



**Luisa da Silva Kaufman Spindola**

**O contexto da produção do texto: a atuação dos  
professores formuladores dos cadernos  
pedagógicos de história da Secretaria Municipal  
de Educação do Rio de Janeiro**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Rio de Janeiro  
Agosto de 2014



**Luisa da Silva Kaufman Spindola**

**O contexto da produção do texto: a atuação dos professores formuladores dos cadernos pedagógicos de história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciência Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza**  
Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup>. Marcelo Augusto Andrade de Souza**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup>. Dirceu Castilho Pacheco**  
UERJ

**Profa. DENISE BERRUEZO PORTINARI**  
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 08 de agosto de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Luisa da Silva Kaufman Spindola**

Graduada e licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense. Possui especialização em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes, cursou o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, do qual esse trabalho é resultado. Atuou em trabalhos com formação de professores, acompanhamento pedagógico e elaboração de pauta em Projetos de Aceleração Escolar.

Spindola, Luisa da Silva Kaufman

O contexto da produção do texto: a atuação dos professores formuladores dos cadernos pedagógicos de história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Luisa da Silva Kaufman Spindola; orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza. – 2014.

146 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Elaboração de material pedagógico. 3. Política educacional. 4. Currículo. I. Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Para minha mãe, Isaura,  
pelo apoio e confiança.

## Agradecimentos

Agradeço a Deus pela minha existência.

Aos meus pais, Isaura e Louis, pelo amor, dedicação e todo auxílio prestado no decorrer da minha vida acadêmica.

Aos meus irmãos, Alice e Daniel, agradeço o carinho e atenção.

Ao marido, Luiz Fernando, e filhas, Maria Luísa e Dora, agradeço pelos momentos de carinho e descontração.

À tia Maria, pela ajuda oferecida nos momentos mais difíceis.

À professora Maria Inês Marcondes, pela orientação da pesquisa e pelos encontros enriquecedores do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC).

Às professoras Laura Maciel e Ilana Eleá, que me ajudaram e incentivaram a participar do processo de seleção do mestrado da PUC/Rio.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida, imprescindível para a realização desta pesquisa.

Aos professores da Pós-graduação em Educação da PUC/Rio, pelas disciplinas ministradas e momentos de discussão e reflexão sobre a educação.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora.

Aos amigos da turma de mestrado, obrigada pelos momentos enriquecedores e por compartilhar as alegrias e dificuldades enfrentadas neste período. Em especial, agradeço à Vanusa pela disponibilidade e presença e por me ensinar valores antes desconhecidos. À Caroline, por toda ajuda prestada.

Ao amigo Moreno, pelas palavras sempre animadoras.

Aos professores entrevistados, agradeço a boa vontade e disponibilidade em participar da pesquisa.

## Resumo

Spindola, Luisa da Silva Kaufman; Marcondes de Souza, Maria Inês G. F. **O contexto da produção do texto: a atuação dos professores formuladores dos cadernos pedagógicos de história da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2014. 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa buscou investigar a atuação dos professores formuladores, na elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), com o intuito de integrar a política oficial e o que é necessário para o trabalho do professor em sala de aula. O contexto da investigação foi de uma nova política educacional elaborada para o município do Rio de Janeiro, o que provocou mudanças no currículo das escolas. O referencial teórico utilizado inclui: ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), conceitos de política curricular de Lopes (2004), conceitos sobre materiais e livros didáticos de Bittencourt (2011a, 2011b) e Munakata (2007, 2012). A metodologia utilizada seguiu os princípios de um estudo qualitativo, utilizando a entrevista, realizada com os cinco integrantes da equipe que formulou os Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ, para a coleta de dados. As conclusões revelaram que mesmo diante de uma política curricular prescritiva e de uma política de metas e premiações, os professores elaboradores procuraram formular um material adequado às necessidades dos professores e alunos da rede. Esta equipe defendeu a liberdade do professor na utilização do material e teve como objetivo produzir um material de apoio para o professor, que o auxiliasse com novas ideias, textos e atividades apropriadas aos alunos. Assim, é possível afirmar que as ações dos elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História no contexto da produção do texto modificaram a política.

## Palavras-Chave

Elaboração de material pedagógico; política educacional; currículo

## Abstract

Spindola, Luisa da Silva Kaufman; Marcondes de Souza, Maria Inês G. F. **The context of text production: the role of developer teachers in the elaboration of the history pedagogical materials of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2014. 146p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research investigates the role of developer teachers in the elaboration of the *Cadernos Pedagógicos de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro* (SME/RJ) (History Pedagogical Materials of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro), in order to integrate the official policy and the necessary resources for teachers to work in the classroom. The context of the research was a new educational policy developed for the municipality of Rio de Janeiro, which led to changes in the curriculum of schools. The theoretical references include: policy cycle approach by Ball and Bowe (1992), curriculum policy concepts by Lopes (2004), concepts on resource materials and textbooks by Bittencourt (2011a, 2011b) and Munakata (2007, 2012). The methodology followed the principles of a qualitative study, using interview held with the five members of the team that developed the *Cadernos Pedagógicos de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro* SME/RJ, for data collection. The conclusions revealed that even when facing a prescriptive curriculum policy and awards policy, the elaborator teachers sought to create resource materials suitable to the needs of municipal school teachers and students. This team defended the teachers freedom in the use of resource materials and aimed to produce support resources to help them with new ideas, texts and appropriate activities for the students. Thus, it is possible to state that the actions of the elaborators of *Cadernos Pedagógicos de História* – in the context of text production – have changed the policy.

## Keywords

Elaboration of pedagogical resource material; educational policy; curriculum

## Sumário

<b>1. Introdução</b>	<b>12</b>
1.1. A reforma do Estado na educação	16
<b>2. Princípios teóricos e metodológicos</b>	<b>23</b>
2.1. As investigações sobre as políticas de currículo	23
2.2. O ciclo de políticas	25
2.3. Questões atuais sobre o currículo	30
2.4. Materiais e livros didáticos	32
2.4.1. Os materiais didáticos	33
2.4.2. As pesquisas sobre o livro didático de História	34
2.4.3. O panorama das análises das produções didáticas	35
2.4.4. Questões atuais sobre o livro didático de História	38
2.4.5. Os sistemas apostilados de ensino	42
<b>3. Metodologia da pesquisa</b>	<b>47</b>
3.1. Trajetória da pesquisa	49
3.2. As entrevistas	50
<b>4. A equipe de elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História</b>	<b>51</b>
4.1. Dados da ficha de caracterização	52
4.2. O surgimento da oportunidade de trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História	54
4.3. A experiência dos integrantes da equipe com elaboração de material didático	56
4.4. O fim da equipe de formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História	57
4.5. A História e o ensino de História para o professores elaboradores dos Cadernos Pedagógicos	57
<b>5. Os materiais pedagógicos propostos pela SME/RJ</b>	<b>60</b>
5.1. As Orientações Curriculares de História	63
5.2. Os textos de apresentação das Orientações Curriculares de 2009 e 2012	63
5.3. As atualizações das Orientações Curriculares de História	69
5.4. Os Cadernos Pedagógicos de História	70
5.4.1. O porquê da criação dos Cadernos Pedagógicos de História	74
5.4.2. O objetivo e as vantagens dos Cadernos Pedagógicos, segundo a equipe que elaborou o material	75
<b>6. O trabalho da equipe dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História</b>	<b>79</b>
6.1. O trabalho do consultor e do coordenador	79
6.2. As dificuldades encontradas na elaboração do material	81

6.3. O espaço de participação dos profissionais envolvidos a construção do material	83
6.4. A influência da experiência da sala de aula no trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos	84
6.5. O trabalho da equipe de História em relação às outras equipes	85
<b>7. O olhar sobre os professores da rede municipal de ensino</b>	<b>87</b>
7.1. Os desafios do trabalho do professor da SME/RJ	87
7.2. As contribuições dos Cadernos Pedagógicos de História para as ações do professor na sala de aula	91
<b>8. Considerações finais</b>	<b>93</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>99</b>
<b>Anexos</b>	<b>103</b>

## **Lista de tabelas**

Tabela 1: os professores integrantes da Equipe	<b>50</b>
Tabela 2: os professores integrantes da Equipe	<b>50</b>

# 1. Introdução

Em 2009, Eduardo Paes assumiu o cargo de Prefeito da cidade do Rio de Janeiro e Claudia Costin foi escolhida como Secretária Municipal de Educação. A proposta da Secretária tinha “o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro”<sup>1</sup>. Para isso, uma nova política educacional foi elaborada, o que previa mudanças no currículo das escolas.

Estas mudanças aconteceram no ensino das escolas da rede municipal por meio da reorganização curricular e do sistema de avaliação, através da elaboração de Orientações Curriculares, Cadernos Pedagógicos, lista de Descritores com as habilidades a serem avaliadas a cada bimestre e avaliações unificadas para verificar os resultados da aprendizagem nas escolas.

Segundo Claudia Costin, a construção de um “currículo municipal único, claro, organizado por bimestre”<sup>2</sup>, foi fundamental para que as demais iniciativas pedagógicas fossem criadas. Além do material, estruturado na forma de Cadernos Pedagógicos, foram elaboradas aulas digitais para todas as disciplinas do 1º ao 9º anos exibidas na Educopédia<sup>3</sup>. Houve também o fortalecimento do sistema de reforço escolar e dos projetos de aceleração na tentativa de reorganizar o fluxo escolar.

As avaliações unificadas da rede são compostas pela Prova Rio e as Avaliações Bimestrais. A Prova Rio é uma avaliação externa do rendimento escolar, composta por uma prova de Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na rede municipal. A sua aplicação é feita anualmente nos 3º, 4º, 7º, 8º anos do ensino fundamental e a cada dois anos nos 5º e 9º anos. As Avaliações Bimestrais são aplicadas em todos os anos de

---

<sup>1</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, Conheça a Secretaria. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>>. Acesso em: 9/10/ 2012.

<sup>2</sup> COSTIN, Claudia. Aula inaugural: avanços e desafios da educação no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Vl-3-Zqcg1A>>. Acesso em: 10/05/ 2013.

<sup>3</sup> A Educopédia é uma plataforma online de aulas digitais, disponível para professores, alunos e visitantes. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/>. Acesso em: 06/05/2014.

escolaridade, no entanto, nas turmas de primeiro segmento são realizadas as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, e nas turmas de segundo segmento são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os resultados das provas unificadas formam mapas que mostram a evolução das escolas em cada disciplina, frente à média da rede.

Objetivando o “salto de qualidade” da educação, a Secretária implementou também uma política de metas e premiação. As metas a serem atingidas pelas escolas são estipuladas de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro (Ide-Rio), e este índice serve de parâmetro para a concessão do Prêmio Anual de Desempenho para os servidores das escolas da rede municipal.

O tema da presente pesquisa está relacionado, mais diretamente, ao contexto de produção dos Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) a partir da atuação dos professores formuladores no trabalho de elaboração deste material.

Os termos: professores formuladores/professores elaboradores fazem referência à equipe de formulação dos Cadernos Pedagógicos de História, composta por professores, que, em sua maioria, são professores regentes da rede. Estes sujeitos estiveram envolvidos com a formulação de uma política educacional, pois participaram da atualização das Orientações Curriculares e produziram um material pedagógico tendo como base este documento.

É importante ressaltar que neste trabalho o Caderno Pedagógico, as Orientações Curriculares e os Descritores são considerados como o *currículo oficial* da rede municipal que, junto com o sistema de avaliação, mostram a política educacional assumida pela Secretaria de Educação. A disciplina de História não possui lista de Descritores, então, para esta pesquisa utilizamos apenas as Orientações Curriculares e os Cadernos Pedagógicos.

A equipe formada para trabalhar na elaboração do material pedagógico esteve inserida em um contexto de mudança da proposta curricular. Os depoimentos foram recolhidos na intenção de investigar como os professores elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História lidaram com as orientações da nova política educacional da SME/RJ na produção do material, tendo em vista que muitos eram professores da rede.

A greve de 2013 foi um indicador do descontentamento de muitos educadores em relação aos Cadernos Pedagógicos. Naquele momento, segundo a visão de alguns docentes, o material era visto de forma negativa por comprometer a liberdade pedagógica dos professores.

A pesquisa pretendeu averiguar o contexto da produção dos Cadernos Pedagógicos, e como os professores formuladores procuraram equilibrar a política oficial (relacionada ao material proposto pela SME/RJ) com o que é necessário para o trabalho do professor na sala de aula.

Tais questões foram pensadas tendo como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas (*Policy cycle approach*) proposto por Ball e Bowe (BOWE; BALL; GOLD, 1992), para auxiliar na compreensão do processo de produção dos Cadernos Pedagógicos, tendo em vista que estes são vistos como o texto da política da SME/RJ.

Também foram utilizadas referências sobre materiais e livros didáticos de Bittencourt (2011a, 2011b) e Munakata (2007, 2012) que auxiliaram no entendimento sobre a política de produção de materiais didáticos, as pesquisas sobre o livro didático de História e as características e utilização deste material. Aproveitando estas discussões, incluímos o debate sobre os sistemas apostilados de ensino para fazer um contraponto com a elaboração do material pedagógico da SME/RJ.

A motivação para a pesquisa surgiu a partir da frequência às reuniões do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar” (GEFOCC), coordenado pela professora Maria Inês Marcondes, ocasião em que conheci as pesquisas sobre as atuais políticas curriculares da SME/RJ. Durante estes encontros, tive a oportunidade de saber um pouco mais sobre os materiais pedagógicos e sobre a existência das equipes de professores que os formulam. A partir disto, surgiu o interesse em pesquisar o trabalho desses sujeitos, para compreender as iniciativas da Secretaria.

A pesquisa também almejou entender o papel do Caderno Pedagógico de História como um dos elementos introduzidos a partir da reformulação curricular da nova gestão da SME/RJ. Trata-se de um material de apoio pedagógico, disponibilizado bimestralmente para as turmas de alfabetização do 1º ao 3º anos, as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia e História

do 6º ao 9º anos, as turmas do Projeto “Nenhuma criança a menos” e “Nenhum jovem a menos” e para o 6º ano experimental.

As Orientações Curriculares foram um documento importante para a pesquisa, pois serviram de parâmetro ao trabalho dos professores elaboradores do material.

A partir dessas problemáticas, apresento a seguinte questão investigada por esta pesquisa:

**Quais seriam as ações dos professores formuladores, na elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ, para integrar a política oficial e o que estes sujeitos entendem como necessário para o trabalho do professor em sala de aula?**

Outras questões, mais específicas, foram pensadas para ajudar na reflexão sobre o trabalho do professor formulador e sobre o próprio material pedagógico da SME/RJ, entre as quais podemos destacar:

- Como a equipe de formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História se constituiu?
- Como aconteceu o trabalho desta equipe?
- Qual a necessidade da criação de um material de apoio para o professor?
- Qual o objetivo dos Cadernos Pedagógicos?
- Como foi o processo de elaboração desse material?
- Qual foi o espaço para a participação dos profissionais na elaboração do material?
- Quais as dificuldades e os desafios encontrados para elaborar o material?
- De que forma o Caderno Pedagógico conseguiu integrar as Orientações Curriculares e os Descritores com o trabalho do professor na sala de aula?

A partir das questões da pesquisa foram formulados os seguintes objetivos:

- Compreender o contexto de produção dos Cadernos Pedagógicos de História, investigando os sujeitos que participaram da formulação do material e a atuação de cada um deles: o que pensam sobre o material e os professores da SME/RJ, as condições de trabalho oferecidas pela SME/RJ, como a equipe foi convocada e formada.

- Relacionar o contexto de mudança da proposta curricular da SME/RJ com a necessidade da criação dos Cadernos Pedagógicos.
- Compreender os objetivos dos Cadernos Pedagógicos de História.
- Identificar de que forma, no momento de elaboração do material, os professores formuladores conseguiram integrar a política oficial e o que eles entenderam como necessário para o trabalho do professor na sala de aula.

Segundo Mainardes (2006, p.60), o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine os fatores macro e micro que envolvem as questões educacionais e as interações entre eles. Dessa forma, mostrou-se necessário entender sobre a reforma do Estado na educação, empreendida em vários países, e que influenciou a reforma educacional da SME/RJ.

### **1.1. A reforma do Estado na educação**

A década de 90 caracterizou-se como um importante momento de modernização, onde os países da América Latina integraram-se gradualmente a uma nova ordem mundial baseada em um modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional, ao investimento estrangeiro e à inovação tecnológica.

Segundo Gajardo (2000), um novo cenário se constituiu nesse contexto, o que implicou o surgimento de algumas necessidades:

[...] a geração de capacidades e competências indispensáveis à competitividade internacional, o aumento do potencial científico-tecnológico da região, bem como o desenvolvimento de estratégias que propiciem a formação de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países, à democracia e à equidade (GAJARDO, 2000, p.333).

As reformas empreendidas nesse momento tiveram um contexto favorável e relativo consenso quanto às políticas mais adequadas para que as mudanças institucionais ocorressem. São elas: a modernização da gestão, melhora da

qualidade e da equidade, aproximação maior das escolas às demandas da sociedade e abertura à iniciativa dos atores. De acordo com o discurso atual sobre as reformas, grande parte desses elementos foi construída com base em acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias para modernização da educação e do ensino (GAJARDO, 2000, p.334).

A política educacional proposta pela SME/RJ aponta como objetivos o “salto na qualidade da educação” e a garantia da “excelência na Educação Pública no ensino fundamental e na educação infantil”. Por trás deste discurso, as ações da SME/RJ podem ser entendidas a partir da atual conjuntura das políticas educativas de caráter neoliberal, que estão presentes não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia.

É possível afirmar que a política educacional da SME/RJ tem como centro de suas ações o estabelecimento de um sistema de avaliação abrangente, que aponta as medidas de desempenho e dos níveis de ensino, de onde a Secretaria elabora soluções e metas técnicas capazes de solucionar os problemas da educação municipal. Tais afirmativas podem ser comprovadas através da criação de um sistema de avaliação composto pela Prova Rio e provas bimestrais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Há ainda a criação do Ide-Rio e uma política de metas e premiação. Nesse sentido, a “qualidade e excelência” da educação almejada são orientadas por uma política reguladora que passa a controlar e avaliar de longe, além de propor um modelo de gestão baseado na qualidade e no mérito que tornam os problemas da educação questões técnico-gerenciais.

O discurso da Secretária Claudia Costin, na aula inaugural de 2013, é prova disto, quando esta apresentou os avanços da educação municipal através das metas alcançadas pelo Ideb e Prova Brasil. Assim, afirmou que a meta do Ideb de 2011 era 5,1 e foi alcançada em 2009. Em 2011, a nota da Prova Brasil do primeiro segmento foi 5,99 e o equivalente da Prova Brasil na Espanha é 6,0. A partir deste dado, a Secretária afirmou que a rede municipal no primeiro segmento “já está no patamar europeu”<sup>4</sup>. No entanto, o discurso de Claudia Costin não apresentou a realidade vivenciada pelos profissionais da educação, como os próprios entrevistados desta pesquisa, os quais relataram a existência na rede de alunos

---

<sup>4</sup> COSTIN, Claudia. Aula inaugural: avanços e desafios da educação no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VI-3-Zqcg1A>>. Acesso em: 10/05/2013.

com uma série de defasagens, turmas muito grandes e heterogêneas, precariedade nas condições físicas das escolas, a falta de tempo e espaço que possibilite não só trocar, mas, sobretudo, se atualizar, estudar e discutir. Além disso, estudos (BONAMINO; SOUSA, 2012) apontam a interferência das avaliações sobre o trabalho dos diretores e professores, pois, na tentativa de alcançar as metas e receber a premiação, estes se tornam extremamente preocupados em preparar os alunos para os testes.

As ações empreendidas pela SME/RJ mostram o quanto as políticas neoliberais promoveram grandes mudanças na educação. O Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos, quanto em termos de métodos de ensinar.

As mudanças educacionais ocorridas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha na década de 1980 foram propulsoras das reformas educacionais de diferentes países na década de 1990. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1983, houve o lançamento do relatório final da comissão nacional criada pelo governo de Ronald Reagan para estudar a situação da educação, denominado “Uma Nação em Risco”. Este documento apontou a situação de baixa qualidade do ensino das escolas e estimulou as iniciativas governamentais a iniciarem reformas educacionais nos estados. Segundo Brooke (2012), as políticas educacionais empreendidas a partir deste relatório tiveram as seguintes iniciativas:

“Uma Nação em Risco” deu crédito à ideia da reforma baseada em padrões e marcou o princípio da era de “*accountability*” (responsabilização). Na sua essência, essa mudança colocou o desempenho dos alunos no centro das atenções, como objetivo principal do trabalho da escola, e legitimou o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento dessa tarefa. As consequências que foram sendo associadas aos resultados dos alunos de determinada escola ou professor, incluindo o pagamento ou não de incentivos, sinalizam a transferência do ônus pelos esforços de melhoria em direção à escola e dão o sentido cabal da palavra *responsabilização* (BROOKE, 2012, p.143).

A referida reforma baseada em padrões pode ser identificada na política educacional da SME/RJ. No discurso de melhoria dos resultados da educação essa proposta, inicialmente, estipula o que o aluno deve aprender em cada ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima, aumentando o nível de

expectativa e exigência. Assim, encontramos na rede um currículo municipal único, os materiais pedagógicos e aulas digitais e as metas estabelecidas pela Secretaria. Em segundo lugar, para poder cobrar o nível de aprendizagem estipulado, são criados instrumentos de avaliação padronizados, necessários para mensurar o desempenho dos alunos rigorosamente em todas as áreas do currículo para as quais existem padrões. São exemplos desta avaliação a Prova Brasil e as Avaliações Bimestrais. A intenção existente por trás desse roteiro está na crença de que, “com padrões mais exigentes e com cobranças mais controladas, as escolas acabarão ensinando mais e melhor” (BROOKE, 2012, p.145).

O sistema de responsabilização, que fornece prêmios e incentivos, colabora fortemente para que os profissionais da educação, os alunos e pais trabalhem a favor dos padrões. Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções (FREITAS, 2012, p.383). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, pois na base da proposta política está a igualdade de oportunidade e não de resultados. Assim, as oportunidades são dadas, mas o que faz a diferença é o esforço pessoal, o mérito de cada um. No entanto, como afirma Freitas (2012), nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida.

No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p.383).

Tais questões estão fortemente relacionadas ao discurso de descentralização propagado nas políticas educativas, nos anos 80 e 90, caracterizado da seguinte forma:

Imperativos da eficácia, de participação nas decisões, de transparência dos serviços, de delimitação de funções, de reconhecimento dos contextos locais, conjugados com a necessidade do redimensionamento do papel do Estado, estão na origem das políticas de descentralização que, no campo da educação, deslocam o cursor da centralidade da nação e dos cidadãos para o aluno na sua diversidade social e local (PACHECO, 2000, p.142).

De acordo com Pacheco (2000), o principal resultado da descentralização educativa é o da territorialização educativa, que reconhece os territórios como recursos instrumentais para a democratização e a eficiência (p.143). No caso do desenvolvimento do currículo, o autor defende que territorializar é “percorrer os caminhos seguidos por cada escola ou região de modo a que se chegue a uma autêntica territorialização do ensino” (p.144). No entanto, o que acontece na realidade é a interferência do governo regulamentando a reorganização curricular em termos de programa, com as matérias escolares, cargas horárias e tempos letivos e normas para a avaliação das aprendizagens.

Encontramos alguns princípios que explicam a descentralização em muitas políticas educativas atuais. São eles: a procura da qualidade para melhorar a competitividade e a lógica de mercado, que procura desenvolver nas escolas as forças de mercado, obedecendo a propósitos de flexibilização, baseados na ideia de *accountability*, ou seja, “a prestação de contas através da avaliação, responsabilizando-se quem assume o poder por delegação” (PACHECO, 2000, p.145). Temos a partir deste quadro a noção de prestação de contas, que nos últimos anos assumiu o significado de responsabilizar os professores perante o público pelos maus resultados da educação.

O contexto da descentralização é amparado pelo discurso do neoliberalismo educacional que apresenta uma agenda onde está registrada a melhoria da escola pública em torno de aspectos como conteúdo, caráter e escolha. Dentro deste panorama, a escola existe para melhorar as capacidades cognitivas e morais dos alunos através de políticas curriculares centradas no conhecimento comum, no currículo nacional, na restauração dos valores tradicionais e no princípio da escolha livre. Esta agenda educacional possui uma abordagem que incorpora uma visão educacional fortemente politizada, que é guiada mais por imperativos políticos do que por uma reflexão educacional.

Além disso, atualmente, encontramos a defesa da escola eficaz, hierarquizada pelos resultados dos alunos, analisada através de indicadores facilmente avaliados externamente, mas que não respeitam a variedade dos contextos locais.

Contrariando o que a ideologia neoliberal propõe para o reconhecimento da escola eficaz, defendemos que a qualidade da educação não é medida apenas pelos

resultados, até porque a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos alunos. É preciso admitir que a escola possui uma “natureza profundamente humana”, constituída e organizada com a participação de diferentes atores, cuja gestão não pode se basear nos modelos de gestão fabril e empresarial (PACHECO, 2000, p.149).

Sendo assim, a melhoria da qualidade da educação objetivada pelas políticas descentralizadas deveria envolver, além da inovação e das mudanças organizativas, a modificação de “práticas, mentalidades, compreender os mecanismos de produção no interior do território escolar, compreender a gramática da escola (normas e regras), falar mais da escola como comunidade e menos da escola como organização” (PACHECO, 2000, p.150).

Para mudar o quadro encontrado em muitas políticas educacionais, seria preciso um movimento de reestruturação escolar baseado no desenvolvimento curricular, “que funciona como unidade básica da mudança em função do protagonismo dos atores, sobretudo dos professores e alunos, e da busca dos critérios de qualidade” (PACHECO, 2000, p.150).

Neste cenário de reforma, outras questões apresentam imensa importância, estando relacionadas à performatividade e o gerencialismo, consideradas por Ball (2012) como as principais “tecnologias políticas” da reforma da educação.

Tecnologias políticas implicam a implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder em funcionamento. Vários elementos díspares são inter-relacionados nessas tecnologias envolvendo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, processos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia (BALL, 2012, p.38).

A performatividade é um termo utilizado por Ball (2012) para descrever uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste, e mudança” (p.37). Ela é alcançada através da construção e publicação de “informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados” (p.37).

Exemplificamos tal situação através da divulgação da lista com as notas do Ideb, onde é possível consultar a nota de cada escola, da rede de ensino, dos

municípios e estados e da lista com o *ranking* das melhores e piores escolas do país por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No primeiro caso, placas são afixadas nas portas das escolas exibindo a nota destas no Ideb. No segundo, reportagens são exibidas enaltecendo as escolas com os melhores desempenhos. A mídia, muitas vezes, utiliza os números presentes nas listas comparando as escolas dentro de uma racionalidade de performatividade, difamando a pior escola e acusando professores pelo seu trabalho insatisfatório.

O gerencialismo, de acordo com Ball (2012), “trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário”. Isto é, “procura introduzir novas orientações, remodela as relações de poder existentes, e induz ao como e onde fazer as escolhas de políticas sociais” (p.38).

Essas tecnologias políticas presentes na reforma modificam as estruturas e práticas educativas, mas também, como enfatiza Ball (2012), na reforma das relações e das subjetividades e da nova disciplina, são fornecidas “novas identidades, novas formas de interação e novos valores”.

Novas formas de disciplina são postas em prática pela competitividade, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos com base no interesse próprio, na pragmática e no valor performativo institucionais. Em cada caso, as tecnologias fornecem novos modos de descrição para o que fazemos e produzem novas restrições sobre as nossas possibilidades de ação. Não somos determinados, mas especialmente capacitados por elas. Este refazer pode significar aumento de nível e capacitação profissional para alguns, mas isso deve ser colocado por sobre e contra o potencial de “inautenticidade” (BALL, 2012, p.39).

Assim, as combinações das reformas gerenciais e performativas causam grandes consequências na prática do ensino, pois, cada vez mais, é preciso responder às novas exigências externas. Dentro deste contexto, os professores recebem muitas interferências em suas aulas e no seu planejamento, sendo considerados como técnicos pedagógicos (BALL, 2012, p.40). Tal fato pode ser exemplificado através de uma pesquisa citada por Ball em que um professor afirmou: “estamos tão ocupados avaliando os alunos que estamos nos esquecendo de ensiná-los” (MCNESS, BROADFOOT; OSBORN, 2003, apud BALL, 2012, p.43).

## **2. Princípios teóricos e metodológicos**

### **2.1.**

#### **As investigações sobre as políticas de currículo**

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.233) as investigações sobre as políticas curriculares ganharam importância na segunda metade dos anos 1980, na Inglaterra. O nascimento desse campo, com questões próprias, no Brasil e nos Estados Unidos, ocorreu no início dos anos 1990, quando se ampliaram os estudos sobre o tema, mesmo em autores com foco nas investigações em política educacional.

Tal acontecimento pode ser explicado pelo fato de terem se multiplicado as pesquisas voltadas para o entendimento do impacto dos vários documentos curriculares produzidos em um período interpretado como auge de reformas neoliberais. No caso do Brasil, a publicação dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, do período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pode ser citada como marco desse momento.

É importante ressaltar que, no Brasil e no exterior, muitos trabalhos sobre política estão com as discussões centradas no conteúdo do currículo, fazendo críticas dos documentos e projetos em curso, estando com as investigações menos voltadas à teoria e empiria sobre políticas de currículo propriamente ditas.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p.234), nesta abordagem a política é compreendida como uma dimensão formal através de “diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado”. Este quadro mostra, segundo as autoras, que a política é interpretada como um guia para a prática, “seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria

ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p.234).

Esta compreensão sobre as políticas curriculares somada ao fato de grande parte das investigações serem de cunho estruturalista, tem como resultado a separação entre proposta e prática, currículo formal e currículo em ação, como uma das marcas do campo do Currículo.

Lopes e Macedo (2011, p.234), exemplificam esta situação:

Muitas investigações focalizam as orientações apresentadas às escolas, visando analisar sua pertinência para a prática, suas finalidades ou suas características. Outras destacam como a prática implementa ou não essas orientações. Por vezes, também, tais orientações são compreendidas como produções de governos ou do Estado, vinculadas ou não às agências multilaterais.

Quando os enfoques situam a política como ciência social, o foco da investigação da concepção de política modifica-se e passa a se dirigir à construção teórica e ao entendimento de por que as políticas funcionam de determinada maneira. A concepção da política se afasta da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e a política “passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011, p.236).

A concepção de política como ciência social não abandona a preocupação com a prática e com a solução de problemas político-sociais. Com o enfoque crítico da ciência social, a investigação política “busca considerar o desenvolvimento das capacidades humanas, da dignidade, e da distribuição equitativa de bens econômicos e sociais, desvelando desigualdades e injustiças” (LOPES; MACEDO, 2011, p.236).

As teorias pós-estruturais redefinem o enfoque crítico e as primeiras concepções das ciências sociais, mais influenciadas pelo marxismo, vão sendo substituídas pelos enfoques discursivos. Modifica-se a concepção de hegemonia e poder. A primeira passa a ser entendida como decorrência de uma articulação que “constrói um discurso provisório e contingente”. O poder, segundo os estudos pós-estruturais é entendido como difuso: “não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236-237).

Com isso, é transformada a relação entre política e prática. No caso das políticas de currículo, ao se considerar que o poder é difuso e sem centro, a prática das escolas tende a ser considerada também como “um centro decisório e de produção de sentido da política”. “A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236-237).

Estas informações sobre as políticas curriculares foram importantes para a presente pesquisa, na medida em que nos levaram a investigar sobre as concepções norteadoras da política curricular da SME/RJ. Ao articular Descritores, Cadernos Pedagógicos e Orientações Curriculares, a SME/RJ definiu um currículo único na rede. E, com a criação dos Cadernos Pedagógicos e das Avaliações Bimestrais, o que tem acontecido é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, até mesmo, do como deve ser avaliado. Tal situação, como ressalta Barreto (2012, p.746), restringe a liberdade do professor no trato com os conteúdos e também reduz o que se espera que o aluno aprenda a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

Contudo, entendemos que existem espaços de reinterpretação capazes de modificar essas políticas e estabelecer outras relações com a prática das escolas. A pesquisa com os professores elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História buscou identificar as ações da equipe nos espaços de reinterpretação da política e o impacto dessas ações na produção do material.

O próximo item apresenta o ciclo de políticas e como este se mostrou como um método de pesquisa adequado para o que objetivamos neste trabalho.

## **2.2. O ciclo de políticas**

Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e um importante pesquisador da área de política educacional da atualidade. Seus trabalhos estão voltados para a compreensão de como “as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos”. Nos livros e artigos publicados sobre temas variados, há sempre análises “de forma

articulada aos conceitos de justiça social, poder, desigualdades sociais, classes sociais e discurso” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.303).

O ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e colaboradores, representa um referencial analítico útil para a apreciação de programas e políticas educacionais e nos auxilia a refletir sobre como os textos oficiais, de uma determinada política educacional, são estruturados e de que forma são implementados no contexto real. A partir desta abordagem teórico-metodológica foi possível analisar a política educacional da SME/RJ considerando as influências nacionais e internacionais que deram origem as atuais políticas educacionais municipais e, principalmente, compreender o processo de elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ a partir do contexto da produção deste material.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 249), os trabalhos de Stephen Ball foram desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação, caracterizando o seu atual foco no campo da sociologia das políticas: “a apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos”. Grande parte das publicações do autor é de interesse para o campo do currículo, especialmente aqueles em que ele “relativiza enfoques sociológicos mais deterministas” e questiona a ideia de que as conexões entre os eventos são “consequências lógicas de algum elemento interno às estruturas sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p.249).

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), os trabalhos de Ball possuem uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial. Ball acredita que “toda pesquisa é pesquisa crítica” e a define como a “que tem o poder e a justiça social como conceito-chave”. Para Ball, a perspectiva crítica é uma necessidade inevitável, quando se tenta entender o funcionamento do poder, “porque você somente pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307). A perspectiva crítica é definida através da seguinte passagem:

O termo crítico sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva

de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações da política com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Ball assume uma concepção pluralista em sua obra, que se caracteriza pela utilização de diferentes conceitos e teorias, resultando, de acordo com Mainardes e Marcondes (2009, p.304), em análises coerentes e consistentes. Assim, encontramos as contribuições de diversos autores em seus trabalhos, como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber e outros.

O ciclo de políticas é considerado como uma abordagem produtiva na análise das atuais políticas globais, que destaca a natureza complexa e controversa da política educacional e é um referencial teórico-analítico que não é estático, mas dinâmico e flexível. Os processos macro e micro na análise de políticas são um aspecto importante do ciclo de políticas. Mainardes (2006, p.49) destaca que Stephen Ball e Richard Bowe acreditam na variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e, por isso, rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação.

Ball reconhece a importância da análise do Estado no ciclo de políticas, mas não se limita à perspectiva do controle estatal. Dessa forma, mostra-se contrário às abordagens estadocêntricas que interpretam os textos e discursos sem considerar a interlocução com “o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

O ciclo de políticas se apresenta como um método de pesquisa das trajetórias das políticas. O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. A estrutura do ciclo de políticas é composta por três contextos inter-relacionados, que “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p.50): o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball acrescentou dois contextos: o dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Apesar da característica de continuidade do ciclo de políticas, o contexto de influência é concebido como o contexto onde “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006,

p.51). É nesse contexto que acontece as ações de grupos de interesse para influenciar a definição das finalidades sociais e do que significa ser educado. É também onde os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Atuam nesse contexto as redes sociais relacionadas aos partidos políticos, aos governos e ao legislativo.

Neste ponto, identificamos o discurso empregado pela Secretária de Educação, Claudia Costin, que objetivou legitimar a nova política educacional, por meio da defesa do “salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro”<sup>5</sup>. Tal discurso definiu o que é a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, através da elaboração da referida política educacional e da avaliação de resultados.

Ball acrescenta ainda que no contexto de influência há a disseminação de influências internacionais na formulação de políticas nacionais, entendida, por exemplo, através do fluxo de ideias das redes políticas e sociais e pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. Segundo Mainardes (2006, p.52), o *World Bank*, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. No entanto, é importante ressaltar que tais influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, mostrando a existência da interação dialética entre global e local.

O contexto da produção do texto guarda estreita relação com o contexto de influência, pois os textos políticos são vistos como a representação da política, mas podem ser lidos de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto da prática.

Sendo assim, é no contexto da produção de texto em que os textos da política são produzidos e podem tomar várias formas, como “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, vídeos etc” (MAINARDES, 2006, p.52). Os textos políticos envolvidos na presente pesquisa são as Orientações Curriculares de História e os Cadernos

---

<sup>5</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, Conheça a Secretaria. Disponível em : < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>>. Acesso em: 9/10/2012.

Pedagógicos de História, formulados pela SME/RJ na intenção de criar um currículo para esta disciplina e direcionar o trabalho do professor.

No entanto, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p.258), as políticas, são textos complexos e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. Assim, ao longo deste trabalho vamos atestar que o sentido dado pela SME/RJ aos textos políticos, como os Cadernos Pedagógicos, não é o mesmo da equipe que os formulam, assim como tem outra representação para os professores que os utilizam. Mesmo que a Secretaria tente controlar os sentidos e direcionar as leituras, esse controle é sempre parcial, “seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto” (LOPES; MACEDO, 2011, p.259).

É no contexto da prática que acontecem as experiências com os textos políticos e é onde “a política está sujeita à interpretação e a recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE, BALL, GOLD, 1992).

O ponto crucial do contexto da prática está no fato de que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena, mas sofrem interpretações que levarão as políticas a serem recriadas. Isto significa que os professores não são leitores ingênuos dos textos políticos. Ao contrário, as suas histórias, experiências, valores e interesses farão com que as políticas sejam interpretadas e vivenciadas na prática de maneiras diversas.

Como afirma Mainardes (2006, p.53), esta abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, assim, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Por isso, a abordagem do ciclo de políticas serviu para analisar as ações dos professores elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ de acordo com o conceito de política como texto, que entende que esse é produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (FERREIRA; MAINARDES; TELLO, 2011, p.157).

O contexto dos resultados e o contexto da estratégia política foram acrescentados por Ball ao referencial original em 1994, no livro *Education reform: a critical and a post-structural approach*. De acordo com o autor, eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente.

No contexto dos resultados ou efeitos há a preocupação com questão de justiça, igualdade e liberdade individual. Os efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política são percebidos quando os “aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados” e os efeitos de uma política específica são limitados (MAINARDES, 2006, p.54).

Segundo Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), em grande parte, os resultados são uma extensão da prática:

Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

O contexto da estratégia política está relacionado à identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Ball esclarece que este contexto, na realidade, pertence ao contexto de influência:

[...] porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser substituídos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES, 2006, p.55).

Portanto, o ciclo de políticas demonstra ser um método analítico que nos permite analisar as novas formas de política. A política que “flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais”; que expressa as formas de falar sobre o mundo, “caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos” (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

### **2.3. Questões atuais sobre o currículo**

As questões relacionadas ao currículo vêm assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. De acordo com Lopes (2004, p.110), as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, entretanto, as mudanças nas políticas curriculares têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Uma das principais questões atuais relacionadas ao currículo, diz respeito aos efeitos da cultura da performatividade nas políticas de currículo, onde este passa a ser compreendido apenas em razão dos conteúdos cobrados pelos sistemas de avaliações centralizados.

Tendo como referência o trabalho de Lopes e López (2010), entendemos que a cultura da performatividade não é um discurso produzido exclusivamente pelo Estado ou pelas agências governamentais. Assim, compreendemos que as políticas de currículo se constituem em um ciclo contínuo de produções de políticas (BALL, 1994), onde a centralidade do Estado e toda política expressam uma negociação de sentidos curriculares ambivalentes.

De acordo com Moreira (2013, p.552), muitos estudiosos do currículo têm se voltado para outras instâncias e outros processos que também constituem territórios educativos, ampliando a própria ideia de currículo. Entretanto, o autor acredita que a escola ainda é um espaço importante para se pensar de forma renovada as questões sobre o currículo.

Para isto, é importante ressaltar que a escola e o currículo estão relacionados com a reprodução de desigualdades sociais e de relações de poder assimétricas. Este quadro pode ser explicado através do processo de acumulação proporcionado pelas escolas, ao “selecionarem, classificarem, e prepararem os alunos com base em seus distintos talentos, reproduzindo, assim, uma força de trabalho hierarquicamente organizada”. Além disso, as escolas estão organizadas de acordo com uma estrutura por meio da qual os grupos sociais adquirem legitimidade, onde “as visões de mundo e os significados são recriados, mantidos e continuamente reelaborados”. Para finalizar, escolas e universidades contribuem

para a produção do conhecimento técnico-administrativo necessário à expansão da indústria e do mercado (MOREIRA, 2013, p.552).

Estas questões, que envolvem processos de acumulação, legitimação e produção, se desenvolvem em meio a contradições, conflitos e resistências dentro das escolas, o que provoca consequências diretas ao currículo.

[...] o currículo escolar será sempre o resultado de disputas, alianças e negociações entre grupos econômica e culturalmente poderosos (que procuram defender seus interesses) e as classes populares (que buscam tornar o currículo mais adequado às suas tradições políticas e culturais). (MOREIRA, 2012, p.552)

Tais considerações mostram a relevância de compreender as vinculações da escola e do currículo com a economia e a produção. A escola é considerada como fonte privilegiada de luta do processo de transformação social, pois é onde se produzem as diversas competências, capacidades e habilidades dos estudantes.

A política curricular implementada desde 2009 pela SME/RJ tem direcionado suas ações para melhorar a qualidade da educação seguindo os princípios da cultura da performatividade, que reduz e subordina o ensino através da adoção de metas a serem atingidas e da utilização de um suporte material prescritivo.

O currículo proposto pela SME/RJ é composto pelas Orientações Curriculares, os Descritores e os Cadernos Pedagógicos. Estes materiais são vistos como pertencentes a uma lógica curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho.

Concordamos com Lopes (2004), que toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares que se inter-relacionam.

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição frequentemente desigual (LOPES, 2004, p.111).

Nesse sentido, o currículo é constituído de conhecimentos construídos “para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, 111). Ao mesmo tempo, toda política curricular é

uma política cultural, “pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, 111).

Com base nesta concepção, entendemos que a política curricular da SME/RJ está inserida em um processo complexo, onde há o momento da produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares (como as Orientações Curriculares e os Cadernos Pedagógicos) e o trabalho do professor, que também tem implicação na produção desta política curricular.

Sendo assim, acreditamos que as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. Isso não significa desconsiderar o poder da esfera de governo, mas pensar além dela, e considerar sempre que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também produzem sentidos para as políticas curriculares.

#### **2.4. Materiais e livros didáticos**

O espaço ocupado neste trabalho para tratar do assunto sobre materiais e livros didáticos, mostrou-se necessário por duas razões. A primeira foi ocasionada pela constatação de uma lacuna na produção de trabalhos sobre formulação/produção de material didático. Durante a revisão de literatura feita para a presente pesquisa, foi realizada uma busca rigorosa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em diversas revistas acadêmicas importantes, nos Grupos de Trabalho da ANPED e no *site* da ANPAE. Infelizmente, não encontramos trabalhos sobre formulação/produção de material didático. No entanto, muitas pesquisas a respeito dos livros didáticos apareceram neste processo, sendo utilizadas na obtenção de informações que pudessem nos auxiliar. Esta escolha revelou-se correta ao longo da pesquisa, pois percebermos que os Cadernos Pedagógicos de História possuem um formato parecido com o do livro didático, constituindo a segunda razão para tratarmos deste assunto.

### 2.4.1. Os materiais didáticos

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno e constituem suportes importantes na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Nos últimos anos houve um crescimento do número de materiais didáticos, “com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola” (BITTENCOURT, 2011a, p.295).

O livro didático é o material utilizado por professores e alunos há pelo menos dois séculos. Segundo Bittencourt (2011a, p.301), trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo.

A autora (BITTENCOURT , 2011a, p. 301-302) descreve as “múltiplas facetas” que o livro didático pode assumir e que permitem compreendê-lo das seguintes maneiras:

- Produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o que caracteriza o livro didático como uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista;
- Suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica envolve a presença do Estado na existência do livro didático, pois há a interferência na elaboração dos conteúdos escolares veiculado por ele e, posteriormente, o estabelecimento de critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Nesse sentido, é importante frisar a importância do livro didático como instrumento fundamental da própria constituição dos saberes escolares;
- Suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar;
- Veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade;

- As interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático, pois estes utilizam os conteúdos, os instrumentos de aprendizagem, a ideologia e os valores nele contidos de diferentes formas.

A complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas que o envolvem, tanto no interior da escola como nas discussões presentes nos jornais e revistas, envolvendo autores, editores, autoridades políticas e intelectuais de diversas procedências.

#### **2.4.2. As pesquisas sobre o livro didático de História**

Entre os livros didáticos pesquisados, os de História são os privilegiados. As investigações da produção didática nessa área já aconteciam na segunda metade do século passado na Alemanha e na Europa em geral. A pesquisadora Verena R. Garcia (BITTENCOURT, 2011a, p. 303) destacou em seu trabalho o papel político dos manuais escolares de História desta época, considerando-os verdadeiras “autobiografias” dos Estados modernos. O momento político do pós-guerra apresentou extrema complexidade para as relações entre os países participantes da Segunda Guerra Mundial e, dessa forma, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Neste contexto, foi criado, na Alemanha, em 1975, o Instituto Georg Eckert, cujo objetivo principal era detectar erros e preconceitos nos livros didáticos por intermédio de estudos comparativos em escala internacional.

Nos anos 1970 e 1980, os trabalhos acadêmicos brasileiros publicados sobre o livro didático não passavam de quase 50 títulos. Após a tese de Circe Bittencourt defendida em 1993, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não parou de crescer. Entre 2001 e 2011, foram registrados pelos menos 800 trabalhos sobre o livro didático.

O trabalho de Circe Bittencourt impulsionou a vasta produção citada anteriormente por apresentar um conjunto de temas e abordagens que o objeto

comportava para além da denúncia da ideologia. Assim, a tese tratou de questões sobre o livro didático como política pública educacional; a produção desse objeto para o mercado; a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar; a sua importância como suporte de disciplinas escolares e os usos e as práticas que incidem sobre esse material.

Essa expansão de pesquisas sobre o livro didático não foi apenas um fenômeno brasileiro, mas tendência internacional. Em várias partes do mundo foram se constituindo centros de pesquisa sobre o tema, incorporando aportes da história do currículo e das disciplinas escolares, da história cultural e da história do livro e da leitura.

### **2.4.3. O panorama das análises das produções didáticas**

As análises sobre as produções didáticas são divididas entre o período de 1980 e início de 1990, a década de 1990 e a primeira década do século XXI.

O primeiro período é caracterizado pelas denúncias do caráter ideológico de que era revestido o conjunto da literatura escolar. As pesquisas desta década receberam forte influência das concepções de Althusser e Establet sobre o papel da escola no mundo capitalista. A maioria dos trabalhos acadêmicos destinava-se a condenar a ideologia burguesa subjacente aos livros utilizados na escola.

Segundo Bittencourt (2011b, p.496), a denúncia do caráter ideológico das obras escolares de História se explicitava pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais em um período de muitos movimentos sociais que atuavam no cenário político da época.

Além de representar a ideologia das classes dominantes e/ou do Estado burguês, o livro didático também foi criticado na forma como o conhecimento da academia era transposto para o livro escolar, por apresentar um “conhecimento pronto e acabado”. Todas essas concepções sobre o livro didático fizeram ou ainda fazem com que esse material seja entendido como o *vilão* da história escolar, como afirma Bittencourt (2011b, p.499, grifo da autora).

As análises sobre os livros didáticos de História receberam algumas críticas, como: a ausência de embasamento teórico, assim como a carência de pesquisas empíricas, condições estas que acabavam por generalizar a produção didática. As pesquisas, não consideravam a ação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de consumo e formas de apropriação dos conteúdos no espaço escolar e, dessa forma, invalidavam as afirmações que responsabilizavam o livro didático de História, com exclusividade, pela disseminação e consolidação ideológica no ensino de História.

Na década de 1990, os livros didáticos de História foram utilizados como fontes e passaram a ser analisados como instrumentos de efetivação dos programas curriculares e, em geral, eram submetidos a críticas severas na condição de veículo dos interesses do poder do Estado.

Este período estabeleceu novas interpretações sobre as relações entre conhecimento escolar e conhecimento acadêmico, entre cultura escolar e cultura da sociedade em geral, incluindo os diferentes públicos escolares, as gerações infantis e adolescentes na configuração da escola.

Este quadro fez com que o significado dos materiais didáticos fosse repensado. A história do ensino de História colaborou para esse acontecimento, pois os estudiosos desta área utilizavam uma análise sob a perspectiva dos vários sujeitos que participavam da sua constituição e das suas práticas, fazendo com que os livros escolares fossem apreendidos a partir de novas perguntas e problematizações.

Sendo assim, uma metodologia mais elaborada passou a ser utilizada na leitura dos livros didáticos, proporcionando o repensar sobre a concepção deste material.

Bittencourt (2011b, p.502) ressalta que algumas teses de 1990, com base na história da disciplina e na história das edições, aprofundaram as análises da história do livro didático, conferindo-lhes suas especificidades enquanto gênero de literatura e enquanto objeto do mundo das edições, fabricado de acordo com técnicas que lhes fornecem um suporte de leitura.

Estudos sobre a história do livro e da leitura apontaram para a recusa de um idealismo ingênuo que abordava o livro didático como um simples conjunto de ideias e valores, que deveriam ser condenados ou aprovados segundo uma

ortodoxia. Sendo assim, a materialidade do livro passou a ser considerada pelos pesquisadores em seus estudos. Segundo Munakata (2012, p.184), a noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. Conhecer o processo de produção, circulação e o consumo de livros auxilia no entendimento da materialidade do livro didático.

Os autores de livros didáticos passaram a fazer parte das análises sobre os livros de História. Tal fato permitiu o desdobramento do significado da efetiva participação na elaboração da obra, com indagações sobre a responsabilidade na escrita do texto a ser publicado, assim como em suas reedições. Segundo Bittencourt (2011b, p.504), as características dos livros escolares mostraram a necessidade de se incorporar o conceito de autorias para se entender a dimensão, os limites ou o poder dos autores e editores na confecção desse produto cultural, sempre sujeito a várias interferências em seu percurso de produção e circulação.

A primeira década do século XXI apresentou um crescimento significativo das pesquisas sobre os livros didáticos de todas as áreas. O aspecto relacionado a tal acontecimento parece vincular-se à atuação das políticas públicas educacionais no país.

No Brasil, a partir de 1997, foi implementado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo tem sido fornecer livros escolares a todos os alunos das escolas públicas. Bittencourt (2011b, p.505) afirma que as análises sobre esse material se ampliaram com a criação desta política. As avaliações sobre a produção didática realizadas pelo MEC mobilizaram diferentes setores da sociedade e se tornaram alvo de muitas críticas.

Importante ressaltar, especialmente para o ensino de História, as determinações das políticas públicas que criaram outra perspectiva curricular, a partir da Lei nº 10.649/2003 e da Lei nº 11.645/2008, determinando a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura dos afrodescendentes e do ensino de História indígena na educação básica.

As pesquisas sobre o livro didático de História, nessa última década, trouxeram também novas contribuições para o aprofundamento das reflexões sobre o uso que alunos e professores fazem do material no cotidiano escolar. Os pesquisadores procuraram conhecer o emprego dos livros didáticos de História,

com destaque à figura do professor no processo de escolha das obras do PNLD. Segundo Bittencourt (2011b, p.507), as pesquisas empíricas têm demonstrado muitas disparidades entre o que está escrito no livro, tanto em relação aos textos como propostas pedagógicas, e o modo como ele é utilizado. Desta forma, a ideia de que os conteúdos históricos presentes nos livros didáticos são assimilados incondicionalmente é problematizada, a partir da constatação de que o livro escolar possui sempre intermediários em sua leitura na figura do professor e do aluno.

As análises sobre as produções didáticas demonstraram as críticas que os livros didáticos receberam e apontaram para muitas de suas deficiências de conteúdos, suas lacunas e erros conceituais e informativos. No entanto, como afirma Bittencourt (2011a, p.300), o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor (grifo da autora). O que na realidade nunca vai existir. Sendo assim, o livro didático precisa ser entendido como um material que “possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (2011a, p.300).

#### **2.4.4.**

#### **Questões atuais sobre o livro didático de História**

O panorama das pesquisas sobre o livro didático ao longo dos últimos 30 anos, mostra a importância deste como instrumento de trabalho do professor e de aprendizagem do aluno.

Como mencionado anteriormente, algumas análises de livros didáticos foram criticadas por se limitarem ao seu aspecto ideológico. No entanto, isto não significa que não possamos reconhecer a dimensão ideológica deste material escolar. Ao contrário, sabemos que na elaboração do texto do livro didático de História há uma seleção cultural que apresenta o conhecimento oficial da disciplina, colaborando, desta forma, na criação de um saber considerado legítimo

e verdadeiro. Por trás da sua aparente clareza não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais.

Segundo Munakata (2007, p.138) os livros didáticos, ao lado dos meios de comunicação, constituem-se em poderosos instrumentos culturais de primeira ordem e constroem uma base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social.

O autor ressalta a urgência de pesquisas que procurem conhecer a produção, difusão, circulação, escolha e aquisição do livro didático, em um momento de crescimento da importância deste nas políticas públicas educacionais financiadas pelas agências internacionais.

De acordo com Munakata (2007), os livros idealizados pelo Banco Mundial procuram impor uma ortodoxia, a começar com a que postula a desnecessidade do professor. Isto porque os professores são vistos com desconfiança por representarem um sindicato magisterial, que lembra, automaticamente, reivindicação salarial, corporativismo, intransigência e greve. Além disso, os professores são apontados, muitas vezes, de não terem formação adequada.

Diante desse quadro, o livro didático acaba por assumir a centralidade tornando-se o currículo efetivo na escola, através de um material com texto programado, fechado, normativo, com orientações diretas ao ensino e que oferece aos professores e alunos todas as respostas.

Para assegurar a sua utilização, a política conduz necessariamente a um programa de avaliação da aprendizagem, aos quais se acomodarão os materiais e também o ordenamento do mercado editorial para a produção de livros didáticos em conformidade com o currículo.

No Brasil, o perfil do mercado editorial de livros didáticos sofreu algumas mudanças desde que o PNLD, instituído em 1985, passou a realizar, a partir de 1997, a avaliação desses livros por equipes de especialistas.

Segundo o *Guia de Livros Didáticos* do PNLD/2014,

Atualmente são distribuídos pelo PNLD livros didáticos a todos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio, obras complementares para sala de aula dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental acompanhadas da publicação *Acervos complementares – alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento* e quatro tipos de acervos de dicionários para sala de aula – ensino fundamental e ensino médio – acompanhados da publicação *Com direito à*

*palavra: dicionários em sala de aula.* No âmbito do PNBE, são distribuídos acervos literários para educação infantil – 0 a 3 anos, 4 e 5 anos, ensino fundamental, ensino médio e EJA, periódicos pedagógicos de apoio ao professor e livros teóricos metodológicos nas diversas disciplinas para uso do professor, contemplando toda a educação básica e EJA. Além disso, desde os primeiros meses deste ano as escolas estão recebendo acervos literários especificamente para atendimento ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. Apresentação,p.6)

O PNLD, no entanto, não parece seguir os mesmos pressupostos do Banco Mundial, pois o documento se refere ao livro didático como um “apoio valioso para professores e alunos”. O *Guia* sugere aos professores a análise cuidadosa das resenhas para que as obras escolhidas sejam as que “melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adaptam à realidade de seus alunos” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. Apresentação, p.7).

O *Guia do Livro Didático de História* apresenta “o processo de apreciação das obras, os sujeitos envolvidos, os critérios, as etapas e as principais ferramentas empregadas pelo Programa” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. História, p.7). Os avaliadores apontam as melhorias alcançadas nos livros didáticos, e informam que ainda é preciso avançar, como, por exemplo, quando afirmam que:

[...]estamos avançando, por exemplo, na seleção dos conteúdos acidentais da abordagem da história e da cultura da África, dos africanos, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, na progressão didática e na formulação dos exercícios(GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. História, p.10).

Em relação ao PNLD, sabemos que muitas críticas recaem, sobretudo, “no formato de avaliação dos livros didáticos, que merece ser aperfeiçoado e na dificuldade de se eliminar as interferências das grandes editoras no processo de produção e na escolha das obras pelos professores” (BITTENCOURT, 2011b, p. 505).

Sendo assim, o que se postula não é a contraposição entre o professor e o livro didático, mas, ao contrário, a escolha, pelo professor bem formado, de livros adequados às diferentes necessidades e expectativas. Ambos, nesse sentido, aparecem como aliados contra a rigidez do currículo, cristalizado exatamente no livro didático.

O livro didático é um material que pode apresentar temáticas variadas, se utilizar de vários recursos, como teatralizações, confecção de cartazes, quadros explicativos, através das atividades propostas, que muitas vezes retiram a autonomia do professor de organizar a sua própria aula. Os condicionamentos presentes neste material constituem “as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada” (CHARTIER, 1990, apud MUNAKATA, 2007, p.143).

No entanto, o professor utiliza o livro didático de formas variadas, selecionando tópicos e atividades de acordo com a sua prática pedagógica. A leitura do material é uma “prática criadora”, que de modo nenhum fica redutível “às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”. Sendo assim, abordar a leitura é “considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 1990, apud MUNAKATA, 2007, p.143).

É possível afirmar que os livros didáticos de História atuais ainda mantêm algumas características de momentos anteriores, porém apresentam renovações na forma de apresentação das informações e nas atividades didáticas, que revelam mudanças na concepção de aluno e professor, conforme afirma Bittencourt (2011a):

Existe a tendência de favorecer a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha dos textos e documentos a ser utilizados, na reconstrução dos conteúdos apresentados. É comum encontrar sugestões de leituras de outros livros, de filmes e de consultas na mídia eletrônica. Há também o incentivo a pesquisas complementares, indicando de maneira implícita, que o livro didático não é nem deve ser o único material a ser utilizado pelos alunos (BITTENCOURT, 2011a, p.310).

Observamos que os professores elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História procuraram seguir as concepções acima mencionadas, no processo de formulação do material. Apesar da SME/RJ visar uma política curricular prescritiva, a equipe que elaborou os Cadernos defendeu a liberdade do professor na utilização do mesmo, acreditando que este poderia auxiliá-lo a planejar suas aulas.

Veremos adiante que, assim como os livros didáticos, a elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História recebeu interferências no processo de

produção, circulação e consumo. Os professores formuladores relataram nas entrevistas as dificuldades e desafios enfrentados durante o processo de produção do material. Afirmaram, inclusive, que tiveram seus textos modificados de forma inapropriada na etapa de finalização. Utilizando dados da pesquisa de Moraes (2014), observamos contradições no momento em que os Cadernos chegam às escolas e são apresentados aos professores, pois foram identificadas falas afirmando a obrigatoriedade de utilização do material.

#### **2.4.5. Os sistemas apostilados de ensino**

Consideramos relevante para este trabalho situar brevemente as questões sobre os sistemas apostilados de ensino, por se tratar de um assunto que está conectado ao contexto da reforma da educação e indiretamente relacionado com o tema da pesquisa.

As perspectivas descentralizadoras do contexto da reforma da educação impuseram às esferas subnacionais “tarefas e atribuições que exigem, para além do repasse de recursos, condições de elaboração e implantação de políticas públicas” (ADRIÃO et al., 2009, p.3). Tais acontecimentos são consequências da municipalização do ensino fundamental, implantado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), que, de acordo com o Inciso V do Artigo 11, expressa a responsabilidade dos municípios de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”.

Segundo Azevedo (2009), o processo de municipalização foi implementado de forma unilateral, pois não houve por parte dos poderes centrais um debate com as autoridades municipais sobre esta iniciativa. Desta forma, pequenos municípios não tiveram a possibilidade de criar uma estrutura adequada e de formar uma equipe técnico-pedagógica e de gestão eficiente, que pudesse fazer frente às dificuldades da implantação dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta situação fez com que pequenos municípios se tornassem clientes potenciais de produtos e serviços educacionais, na tentativa de solucionar os

problemas advindos com a municipalização, sendo os sistemas apostilados de ensino e a assessoria didático-pedagógica os mais disputados. É possível encontrar um exemplo relevante desta circunstância no estado de São Paulo, conforme explicitam Adrião et al. (2009), quando afirmam que de 1994 a 2007:

[...] um número significativo de municípios paulistas fez opção pela compra de sistemas apostilados de ensino. Até o ano de 2007, 154 municípios declararam manter a parceria. Em sua maioria, são municípios de pequeno porte que, na década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta do nível obrigatório de ensino, para as quais, provavelmente, não estavam preparados. Tal situação parece confirmar a hipótese de que os pequenos municípios possuem condições mais adversas, do ponto de vista político e operacional para a oferta educacional (ADRIÃO et al., 2009, p.805).

De acordo com Marcondes (2013, p.137), os *sistemas apostilados* são materiais com orientações prescritivas para o trabalho dos professores, contratados e utilizados pelas redes públicas na busca permanente da almejada “qualidade” no ensino fundamental (grifo da autora). A autora afirma que esses sistemas têm sido vinculados à justificativa de melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados.

Os sistemas apostilados são materiais preparados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais com especialistas externos, sejam de universidades ou serviços contratados de grupos privados. As instituições privadas empregam amplamente estes materiais em suas escolas, que acabam por substituir os livros didáticos. As apostilas apresentam uma compilação de informações mais importantes sobre cada disciplina, além de exercícios, gravuras e esquemas (AZEVEDO, 2009, p.2). Desta forma, oferecem aulas e avaliações previamente preparadas para os professores.

A utilização dos sistemas apostilados ocorreu primeiramente nas instituições privadas de educação, que compravam materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais de grandes empresas, “incluindo aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação de professores em serviço” (MARCONDES, 2012, p.138). Posteriormente, essas empresas estenderam a oferta dos seus serviços para os sistemas públicos de educação básica e passaram a vender os sistemas de ensino para as redes municipais e estaduais.

É possível afirmar que os sistemas apostilados foram contratados pelos municípios para estabelecer uma política curricular a ser implementada nas escolas. De acordo com Marcondes (2013, p.139), algumas crenças em torno da utilização desses sistemas podem ser problematizadas. A primeira delas está relacionada ao fato do professor ser incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico. Sendo assim, coloca-se como necessária a existência de técnicos externos à escola para desenvolverem as atividades pedagógicas relacionadas ao professor. Aqui existe a ideia de que o professor precisa de um material de apoio para dirigir o seu trabalho docente.

Em segundo lugar, está a crença na necessidade de que a rede tenha um currículo único, comum para manter a equidade. Marcondes (2013, p.140) afirma que este tipo de abordagem tem “uma concepção de conhecimento como algo externo ao indivíduo, geralmente pouco conectado às experiências dos alunos”. Tal situação está relacionada ao fato dos materiais estarem vinculados à elaboração de provas padronizadas aplicadas nas redes de ensino a um grande número de alunos. Assim, as apostilas contêm noções básicas dos conteúdos que serão cobrados nas provas, o que acaba por restringir o currículo trabalhado pelos professores. A autora segue explicando:

Busca-se deste modo, instaurar para os alunos da rede pública de ensino, um “currículo único” veiculado pelos materiais apostilados para evitar “desigualdades” entre as escolas enfatizando que tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que “ações diferenciadas gerem qualidade diferenciada”. Incide-se assim sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico e retirando deles, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais (MARCONDES, 2013, p.140).

Outra crença relacionada à utilização dos sistemas apostilados é a de que o currículo apostilado aproxima a escola pública da qualidade da escola privada, pois, as apostilas adquiridas são de empresas que possuem a reputação de uma trajetória bem sucedida, por conseguirem aprovar parte de seus alunos em cursos superiores de alta disputa no país. No entanto, como afirmam Adrião et al. (2009), as apostilas oferecidas às escolas públicas são um material de menor custo, que não concorrem com aqueles das escolas privadas do município, caso contrário, poderia haver um êxodo de matrículas para o setor público, “estabelecendo-se,

ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pelas mesma empresa” (p.808).

A questão ressaltada por esta crença está relacionada à ideia de que a escola privada tem qualidade e a escola pública não. Isto porque existe uma suposta superioridade atribuída ao setor privado, “pela administração gerencial, segundo a qual a *expertise* capaz de conferir agilidade e eficácia ao setor público se encontra no mercado e no poder emulador da competitividade” (MARCONDES, 2013, p.141). Tais considerações mostram que a adoção dos sistemas apostilados contribui para a inserção da lógica privada na educação pública.

De acordo com Azevedo (2009), é possível identificar alguns “efeitos colaterais” que a contratação dos sistemas apostilados de ensino causa.

A primeira consequência apontada é “a separação entre pensar e fazer, planejar e executar, trabalho intelectual e trabalho empírico, no processo ensino-aprendizagem” (AZEVEDO, 2009, p.4). O professor recebe um material com aulas e atividades preparadas. Aos alunos são oferecidas apostilas com conceitos a serem aprendidos, assim como, atividades de fixação da aprendizagem. Tal processo mostra que a ação pedagógica do professor limita-se a reproduzir os conteúdos do material, ou seja, não é mais preciso planejar a aula.

Segundo Azevedo (2009), este procedimento representa um reducionismo da função e do papel do professor, principalmente, no que diz respeito à essência de sua missão, qual seja, “de planejar seu trabalho pedagógico, de produzir o conhecimento, de produzir sua aula, de acordo com o contexto socioeconômico e a realidade da comunidade em que a escola está inserida” (p.4).

Outro ponto relevante mostra que as apostilas são elaboradas para atender a um coletivo de escolas de diferentes municípios, como se todas fossem iguais, ignorando a diversidade sociocultural e formação etnográfica dos alunos. Além disso, os conteúdos estruturados nas apostilas não levam em conta o contexto social do aluno, o que pode ser considerado como “invasão cultural” ou “depósito de informações”, “porque não emerge da cultura produzida pelo homem no lugar onde vive” (AZEVEDO, 2009, p.5).

O último aspecto a ser considerado é o chamado “duplo pagamento pelo mesmo serviço”. A aquisição dos sistemas de apostilas pelo município é um duplo pagamento por materiais didáticos utilizados nas escolas municipais, porque, o

governo federal já distribui livros didáticos a todas as escolas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ao mesmo tempo em que o município utiliza recursos oriundos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para financiar o sistema de ensino apostilado (AZEVEDO, 2009, p.5).

O breve panorama apresentado sobre a problemática da aquisição dos sistemas apostilados de ensino por parte dos municípios é conveniente para fazer um contraponto com a iniciativa da SME/RJ de elaborar Cadernos Pedagógicos de diversas disciplinas.

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar como ponto positivo a proposta de formular um material pedagógico através da contratação de pessoas da própria rede de ensino, ou seja, professores regentes. A equipe entrevistada considerou importante este fato, pois auxiliou na elaboração de um material que estivesse mais próximo da realidade dos professores e alunos da rede.

Entretanto, considerando as diferenças existentes na produção entre os materiais, ressaltamos que, assim como os sistemas apostilados, os Cadernos Pedagógicos estão inseridos numa lógica baseada em padrões. A padronização da qualidade do ensino, no primeiro caso, é estipulada através da “homogeneização dos projetos pedagógicos, e a construção de uma identidade para a educação municipal por meio dessa homogeneização” (ADRIÃO et al. 2009, p.812). O modelo segue o que é proposto pelo e para o setor privado.

Como explicado anteriormente, para melhorar a qualidade da educação das escolas municipais, a Secretária de Educação, Claudia Costin, adotou padrões mais rigorosos e mensuráveis no ensino e expectativas mais altas para o desempenho dos alunos. A SME/RJ afirma que este material não é obrigatório, no entanto, veremos que a política implementada fez com que, muitas vezes, gestores e professores não utilizassem este material de forma tão livre.

### 3. Metodologia da Pesquisa

Segundo Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p.37), nas práticas de pesquisas, os pesquisadores se utilizam de diversos procedimentos metodológicos para gerar dados, exigindo análise rigorosa sobre as possibilidades de suas utilizações para a produção do conhecimento.

A metodologia utilizada para auxiliar o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, seguiu os princípios de um estudo qualitativo, utilizando a entrevista, realizada com a equipe que formulou os Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ, para a coleta de dados. Por sua vez, os documentos como as Orientações Curriculares de História e os Cadernos Pedagógicos de História auxiliaram a confirmação e validação das informações obtidas através das entrevistas.

A entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986), é um importante procedimento metodológico na pesquisa qualitativa em educação, porque exige técnica adequada aos problemas educacionais e permite um maior aprofundamento das informações obtidas.

Encontramos na literatura sobre o tema (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010) a existência de duas concepções de entrevista: como técnica e dialógica-reflexiva. A primeira é considerada a partir da constituição de um diálogo assimétrico, em que o entrevistador busca coletar dados e o entrevistado se apresenta como fonte de informação. Nesta concepção as partes são distanciadas por uma hierarquia de funções, onde não ocorre um diálogo entre os sujeitos, mas sim a comunicação entre a pessoa que coleta os dados e o informante da pesquisa.

A entrevista reflexiva é caracterizada como um encontro interpessoal, interativo e dialógico, onde a influência entre o entrevistador e o entrevistado é mútua. Segundo Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p.41), nesta perspectiva, está

presente a dimensão psicológica, ética e política do processo de interação humana. “O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2004, apud OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p.41)

A entrevista tem como principal objetivo “a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema”. Além disso, as entrevistas são relevantes para a obtenção de dados de caráter subjetivo, principalmente na pesquisa qualitativa, pois há o estabelecimento de uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, onde o sujeito “tem um papel fundamental no processo de investigação ao interpretar fenômenos atribuindo-lhes significados” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 38).

Lüdke e André (1986, p.34) também destacam as vantagens da entrevista sobre outras técnicas, como a que permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Além disso, possibilita correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas.

É importante destacar o esclarecimento que Duarte (2004, p. 214) faz ao afirmar que as entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa. O pesquisador pode recorrer a outros métodos de coletas de dados através de observações de campo, análises de documentos, fazer fotografias ou videograções de situações significativas, trabalhar com *check lists*, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. A autora ressalta ainda que as entrevistas não são adequadas a todas as situações de pesquisa. Existem circunstâncias em que elas não funcionam ou não podem ser realizadas, como quando uma investigação acontece em um contexto em que o anonimato dos entrevistados precisa ser preservado e estes pertencem a uma comunidade onde sua fala e sua história são facilmente reconhecidas pelos demais.

Duarte (2004) aponta também algumas ideias equivocadas relacionadas ao uso de entrevistas na pesquisa de campo. Uma delas é a ideia de que elas servem para “legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para ‘dar voz’ a comunidades silenciadas, oprimidas, vítimas de arbitrariedades etc.”. Essa opinião é enganosa porque o pesquisador é o idealizador e condutor de um trabalho

científico, construído a partir de “regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa” (p.217). O papel do pesquisador não é igual ao dos seus informantes. Na maioria dos casos, ele planeja e dirige todas as etapas da pesquisa, fazendo com que no relatório da pesquisa a fala ouvida seja a do pesquisador e não a da comunidade silenciada. No entanto, ressaltamos que isto não invalida o trabalho construído utilizando as falas dos entrevistados. Ao final do trabalho espera-se uma fala polifônica, “pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmico/científica, emitida a partir de um lugar de poder” (DUARTE, 2004, p.218).

Outro equívoco que atravessa o trabalho com entrevistas está relacionado à crença de que “tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise; de que tudo que foi dito é importante só por ter sido dito” (DUARTE, 2004, p.218). Aqui é importante considerar que o grande número de informações gerados a partir das entrevistas não precisa ser utilizado. Ao pesquisador interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa e deverá ser selecionado para leitura.

A escolha do tipo de entrevista é muito importante para o pesquisador, pois deve ser coerente com o tipo de pesquisa a ser realizada; atender aos objetivos propostos e responder ao problema levantado para a investigação; ter claro o que pretende conhecer e quem são os sujeitos participantes (OLIVEIRA, FONSECA; SANTOS, 2010, p. 43).

As entrevistas feitas para a presente pesquisa foram individuais, com perguntas semiestruturadas. A seguir estão disponíveis mais informações sobre esta etapa da pesquisa.

### **3.1. Trajetória da pesquisa**

O primeiro contato com a equipe de formuladores dos Cadernos de História da SME/RJ ocorreu no final do segundo semestre de 2012, quando foi realizada uma entrevista piloto com o coordenador do grupo, para recolher as primeiras

informações sobre o trabalho com os Cadernos e para apresentar a minha pesquisa. O coordenador foi a pessoa que, após a autorização de todos os documentos da pesquisa, abriu caminhos para a minha presença em uma reunião da equipe em 2013. Os demais integrantes já haviam sido informados, pelo coordenador, sobre minha intenção de pesquisa e, no dia da reunião, pude me apresentar e responder às perguntas feitas pelo grupo. Nesse mesmo dia, foram marcadas as datas para as entrevistas realizadas na própria SME/RJ.

### **3.2. As entrevistas**

As entrevistas foram realizadas no edifício da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, localizado na Cidade Nova. Todos os cinco integrantes da equipe dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História mostraram interesse e boa vontade em participar da pesquisa. As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, que em sua maioria, preferiu o agendamento no dia que houvesse reunião da equipe.

Os entrevistados preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma ficha de caracterização e responderam a 21 perguntas (ver anexos 1, 2 e 3). Apenas o coordenador respondeu outro questionário com sete perguntas relacionadas ao trabalho desempenhado por ele e concedeu outra entrevista para falar sobre o fim da equipe dos Cadernos Pedagógicos de História (ver anexo 4).

As entrevistas foram realizadas no modelo semiestruturado, considerado mais adequado, pois permite a utilização de um esquema básico de perguntas, mas que não precisa ser aplicado rigidamente, permitindo a realização de adaptações necessárias durante a entrevista.

As perguntas do roteiro da entrevista estão organizadas de acordo com os seguintes assuntos: a) experiência, concepções e o trabalho do professor da SME/RJ; b) os Cadernos Pedagógicos da SME/RJ; c) o trabalho da equipe na elaboração do material pedagógico.

As perguntas contidas nos roteiros foram definidas procurando responder à questão-problema da pesquisa e aos objetivos propostos. Procuramos evitar questões que pudessem pressionar, constranger ou induzir os entrevistados, a fim de proporcionar um momento harmonioso na condução da entrevista.

A partir das entrevistas e dos documentos analisados, organizamos os seguintes eixos temáticos para orientar o trabalho:

- A equipe de elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História;
- Os materiais pedagógicos propostos pela SME/RJ;
- O trabalho da equipe de elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História;
- O olhar sobre os professores da rede municipal de ensino.

#### 4.

### **A equipe de elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História**

No período em que as entrevistas foram feitas, a equipe dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História era formada por cinco pessoas: o consultor, o coordenador, que também era o formulador do Caderno Pedagógico de História do 6º ano, e os outros três formuladores, do 7º, 8º e 9º anos, que são professores regentes.

Estes estavam divididos entre a equipe interna e externa. A primeira era constituída por professores da rede com vínculo na esfera do Nível Central, ou seja, na SME/RJ, independente de estarem ou não lecionando. A segunda era integrada por professores da rede, vinculados às escolas, porém elaboradores dos Cadernos Pedagógicos, que estavam presencialmente na SME/RJ para os encontros semanais. O coordenador fazia parte da equipe interna, e não estava ministrando aulas no município, e os outros três professores, que eram regentes, mais o consultor, integravam a equipe externa.

No entanto, é importante ressaltar que na primeira conversa, em 2012, com o coordenador do grupo, a equipe era composta por nove integrantes: o consultor e uma dupla para cada ano de ensino, sendo sete professores regentes.

A explicação dada pelo coordenador para a diminuição da equipe foi que em 2010, 2011 e 2012 o trabalho de formulação dos Cadernos era uma "coisa nova", não havia um material igual na rede. Em 2013, houve uma mudança de perspectiva: “tentar aproveitar o que tivesse sido melhor dos anos anteriores, não é reescrever o Caderno, mas, digamos, adaptar para esse ano”. Sendo assim, o trabalho em 2013 consistiria em avaliar o material, verificando os aspectos positivos e negativos, para fazer as adaptações possíveis, o que seria menos trabalhoso do que escrever um material novo. No entanto, outros componentes do

grupo afirmaram que a diminuição da equipe também foi influenciada por uma política de contenção de gastos.

O consultor lamentou o corte no número de autores, pois “era a chance de fazer uma revisão mais a fundo, fazendo os autores refletirem por que tinham produzido os textos daquela maneira, tendo como referências padrões historiográficos e pedagógicos”.

Nos dois anos iniciais do trabalho, dos oito autores existentes, quatro foram substituídos, por diferentes razões. Tal fato, associado a outros, como a falta de tempo para estudo, pesquisa, discussão de textos teóricos e historiográficos, dificultou a transformação do grupo de autores em uma equipe de História, no sentido acadêmico e pedagógico. O consultor, inclusive, disponibilizou a sua biblioteca particular para estudar com os autores dos Cadernos, atitude esta elogiada pelo coordenador.

Nesse momento da entrevista, o consultor afirmou que “sempre conseguiu muito pouco”, fazendo referência às suas ideias e sugestões no trabalho com os Cadernos Pedagógicos, e que não foram aceitas pela SME/RJ.

#### **4.1. Dados da ficha de caracterização**

A equipe dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História, em 2013, era composta por cinco integrantes, como exposto anteriormente. A idade dos componentes varia de 27 anos a 69 anos. No intuito de preservar a identidade dos formuladores utilizamos apenas um número e uma letra para fazer referência aos seus nomes e identificá-los neste trabalho.

O consultor da equipe dos autores dos Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ possui graduação em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1985). Atua há 51 anos no magistério, tendo dedicado 48 anos ao trabalho como professor de História na PUC/RJ e 30 anos na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

O coordenador e autor 1R é formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1990) e pós-graduado em História (1995) e Pedagogia (2005). Possui 23 anos de experiência no magistério, atua como professor na rede estadual e municipal de ensino.

O formulador 2A é formado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e cursou pós-graduação em História das Ciências e da Saúde na Casa de Oswaldo Cruz (2009). Trabalha na rede municipal e particular de ensino.

O elaborador 3J é formado em História pela Universidade Federal Fluminense (1985). No período da pesquisa cursava pós-graduação na área do ensino de História. Trabalha na rede municipal e particular de ensino.

O formulador 4T é formado em História pela Universidade Federal Fluminense (1989) e possui pós-graduação em História Social das Ideias (1999). Atua como professor somente na rede municipal de ensino.

**Tabela 1 – os professores integrantes da Equipe**

<b>Equipe</b>	<b>CRE</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
<b>Consultor</b>	-	História	Doutorado História Social
<b>Coordenador e formulador 1R</b>	3 <sup>a</sup>	Ciências Sociais	Especialização História e Pedagogia
<b>Formulador 2A</b>	2 <sup>a</sup>	História	Especialização História da Ciência e da Saúde
<b>Formulador 3J</b>	1 <sup>a</sup>	História	Especialização Ensino de História
<b>Formulador 4T</b>	10 <sup>a</sup>	História	Especialização História Social das Ideias

Fonte: elaboração própria utilizando os dados da ficha de caracterização

**Tabela 2 - os professores integrantes da Equipe**

<b>Equipe</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo na rede municipal de ensino</b>	<b>Em quantas escolas trabalha na rede</b>
<b>Consultor</b>	69 anos	51 anos	-	-
<b>Coordenador e formulador 1R</b>	46 anos	23 anos	18 anos	01
<b>Formulador 2A</b>	27 anos	3 anos e 8 meses	3 anos e 8 meses	01
<b>Formulador 3J</b>	57 anos	34 anos	34 anos	01
<b>Formulador 4T</b>	49 anos	22 anos	8 anos	01

Fonte: elaboração própria utilizando os dados da ficha de caracterização

Diante destas informações percebemos que a equipe foi formada por professores que possuem apenas cursos de especialização. Apenas o consultor possui uma Pós-graduação *stricto sensu*. Neste sentido, questionamos a escolha destes professores para a formulação dos Cadernos Pedagógicos de História, pois sabemos que existem professores na rede com cursos de mestrado e doutorado capazes de oferecer uma reflexão mais especializada para este trabalho.

#### **4.2.**

#### **O surgimento da oportunidade de trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História**

Os entrevistados foram questionados com relação ao surgimento da oportunidade do trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógico de História, no que todos responderam que foi através de um convite. Nenhum deles ocupava cargo na Secretaria Municipal de Educação no período da criação dos Cadernos Pedagógicos. O consultor, o coordenador, e os professores relataram situações parecidas: eram pessoas reconhecidas pela qualidade de seus trabalhos.

O consultor do grupo considera fator importante para a sua presença em trabalhos na SME/RJ, o seu conhecimento e experiência no magistério e o fato de

ter sempre relacionado a sua prática na universidade à questão do ensino-aprendizagem, à prática da escola.

O início do trabalho na SME/RJ aconteceu através do convite de uma ex-aluna da PUC/Rio para integrar a equipe de História da MultiRio, onde era desenvolvido um projeto de produção de aulas de História para professores da rede. Segundo o consultor, o trabalho era parecido com a proposta dos Cadernos, só que veiculado via Internet. “A produção das aulas era trabalhosa, e os professores autores (professores da rede municipal) apresentavam dificuldades semelhantes, em muitos pontos, às que se apresentam na produção dos Cadernos, hoje. Devo ter ficado por lá uns 2 anos”. A antiga aluna, que no período da pesquisa era Subsecretária de Ensino da SME/RJ, procurou-o para falar a respeito de outro projeto. Inicialmente, o consultor não gostou da proposta, “fiquei 2 ou 3 meses e pedi para sair”. Depois de um tempo afastado, a ex-aluna voltou a procurá-lo e o consultor retornou, pois “a experiência que eu tivera com ela na MultiRio fora interessante, embora ela não trabalhasse diretamente comigo”. Nesse momento, o consultor afirmou ter voltado para o trabalho na SME/RJ “porque queria fazer outras coisas”. Assim, apresentou a proposta de três projetos distintos, “todos no campo do ensino-aprendizagem da História”. A Subsecretária aceitou, “ao mesmo tempo em que pediu para eu dar ‘uma olhadinha’ nos Cadernos”. As “outras coisas foram esquecidas” e o consultor iniciou o trabalho com os Cadernos Pedagógicos de História.

O coordenador da equipe participou durante dois anos do Conselho Municipal de Educação e, depois de ter saído desse trabalho, continuou na sala de aula, recebendo um telefonema, no final de 2010, o convidando para preparar um material no *Power Point* ligado ao 7º ano de ensino. Duas semanas depois, foi chamado para uma reunião e convidado a integrar a equipe dos elaboradores dos Cadernos Pedagógicos de História.

O formulador 2A foi convidado pelo coordenador da equipe após participar, junto com outros professores da rede, das discussões sobre a reformulação das Orientações Curriculares da rede municipal de ensino.

O formulador 3J foi indicado para o trabalho nos Cadernos Pedagógicos pela diretora da escola em que dava aula, atendendo ao pedido de uma indicação da Gerência de Educação da 1ª CRE.

O formulador 4T relatou que desenvolveu um jornal com seus alunos do 9º ano sobre a comemoração dos 200 anos da chegada da Família Real ao Brasil, que ficou conhecido por várias escolas da 10ª CRE. A partir disso, ele foi convidado pela gerente de educação para integrar a equipe de formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História. Apenas os formuladores 3 e 4 estão desde o início dos trabalhos com os Cadernos Pedagógicos de História.

### **4.3.**

#### **A experiência dos integrantes da equipe com elaboração de material didático**

Alguns formuladores possuem experiência na elaboração de material didático. O formulador 2A produz o seu material didático. Na entrevista, afirmou ter um material didático pessoal relativamente grande, tanto em *Word* quanto em *Power Point*.

O formulador 3J informou ser autor de um livro didático publicado até hoje, que retrata o Rio de Janeiro e é dirigido ao 4º ano do ensino fundamental.

O formulador 4T relatou a sua experiência na produção do material didático do curso de inglês onde lecionou, e do material de pré-vestibulares e escolas em que trabalhou.

O consultor dos Cadernos também é autor de livro didático. Ele narrou que, após a sua formatura, juntamente com dois colegas, se preparou para elaborar um livro didático. Segundo o consultor, foi um livro que marcou a literatura didática, em particular de História e é conhecido até hoje, embora esteja fora de mercado há muito tempo. O livro tinha uma proposta “completamente diferente”, inovadora, afirmou o consultor. Possuía um projeto gráfico diferente e relacionava as áreas de conhecimento, sempre que possível. Após essa experiência, alguns anos depois produziu outro livro didático. Elaborou também 3 livros paradidáticos, experiência considerada interessante pelo consultor, por ter sido realizada com ex-alunos. Outros momentos importantes aconteceram durante a sua permanência no Laboratório de Currículo da Secretaria Estadual de Educação, quando produziu, em conjunto com a equipe de História, inúmeros textos didáticos de apoio ao

trabalho dos professores do 1º e 2º Graus, "em uma espécie de cadernos elaborados em um espaço maior de tempo, estudo e reflexão". Assim também, criou com alguns amigos uma editora de livros didáticos, onde editou textos que alcançaram boa receptividade e crítica positiva.

Todos os entrevistados demonstraram ter grande satisfação no trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História. Foi notório o esforço do grupo em elaborar um material que fosse útil para o professor e o aluno. Tal fato foi demonstrado na fala do formulador 2A, quando relatou que a equipe de História foi muito competente no trabalho de elaboração dos Cadernos. Ele acredita que a formação de qualidade dos professores que integraram a equipe, o esforço, a dedicação em procurar criar um material inventivo são características importantes dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos.

#### **4.4.**

#### **O fim da equipe de formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História**

No final de 2013, o coordenador comunicou que a equipe dos autores dos Cadernos Pedagógicos de História não existia mais. Ele aceitou conceder mais uma entrevista para explicar este acontecimento. Assim, afirmou que os Cadernos, a partir daquele momento, precisariam ser somente atualizados, não havendo a necessidade de retirar professores da sala de aula para as reuniões semanais na SME/RJ.

O trabalho com os Cadernos terá outro processo em 2014: dois professores de cada CRE formarão um grupo “que virão conversar com a gente, para dar sugestões, apontar as questões que podem continuar e que devem sair, enfim, conversar sobre o Caderno”. Os encontros acontecerão pelo menos uma vez por mês, no período da manhã e da tarde, com o total de 22 professores.

No entanto, em 2014, os Cadernos Pedagógicos de História não foram mais distribuídos para as escolas. Estão disponíveis apenas na Internet, no *site* da SME/RJ. Podemos concluir que tal acontecimento é consequência das reivindicações dos professores na greve de 2013, quando defenderam nas passeatas e assembleias a “autonomia pedagógica” e o fim dos Cadernos

Pedagógicos e da Prova Rio. Além disso, acreditamos que a saída de Cláudia Costin da Secretaria de Educação, em março de 2014, possa ter alguma relação com o fim da distribuição dos Cadernos de História.

#### 4.5.

#### **A História e o ensino de História para os professores autores dos Cadernos Pedagógicos**

Neste capítulo descreveremos o significado da História para os integrantes da equipe que formulam os Cadernos Pedagógicos e suas considerações sobre a importância do ensino de História. Dessa forma, buscamos conhecer as concepções desta disciplina que orientaram os elaboradores no momento da produção do material.

De acordo com o consultor, são múltiplos os significados da História, que podem estar “em cada pessoa, em cada sujeito, em um grupo social ou numa comunidade”. Mas, fundamentalmente, “a História é a possibilidade de compreender o mundo em que cada pessoa vive”. O consultor afirmou ter alguns pontos particulares a respeito dos aspectos importantes de ensinar História.

O primeiro é exatamente este: “conhecer o presente, compreender a vida presente”. Para um segundo aspecto ele utiliza três palavras: descentrar, desnaturalizar e desequilibrar. Descentrar significa “estar aberto a outras culturas e valores, mesmo no interior de sua própria cultura”. Compreender porque outros pensam, sentem e agem de modo diferente. “Descentrar é evitar uma atitude egoísta, tentar compreender e reconhecer o outro”. “Desnaturalizar também”. O consultor segue explicando: como nascemos em uma determinada sociedade, em uma dada cultura, somos socializados e educados nela. Aceitamos como natural tudo o que nos cerca e com o que interagimos, quando na realidade se configura como uma construção dos homens, da vida em sociedade. Porque tomamos tudo aquilo como natural, ao nos depararmos com algo diferente tendemos a achar que é “antinatural”, que está errado, que se distingue por “ausências” ou “faltas”, e daí resultam os preconceitos, as atitudes de recusa e exclusão. Assim, a descentração se desdobra ou é complementada pela desnaturalização: procurar compreender o

outro. Dizendo de modo bem simplificado, democratizar um pouco mais a relação com o outro, com o diferente, estando atento aos estereótipos e evitando as hierarquizações deles resultantes. E a terceira palavra: desequilibrar, principalmente quando estamos falando de ensino. “Desequilibrar quem eu estou dialogando, em pleno ato de ensino-aprendizagem. Ou ser por ele desequilibrado, por meio de uma pergunta inesperada, de uma resposta incomum”.

Concluindo, questiona o consultor sobre o que é (deve ser) uma aula de História. No que responde: uma aula de História é (deve ser) uma narrativa, cujo objeto ou tema já pode ser, em suas linhas mais gerais, do conhecimento do aluno. Não obstante, a narrativa se apresenta como possibilidade da criação pelo professor de certas situações - situações-problemas, ressalta o consultor - que levam o aluno a rever o conhecimento anterior; ou de modo mais amplo: a pôr em questão a maneira de pensar, sentir e mesmo agir a respeito daquilo; a operar de uma maneira nova ou diferente, a partir de uma desequilíbrio.

O coordenador da equipe considera que a História é a própria vida. “Quem trabalha com História ama, não só os fatos, os acontecimentos, mas passar isso para a juventude, para as novas gerações.” Para o ensino de História o que é importante é contextualizar a disciplina para o aluno. Dessa forma, o aluno percebe “esse fio da meada que vem lá de trás e vem enrolando até hoje em dia. Eu acho que essas manifestações atuais mostram isso pra gente, porque a História está sempre se renovando”.

Para o formulador 2A, a História é antes de tudo uma ciência social. “É um caminho para tentar compreender as relações humanas, as formas de vida em sociedades diferentes, e dar conta da diversidade das experiências do homem no tempo”. O ensino de História possibilita, de acordo com o elaborador, perceber que essas relações, as formas como o homem vive não são um dado da natureza, e sim um produto de disputa, correlação de forças, negociações, conflitos. Sendo assim, a aula de História permite que estas coisas "sejam percebidas como são de fato", possibilitando ao aluno entender que a sua ação "também tem uma repercussão nisso".

Para o formulador 3J, a História é “uma ciência, uma disciplina, uma forma de entender o procedimento do humano e como ele procede. Os desdobramentos e a leitura desses desdobramentos”. O ensino da História permite o entendimento

desses desdobramentos. Entender que de cada desdobramento podem ser feitos vários entendimentos e várias leituras. E que essas leituras vão estar de acordo com interesses daqueles que as fazem. Sendo assim, o ensino de História mostra ao aluno, conscientiza o aluno que diferentes leituras, podem ter diferentes interpretações e nenhuma delas condizer com a realidade.

Segundo o formulador 4T a História significa vida. “Eu acho que é uma maneira de nós, a partir do conhecimento do passado, nos entendermos melhor nesse tempo presente, hoje, aqui, agora”. Um aspecto importante no ensino de História é justamente o processo de humanização que perpassa as Orientações Curriculares do 6º ao 9º ano. Este processo, segundo o autor, é muito importante para o aprendizado dos conceitos históricos.

## 5.

### Os materiais pedagógicos propostos pela SME/RJ

A atual política curricular da SME/RJ não possui um texto que explicitamente uma nova proposta. No *site* é possível encontrar na seção de Material Pedagógico, apenas as Orientações Curriculares das disciplinas de educação de jovens e adultos, do ensino fundamental do 1º ao 9º anos e da educação infantil. Também estão disponíveis os Cadernos Pedagógicos do ensino regular e das turmas de projetos, os Cadernos de Planejamento da educação infantil, o Manual de Orientações para profissionais da educação infantil e Cadernos de reforço escolar<sup>6</sup>.

Para analisar as ações dos professores elaboradores no processo de formulação dos Cadernos Pedagógicos de História, foi necessário conhecer os materiais pedagógicos propostos pela SME/RJ: as Orientações Curriculares de História e os Cadernos Pedagógicos desta disciplina. Durante as entrevistas, os Descritores e as Avaliações Bimestrais da rede também foram citados pelos integrantes da equipe, o que tornou indispensável procurar informações sobre os mesmos.

A SME/RJ criou, em 2009, Descritores para Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. São constituídos por listas que apontam quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas a partir do trabalho com os conteúdos destas disciplinas.

Os professores têm acesso aos Descritores no início de cada bimestre o que permite saber, com antecedência, quais as diretrizes curriculares que deverão ser trabalhadas com os alunos, para no final serem avaliadas.

Vários componentes da equipe de História criticaram a vinculação existente entre os Descritores e as Avaliações Bimestrais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Eles explicaram que os Descritores limitam a

---

<sup>6</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, Material Pedagógico. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico>>. Acesso em: 16/12/2013.

liberdade no trabalho de formulação dos Cadernos e a autonomia do professor na utilização destes, pois o material passa a ter a função de treinar o aluno para fazer as Avaliações Bimestrais. Veremos ao longo deste trabalho as considerações dos elaboradores dos Cadernos de História sobre as Avaliações Bimestrais e as implicações destas no trabalho de elaboração do material.

As Avaliações Bimestrais foram implantadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências<sup>7</sup> e, vêm sendo aplicadas desde 2009 do 2º ao 9º anos do ensino fundamental. São elaboradas por equipes contratadas pela SME/RJ e, baseado na fala dos entrevistados, os formuladores dos Cadernos Pedagógicos dessas disciplinas são os mesmos das Avaliações Bimestrais.

Estas provas são estruturadas com questões de múltipla escolha, e foram criadas com a intenção de monitorar o ensino nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, como demonstrado na Resolução 1.060 da SME/RJ:

Art. 10 - A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, visando monitorar e replanejar, sempre que necessário, as suas ações. Parágrafo único. O nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem. (Secretaria Municipal de Educação, 2010 apud OLIVEIRA, 2012, p.4).

As Avaliações Bimestrais estão diretamente ligadas à criação dos Cadernos Pedagógicos, porque estes são elaborados a partir dos Descritores cobrados nessas provas. Sendo assim, faz-se imprescindível questionar a necessidade da criação dos Cadernos Pedagógicos para a disciplina de História, porque esta não é avaliada.

Uma possibilidade levantada para essa questão está relacionada às Avaliações Bimestrais. A disciplina de História, segundo o relato de vários entrevistados, também receberia a aplicação destas provas. No entanto, tal fato não aconteceu porque todos os integrantes da equipe foram contra e afirmaram que abandonariam o trabalho caso a exigência deles não fosse cumprida.

---

<sup>7</sup> Acreditamos que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências são avaliadas bimestralmente por serem as mesmas avaliadas pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Esse acontecimento pode ser comprovado por meio da fala do consultor, que durante a entrevista relatou o seguinte episódio: assim que retornou à SME/RJ para o trabalho com os Cadernos Pedagógicos de História, o consultor foi convidado a se apresentar aos professores na reunião de capacitação que ocorre no início do ano. Ele ignorava a determinação da SME/RJ de criar as Avaliações Bimestrais e foi de pronto questionado pelos professores sobre a criação dos Cadernos estar relacionada à prova ou se o material serviria de base para as provas. O consultor afirmou que a sua resposta “já estava pronta, e independia daquelas indagações, porque era coerente com a sua trajetória”. Sendo assim, respondeu aos professores que, se os Cadernos fossem elaborados com a finalidade de realização de uma prova, ele se retiraria do trabalho imediatamente.

A atitude do consultor foi apoiada pela Subsecretária de Ensino e, como é possível comprovar, a disciplina de História não é avaliada bimestralmente. No entanto, o próprio entrevistado ressaltou não ser a sua afirmativa a única coisa que explica a decisão da SME/RJ.

Outro ponto que explica a criação do Caderno Pedagógico de História é que a nota desta disciplina compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro (Ide-Rio) que é constituído por dois critérios complementares: desempenho dos alunos na Prova Rio (para verificar o quanto esses alunos aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam), calculado de zero a dez<sup>8</sup>. Com base no Ide-Rio do ano anterior, a SME/RJ fixará a cada ano as metas a serem atingidas pelas escolas.

Sendo assim, mesmo não sendo avaliada bimestralmente, a disciplina de História é importante para a aprovação do aluno e, conseqüentemente, para um bom índice de fluxo escolar. É importante ressaltar que o Ide-Rio serve de parâmetro para a concessão do Prêmio Anual de Desempenho, que é pago a todos os servidores das escolas que atingirem as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. As equipes escolares que atingirem as metas receberão um prêmio equivalente a um salário.

---

<sup>8</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, Notícia. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=896168>>. Acesso em: 08/04/2014.

Diante desse quadro, é possível afirmar a importância do Caderno Pedagógico de História, pois este é um material que na visão da SME/RJ pode contribuir na aprendizagem do aluno e sua almejada aprovação.

### **5.1. As Orientações Curriculares de História**

Na atual gestão da Secretaria Municipal de Educação foram elaboradas Orientações Curriculares para o Ensino de História em 2009, que foram atualizadas em 2012 e 2013.

Segundo a Secretária Claudia Costin, a principal estratégia para melhorar a educação municipal foi a criação de um “currículo municipal único”, mais preciso e detalhado, organizado por bimestre. A partir deste currículo, representado pelas Orientações Curriculares, foram criados os Cadernos Pedagógicos.

As informações acima mostram a importância das Orientações Curriculares na política educacional empreendida por Claudia Costin. Sendo assim, o presente trabalho analisou as Orientações Curriculares de História, explorando desde os textos de apresentação até os conteúdos, comparando o documento de 2009, 2012 e 2013.

As Orientações Curriculares de História são interpretadas pelos formuladores dos Cadernos Pedagógicos como um currículo mínimo que deve ser seguido pelos professores da rede. Nesse sentido, segundo o coordenador, o Caderno Pedagógico é apontado como um material que é “mais adequado nas discussões curriculares que aconteceram na rede”. Isso porque toda a equipe de formuladores tem como parâmetro, para a escolha de habilidades e conteúdos, as Orientações Curriculares. O foco nas Orientações Curriculares também garante um material objetivo, pois abarca os conteúdos que são fundamentais para cada ano de ensino. Na fala dos entrevistados os termos se confundem um pouco, pois eles citam descritores, currículo mínimo, diretriz curricular, quando na realidade estão se referindo às Orientações Curriculares.

## 5.2. Os textos de apresentação das Orientações Curriculares de 2009 e 2012

Nas Orientações Curriculares para o Ensino de História de 2009 existem dois textos de apresentação (ver anexo 5). O primeiro, de autoria de Heloína do Amaral Ferreira, da Coordenadoria de Educação e o segundo, escrito pela consultora Marly Motta.

O texto que inicia o documento de 2009 apresenta as intenções do documento, a linha de trabalho adotada e os documentos que auxiliaram na confecção das Orientações Curriculares. Aponta o estabelecimento de “focos para cada ano de escolaridade” do ensino fundamental I: o Ciclo (que corresponde aos três primeiros anos de escolaridade), o 4º e o 5º anos.

Segundo a autora, no trabalho de elaboração dessas Orientações Curriculares, houve a intenção de dar “continuidade ao processo de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação – ao nos reportarmos ao fascículo 'Multieducação/Temas em debate – História’”, mas também atender às expectativas dos professores em relação à definição de conteúdos programáticos dessa área de conhecimento.

Os documentos a seguir foram priorizados na confecção das Orientações Curriculares, segundo Ferreira:

- O fascículo Multieducação (2008), e algumas das concepções nele contidas.
- As Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SAEB, emanadas da Secretaria de Educação Básica, do MEC.

A coordenadora também ressalta a importância do apoio e contribuições da consultoria que acompanhou o desenvolvimento do trabalho e norteou a definição dos conteúdos programáticos, e ainda a participação e colaboração de professores regentes que, "com olhar experiente, enriqueceram a construção dessas orientações".

O texto enfatiza o “caráter norteador” do documento, pois valoriza o papel mediador e a liberdade de escolha do professor, “que melhor do que ninguém conhece quais os pontos mais significativos para cada contexto sociocultural escolar” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.156).

As Orientações Curriculares estão organizadas em forma de tabela, apresentando os objetivos, conteúdos, habilidades, bimestres e sugestões de atividades (ver anexo 5). Sobre estas últimas a coordenadora de Educação explica que foram incluídas atividades na tentativa de clarificar “o que queríamos dizer através dessa articulação entre – objetivos/conteúdos/habilidades – visando a constituição de ferramentas a serem aproveitadas ao longo do Ensino Fundamental”.

No final do texto são apresentados os aspectos considerados importantes no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico.

- A **desnaturalização** das práticas sociais: pois se entendermos que a História contribui para a compreensão do mundo em termos da ação dos sujeitos no tempo e no espaço, isso equivaleria a dizer que tudo o que constitui a realidade social é produto e produtor de condições objetivas, onde determinados elementos constitutivos dessas condições, permanecem e/ou se transformam.
- A **relativização** das verdades veiculadas, das formas de estabelecer relações com o saber e como estas traduzem, também, os interesses de grupos específicos.
- A **negociação** da produção de diferenças e de identidades. É por meio do uso da memória, da produção de lembranças e de esquecimentos, que a História e o seu ensino desempenham um papel central na produção de identidades e de diferenças: eu/nós; eu/outros.(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.158)

O texto da consultora Marly Motta apresenta de forma resumida os saberes que devem ser ensinados do 6º ao 9º anos de ensino.

Como ponto de partida, o professor pode explorar a frase de Marc Bloch “a história é a ciência dos homens no tempo” (BLOCH 2001, apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.159) e trabalhar no 6º ano um conjunto de saberes que serão capazes de preparar o aluno para conhecer os conteúdos da disciplina de história. São eles: o tempo, a periodização da história, as fontes históricas, a memória, as diferenças entre história vivida e história escrita. Em seguida, os alunos começam a estudar o mundo antigo, o mundo ocidental e a Idade Média. A consultora propõe debates, atividades utilizando as experiências

mais próximas dos alunos e questionamentos para auxiliarem a compreensão dos conceitos da disciplina.

No 7º ano de ensino o professor encontra o desafio de ensinar História Geral do século XV ao XX. Isso porque houve a opção de ampliar o ensino de História do Brasil no 8º e 9º anos. Segundo o documento, resta ao professor, no 7º ano, “selecionar os conteúdos a serem abordados, a partir da eleição de questões temáticas que ele julgue relevantes para a turma” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.162), mas devendo enfatizar o estudo sobre as histórias da América e da África.

No trabalho com os conteúdos da História Contemporânea é importante que o aluno compreenda a gênese de determinados conceitos, fundadores do mundo atual, que foram construídos pelas grandes revoluções que marcaram a passagem do século XVIII para o XIX. Também merecem atenção especial os processos como a construção das nações e dos impérios no século XIX, e as lutas pela descolonização da África e da Ásia na segunda metade do século XX.

O investimento feito em História do Brasil no 8º e 9º anos se explica, nas Orientações Curriculares, por meio de um conjunto de fatores. O primeiro toma como exemplo a tradição norte-americana de manter duas disciplinas – língua inglesa e “história pátria” – em todos os graus de ensino do país. Esses dois saberes auxiliaram o processo de formação dos Estados Unidos como nação e, sobretudo, a constituição de um determinado tipo de cidadão. Outro fator citado consiste na tentativa de superar a ideia de que o brasileiro “não tem memória” e o fato de que existe um desconhecimento da história nacional. Por último, a consultora entende que o conhecimento da história nacional é um elemento fundamental do processo de construção da cidadania e questiona: “por que não conferir ao estudo da *história contemporânea do Brasil* o relevo que ela merece?” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.164).

Nas Orientações Curriculares de História de 2012, o texto de apresentação é do consultor Ilmar Rohloff de Mattos (ver anexo 6). O texto se inicia com duas questões: “Por que ensinar História? Aprender História para quê?”. Relacionadas a essas perguntas está, segundo o autor, a prática insubstituível da aula de História, que é caracterizada como uma “relação indissociável entre o ato de

ensinar e o ato de aprender, o processo de ensino-aprendizagem de História pondo em destaque o diálogo cotidiano e sempre renovado entre o professor e o aluno”.

De acordo com o autor, as Orientações Curriculares “oferecem possibilidades de caminhos aos que conduzem a Aula de História, ao mesmo tempo em que sublinham o lugar principal dos alunos em um processo caracterizado por um nexos indissociável”.

As Orientações Curriculares são assinaladas como construções culturais, expressões das experiências históricas do tempo de seus autores, assim como os “Programas de História”, com seu marcado caráter eurocêntrico e uma sucessão de fundos evolucionista de Idades ou Períodos. Nesse sentido, o consultor afirma que, como autores, os professores de História

sabem ser necessário, em primeiro lugar, *desnaturalizar* essa antiga narrativa das experiências históricas; e que, para tanto, não é suficiente “somar” ou “acrescentar” àqueles “Programas” novos objetos e novas problemáticas. Uma *desnaturalização* de antigos conteúdos que, muitas vezes, implica em uma *descentração* dos próprios autores, quer no que se refere às aulas, quer sobretudo no que diz respeito ao valor que atribuem ao conhecimento histórico e à História como disciplina escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p.06).

O desafio do professor é grande e sua experiência constitui um elemento fundamental. Os alunos são muito diferentes entre si – “idade, gênero, anos de escolaridade, capacidade de leitura e escrita, pertencimento social, crenças e valores” – e solicitam ao professor muita atenção para os objetivos, conteúdos, metodologias e atividades. Dentro deste panorama, o consultor sugere alguns passos para o trabalho do professor.

O primeiro está relacionado às palavras. “Palavras que dão vida à relação professor-aluno”, pois o diálogo é muito importante e através dele o professor aprende a adequar o vocabulário de sua aula aos alunos da turma. Dessa forma, a aula consegue alcançar a diversidade sociolinguística dos alunos e possibilita a ampliação do vocabulário, ao incorporar palavras, noções e conceitos do conhecimento histórico, das ciências humanas e sociais.

O segundo passo diz respeito aos homens e à cultura. De acordo com o consultor Ilmar de Mattos, a aula de História “não pode deixar de ter como referência primeira e permanente a humanidade como uma coisa só, formada por seres que compartilham uma mesma e única natureza (a unidade biológica dos

seres humanos) e tendo na diversidade sociocultural sua marca distintiva e necessária”.

As narrativas das experiências históricas, que destacam a diversidade sociocultural, poderão provocar um *estranhamento* por parte do aluno por ele ter como referência os hábitos, regras e valores de sua própria experiência. Este estranhamento, quando transformado pelo professor em uma *desequilíbrio*, torna-se o ponto de partida para “a compreensão da diversidade sociocultural, para a aceitação das diferenças e para o respeito pelo diferente”.

As *desequilíbrios* propiciam a *descentração* do aluno e permitem *desnaturalizar* as desigualdades existentes entre sociedades e culturas, assim como no interior da nossa própria sociedade, “por meio da crítica a classificações plena de *determinismos* (biológicos, geográficos), que propiciam diferentes formas de dominação, como superior – inferior, civilizado – bárbaro, evoluídos – primitivos, cultos – ignorantes”. Por fim, o consultor descreve o que todas essas etapas podem proporcionar:

Mais ainda *desequilíbrios*, *descentrações* e *desnaturalizações* que tornam possível estabelecer uma relação diferente entre o presente e o passado, mudando a compreensão pelos alunos do papel de ameríndios e negros africanos nas experiências colonizadoras da América pelos europeus, por exemplo; *desequilíbrios*, *descentrações* e *desnaturalizações* que tornam possível também *imaginar uma relação diferente entre o presente e o futuro* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p.08).

Em terceiro lugar está o tempo. Nesse sentido, são descritas diferentes *representações do tempo*, fruto de construções humanas, que revelam modos de *organização do tempo* pelos homens. Assim, temos o *tempo como sucessão* – representado pelo antes/durante/depois; ontem, hoje, amanhã; passado, presente, futuro. O *tempo como duração*, traduzido em denominações como idade, tempos, era, época. O *tempo como mudança*, como demonstra o emprego dos tempos verbais: “ontem era assim, hoje já não é mais, amanhã como será?”. O *tempo cíclico*, associado ao *tempo da Natureza*, mas também aos reinados. E o *tempo linear*, que avança em direção ao futuro, contrapondo continuidades e descontinuidades, permanências e mudanças, tradição e progresso.

Dentro da concepção de tempo, ocorrem as mudanças que põem em evidência a *simultaneidade* dos acontecimentos, “possibilitando novas narrativas de outras experiências históricas – no presente e também no passado”.

O quarto passo indica que conhecer e compreender uma experiência histórica, identificar o que a diferencia de outras experiências, é também aprender a operar com *conceitos históricos*.

O quinto passo está relacionado à *tradução* que o professor faz dos textos que lê para produzir a sua aula. Esta ação transforma o professor, que é autor de seu texto, em *narrador*. Esse texto é a demonstração maior do seu *saber como professor* – revelando, assim, o segredo de um nexos fundamental.

Para finalizar, Ilmar de Mattos utiliza um texto da exposição denominada *Islã* que ocorreu no Centro Cultural Banco do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 2010: “Nas tábuas de madeira utilizadas na alfabetização escrevem-se as lições e textos antes que o estudante lave a tábua e, em algumas regiões, “beba” a palavra da tinta escorrida para obter bênçãos e incentivar o aprendizado”.

E retoma as perguntas que iniciam o documento: “Por que ensinar História? Aprender História para quê?”.

Para que a Aula de História propicie ao aluno um saber que se traduza em um sabor diferente no presente da experiência histórica da qual participa cotidianamente – o sabor da tinta escorrida das tábuas de madeira ou dos *tablets* propiciando o *convívio na diversidade* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p.11).

### **5.3. As atualizações das Orientações Curriculares de História**

As atualizações das Orientações Curriculares de História foram um assunto recorrente durante as entrevistas da pesquisa. Todos os entrevistados comentaram de forma positiva sobre as modificações feitas nas Orientações Curriculares de 2012, além de afirmarem a importância deste documento no trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos (ver anexo 7). É possível comprovar essa afirmação na fala do coordenador, quando este afirma que, no trabalho de elaboração do material, as Orientações Curriculares são utilizadas para “evitar que

se perca de repente em conteúdos que não são fundamentais, que não são tão importantes e que não estão até inseridos no contexto daquele ano específico”.

De acordo com o coordenador da equipe, no segundo semestre de 2011 aconteceram encontros com os professores de todas as CREs para rediscutir as Orientações Curriculares de 2009. Ele cita como exemplo de atualização do documento, as modificações feitas no 6º ano, que “abrangia toda a Pré-história, passava por toda a História da Antiguidade e dava conta também da Idade Média” e que era complicado de trabalhar essa quantidade de conteúdos com alunos que chegaram do ensino fundamental 1. Sendo assim, houve a diminuição dos conteúdos no 6º ano e o trabalho com a Idade Média passou a acontecer a partir do 7º ano.

O consultor da equipe pontuou como atualização relevante a que ocorreu no 7º ano, pois “provocou e continua provocando reação dos professores”. Isso porque foram introduzidos os conteúdos relativos à História da África e História indígena – conteúdos que passaram a ser obrigatórios após a promulgação da Lei 10.639, em 2003. Segundo o consultor, a introdução dos mesmos, ao lado da colocação em evidência da simultaneidade e diversidade das experiências históricas, um dos marcos distintivos das novas Orientações, incidiu sobretudo no 7º ano.

Um aspecto importante a ser destacado no documento de 2009 é a influência das concepções da Multieducação. De acordo com a Coordenadora de Educação, Helina Ferreira, “os conceitos e os princípios fundamentais, a constituição do saber escolar, as diferentes expectativas de aprendizagem, os eixos metodológicos e a perspectiva sobre o ensino de História” foram retirados do fascículo Multieducação de 2008 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.156).

O texto de apresentação das Orientações Curriculares de 2012 não menciona a utilização do material da Multieducação, o que já pode ser considerado como uma mudança nas Orientações atualizadas. No entanto, é importante considerar que o consultor, autor do texto de apresentação do documento de 2012, utiliza conceitos da teoria do construtivismo, teoria esta muito presente na proposta educacional da Multieducação.

Outro ponto a ser destacado, como consequência das atualizações, é a divisão dos conteúdos de História nas Orientações Curriculares de 2009 e 2012. Nas Orientações de 2009, o 7º ano abrange o ensino de “História Geral” do século XV ao século XX e no 8º e 9º anos todo o conteúdo de História do Brasil. No entanto, nas Orientações de 2012, é privilegiada a cronologia linear dos fatos históricos na distribuição dos conteúdos da disciplina de História.

Não foi encontrada, após comparação entre as Orientações Curriculares de 2012 e 2013, qualquer mudança nos itens objetivos, conteúdos e habilidades. Foi possível apenas notar que houve modificação na organização dos itens, ao observar que todos os tipos de numeração foram retirados e a tabela ganhou novas linhas para dividir os temas da disciplina.

#### **5.4. Os Cadernos Pedagógicos de História**

Os Cadernos Pedagógicos de História fazem parte do material pedagógico criado pela atual gestão da SME/RJ. Eles passaram a ser distribuídos a partir de 2010, inicialmente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Posteriormente, as disciplinas de História e Geografia foram contempladas.

Na carta de apresentação de um destes materiais, a Secretária de Educação, Claudia Costin, esclarece:

Espera-se que os cadernos possam contribuir como um recurso metodológico para a ação pedagógica cotidiana. Constitui-se em mais um apoio à disposição do professor que, em interação com os que já disponíveis (livros, internet, projetos da escola e outras escolhas do professor), amplie as possibilidades de discussão de conceitos e de formação de habilidades. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, apud OLIVEIRA, 2012, p.85)

Os Cadernos Pedagógicos de História do 6º ao 9º anos são produzidos bimestralmente, um para cada ano de ensino, totalizando 16 Cadernos por ano. No *site* da SME/RJ foi possível ter acesso aos Cadernos de História e, assim, fazer a

leitura do material do 4º bimestre de 2013, por ser este o material que estava sendo elaborado no período da pesquisa (ver anexo 8).

Os Cadernos Pedagógicos de História do 4º bimestre, do 6º ao 9º anos têm de 35 a 46 páginas coloridas, disponíveis no *site* da SME/RJ, e impressas para as escolas da rede em preto e branco. Uma das características comuns entre eles é a riqueza de imagens que ilustram os conteúdos da disciplina: mapas, fotos dos locais que estão sendo estudados, fotos de objetos de época, estátuas, quadros, bandeiras, charges, fotos ou pinturas de personalidades históricas, gráficos, tabelas, reportagens (ver anexo 8).

Alguns Cadernos analisados utilizam um desenho que simboliza um aluno e uma aluna da SME/RJ para iniciar o conteúdo ou uma atividade, tendo como intenção o diálogo com o educando (ver anexo 8).

Os autores dividem os Cadernos usando subtítulos como: “Fique ligado!!!”, “Interpretando imagens”, “Agora é com você”, “Para refletir”, “Você sabia?”, “Investigando”, “Espaço pesquisa” e outros.

Os textos são curtos, possuem linguagem de fácil compreensão e resumem bem a matéria (ver anexo 8). Os conteúdos da disciplina de História são organizados em cada ano de ensino de forma linear, seguindo a ordem cronológica dos fatos históricos. O espaço dedicado às atividades é pequeno. Os elaboradores buscaram diversificar os tipos de exercícios. Nos Cadernos é possível encontrar atividades em que o aluno pode criar uma história em quadrinho, pesquisar determinado tema na Internet, trabalhar com um caça-conhecimento, colar uma reportagem sobre o tema estudado (ver anexo 8). No entanto, também há um grande número de atividades tradicionais, como exercícios para completar a frase, marcar verdadeiro ou falso e questionários onde é possível encontrar facilmente a resposta no texto apresentado. Na última página de todos os Cadernos Pedagógicos de História existe um espaço para “Dicas de estudo” como pode ser visualizado no anexo.

O consultor da equipe dos Cadernos Pedagógicos de História relatou durante a entrevista que a sua ideia inicial era produzir Cadernos temáticos. O material teria o Caderno do professor diferente do Caderno do aluno, sendo que no primeiro seriam apresentadas aos professores, orientações sobre como trabalhar o tema (com objetivos, competências, habilidades); textos

historiográficos e/ou teóricos, para leitura, reflexão e debate; e um espaço para recolher as experiências dos professores em classe.

Dessa forma, os Cadernos possibilitariam ao professor se ver como autor de sua aula, algo que o consultor defende, e não como mero repassador de conteúdos com vistas a uma mensuração.

Outro ponto abordado pelo entrevistado foi a defesa da ideia dos Cadernos não serem livros didáticos. Tal postura é explicada, primordialmente, pelo fato do material da SME/RJ não conseguir competir com o livro didático em sua forma e suporte. Isso porque a apresentação gráfica e os recursos de que dispõe o livro didático o tornam mais atraente. Além disso, o processo de produção dos Cadernos Pedagógicos de História é feito em um tempo muito curto e com condições de trabalho difíceis, pois os elaboradores escrevem os textos, selecionam as imagens, formatam e fazem a diagramação.

Para finalizar, o mesmo defende que, por não ser um livro didático, os Cadernos não deveriam cobrir “de modo completo e exaustivo” todos os conteúdos das Orientações Curriculares para cada bimestre. No seu ponto de vista, os Cadernos podem e devem existir “como uma possibilidade de capacitação do professor, quer em termos de novos conteúdos, quer em termos de procedimentos didáticos e pedagógicos”.

No entanto, as ideias apresentadas pelo consultor para a elaboração dos Cadernos Pedagógicos não foram aceitas pela SME/RJ, como afirma o próprio ao relatar na entrevista que “de um modo ou de outro, indiretamente, eu ‘ganhei na questão das provas. E se sublinho isto é para dizer que em ‘outra aposta’, perdi – infelizmente! A aposta sobre o conteúdo e a forma dos Cadernos”.

Após a entrevista, o consultor enviou por e-mail um texto intitulado “Algumas orientações para os Cadernos” (ver anexo 9). É um documento de duas páginas, dividido em três itens, onde encontramos informações que nortearam o trabalho dos autores na elaboração deste material, baseado em algumas das ideias expostas acima.

A primeira orientação relevante deste documento é que os Cadernos Pedagógicos de História não são e não devem ser livros didáticos, e sim textos complementares e/ou suplementares às aulas dos professores regentes das turmas.

Os objetivos principais dos Cadernos são apresentados a seguir:

- a) Possibilitar ao aluno compreender as experiências vividas pelos homens em tempos e espaços diversos – **as experiências históricas**, tendo como referências básicas: (1) a unidade biológica e a diversidade cultural da espécie humana; (2) as diferentes relações mantidas pelos homens com a Natureza e entre si nas atividades econômicas, nas formas de organização política, nas formas de comunicação, nas artes, ciências e tecnologia, nas crenças e manifestações religiosas, na vida cotidiana; (3) a simultaneidade de experiências vividas pelos homens em uma mesma sociedade e/ou em sociedades diversas; (4) a construção de identidades individuais e sociais; (5) os temas transversais – cidadania, meio ambiente, tolerância/intolerância, entre outros; e (6) a compreensão da **Narrativa histórica** como construção do historiador, de modo a propiciar a desnaturalização e descentração de conteúdos tradicionais do ensino da disciplina;
- b) Apresentar **novas questões e temáticas** no ensino-aprendizagem da disciplina;
- c) Possibilitar a **atualização** de antigas temáticas; e
- d) Propiciar ao aluno **operar com conceitos históricos**.

Nesse documento encontramos a afirmação do que os autores responsáveis por cada ano de ensino devem considerar na produção dos textos. Em primeiro lugar, estão os objetivos e habilidades que deverão nortear o ensino-aprendizagem dos conteúdos priorizados.

A concepção de objetivos a que se refere o consultor deve estar sempre vinculada às seguintes indagações: “Por que ensinar História?”/“Por que aprender História?”. E as habilidades devem operar com as formas de localização e organização do tempo e do espaço; com classificações a partir de diferentes critérios referidos aos pares dentro-fora, alto-baixo, antes-depois; com relações sociais, identificando complementaridades, simetrias/assimetrias e contradições; com regras, normas e valores.

O texto escrito pelos autores é, segundo o documento, constituído por: (a) um texto em sentido estrito, (b) imagens de diferentes tipos; pequenos trechos de

documentos de época; textos literários, de jornais e revistas, de letras de músicas e outras, e (c) atividades.

#### **5.4.1.**

#### **O porquê da criação dos Cadernos Pedagógicos de História**

O porquê da criação dos Cadernos Pedagógicos foi uma questão proposta na entrevista à equipe dos formuladores. O consultor afirmou não saber o motivo da criação dos Cadernos por parte da SME/RJ. Quando ele entrou para a equipe, já estava definida a estratégia de trabalho e o formato do material. No entanto, supõe que as provas bimestrais possam estar ligadas a essa questão, pois nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o material serve de base de estudo para as provas bimestrais. Como relatado no anteriormente, o consultor foi contra a aplicação dessa prova na disciplina de História.

O formulador 2A relatou que a SME/RJ criou um material de apoio “porque ela implementaria essas provas que já foram implementadas, tanto que a criação dos materiais surgiu junto com as provas”.

O formulador 3 acredita que os Cadernos foram criados para que o professor tivesse mais um material de suporte, além da Educopédia e do livro didático.

O formulador 4 afirmou que em uma reunião, presenciada por ele no início do trabalho com os Cadernos Pedagógicos, foi dito que se observou uma defasagem muito grande entre os alunos da rede e, assim, um material a mais poderia ajudar esse aluno. No entanto, acredita que devem existir “milhões de outros interesses” relacionados aos Cadernos.

Nenhum dos entrevistados soube dizer de quem foi a ideia inicial de criação dos Cadernos Pedagógicos, assim como não souberam responder se houve uma avaliação da SME/RJ que verificasse a necessidade desse material para a rede.

No discurso da aula inaugural de 2013, a Secretária de Educação, Claudia Costin, afirmou que os Cadernos Pedagógicos foram criados para dialogar com o currículo municipal elaborado no início de 2009. Este currículo foi apontado pela Secretária como a primeira estratégia do período de “quatro anos de transformação” da educação.

Através de nossos estudos temos visto que a política educacional assumida por Claudia Costin considera que a melhoria da qualidade da educação será alcançada através da melhoria do desempenho do aluno, sem a avaliar se o que está sendo feito é o melhor para os alunos. Sendo assim, entendemos os Cadernos Pedagógicos como uma iniciativa da SME/RJ para padronizar os conteúdos que são cobrados nas avaliações unificadas da rede. A disciplina de História não recebe a aplicação desta prova, mas é uma disciplina importante para a aprovação do aluno.

#### **5.4.2.**

#### **O objetivo e as vantagens dos Cadernos Pedagógicos, segundo a equipe que elaborou o material**

Os entrevistados foram unânimes ao falar que o objetivo dos Cadernos Pedagógicos é oferecer ao professor um instrumento a mais para o trabalho com as turmas. Nesse sentido, é importante destacar que a utilização desse material, segundo os professores elaboradores, é de livre escolha do professor da escola. Outros objetivos foram citados pelo grupo, como o de ser um material de apoio para o aluno, além de suprir algum momento em que ocorra falta do livro didático.

Também citaram como vantagens dos Cadernos Pedagógicos o fato de serem um material que tem a particularidade de estar mais próximo ao professor da rede, na medida em que são feitas as reuniões na SME/RJ com o propósito de promover melhorias. Além disso, os formuladores procuraram fazer um material que levou em consideração questões ligadas à cidade do Rio de Janeiro, com linguagem mais apropriada aos alunos da rede.

Esse material pedagógico, na visão do coordenador, permite a aproximação do conteúdo de História com o aluno e torna “mais palatável a matéria, mais agradável, mais fácil e mais significativa”.

Segundo o formulador 3J, a primeira vantagem do material de apoio para o professor é a possibilidade de “adequação” deste. O elaborador explica que para um livro didático ser produzido é necessário iniciar o trabalho pelo menos com 1 ano de antecedência e, muitas vezes, quem escreve o livro não conhece a realidade

da educação das escolas municipais do Rio de Janeiro. Já a elaboração dos Cadernos Pedagógicos é feita bimestralmente, fato que permite a utilização de uma situação do cotidiano, uma notícia do jornal, fatos recentes que os autores queiram utilizar. Como exemplo, o formulador cita que no Caderno Pedagógico do 9º ano ele pôde inserir uma entrevista feita há pouco tempo por ele a uma senhora judia, sobrevivente de Auschwitz, em que ela narra a sua experiência sobre o holocausto. Sendo assim, os Cadernos Pedagógicos têm a vantagem de poder ser atualizados constantemente, de acordo com as necessidades que surjam.

O fato do material ser escrito, na maioria das vezes, por professores regentes, agrega a vivência da realidade da sala de aula das escolas municipais e permite que as “demandas e necessidade de um texto ou atividade”<sup>9</sup> possam ser atendidas nos Cadernos Pedagógicos. O consultor da equipe também comentou sobre essa questão, e afirmou valorizar mais os autores ditos externos, argumentando da seguinte forma:

[...] porque estando em sala de aula, tendem a perceber o vocabulário dos alunos, o modo como os alunos raciocinam, estabelecem relações e classificações, operam com a noção de tempo, entre outras coisas, possibilitando uma melhor adequação dos textos produzidos, em especial a adequação vocabular, algo para o qual chamo a atenção permanentemente.

No entanto, é importante ressaltar que apesar dos formuladores afirmarem que o objetivo dos Cadernos de História é de ser um instrumento a mais para o trabalho do professor, em algumas escolas isto não é vivenciado desta maneira. Em sua dissertação, intitulada “*A educação parou*”: *as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática*, Caroline Moraes (2014) investigou como os professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretem a política curricular (entendida como Orientações e Cadernos Pedagógicos) em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola.

Nas entrevistas realizadas com professores de História de diversas CREs, Moraes (2014, p.86) colheu depoimentos que apontaram casos em que a gestão “reinterpreto a política no contexto da escola” e exigiu que os professores utilizassem os Cadernos Pedagógicos, como exemplificado a seguir:

---

<sup>9</sup> Relato do formulador 3J.

**Professora J.:** Na outra escola, eu já estava há muitos anos, eu tinha uma certa autonomia, meus cadernos pedagógicos só eram para fazer dever de casa [...] Quando eu cheguei na escola nova, a primeira coisa que me falaram é que os cadernos pedagógicos eram imprescindíveis. Explicaram que no ano passado a escola recebeu visita da CRE e foi reclamado que os professores não estavam usando a apostila.

**Professora L.:** Tem diretoras que usam o discurso de que ele é obrigatório e você, que é bem informado, é obrigado no conselho de classe a dizer que não é. Tem que brigar com a diretora, criar uma situação constrangedora pra você. Porque ele não é obrigatório.

A pesquisadora afirma em seu trabalho que em muitos depoimentos foi feita uma associação entre as Avaliações Bimestrais da rede e a utilização dos Cadernos Pedagógicos, quando o material acabou se tornando obrigatório, no caso das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que estão sujeitas a esse modelo de avaliação. Esta situação foi criada porque os conteúdos e as atividades presentes nos Cadernos Pedagógicos seriam semelhantes aos cobrados nas avaliações da rede. Entretanto, mesmo na disciplina de História, que não recebe a aplicação desta prova, professores relataram que a gestão da escola colocou a “utilização da apostila como material obrigatório” (MORAES, 2014, p.87).

Sendo assim, encontramos nesta situação a interpretação da política da SME/RJ no contexto da escola. Segundo Ball (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.305), “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades”. Assim, na modalidade textual, em que os Cadernos Pedagógicos de História são elaborados, o objetivo do material é ser um instrumento de apoio pedagógico para o professor, que pode ser utilizado de acordo com o seu planejamento. No entanto, quando a política é posta em prática, através, nesse caso, da ação dos gestores, acontece uma modificação na política. Como informado anteriormente, a Avaliação Bimestral não é aplicada na disciplina de História, porém, esta disciplina é importante para a aprovação do aluno, pois a nota de História compõe o Ide-Rio, que estipula as metas a serem atingidas pelas escolas e serve de parâmetro para a concessão de Prêmio Anual de Desempenho para os servidores das escolas municipais. Dessa forma, os gestores acreditam que os Cadernos podem contribuir para a aprovação do aluno em

História, e o material se torna obrigatório pela mesma questão das disciplinas que são avaliadas bimestralmente: o bom desempenho do aluno.

Outro ponto que merece ser analisado é a afirmação de alguns professores elaboradores de que os Cadernos Pedagógicos de História têm a vantagem de ter uma linguagem mais adequada aos alunos da rede, o que, para os formuladores, é um sinal da boa qualidade do material.

Na pesquisa realizada por Moraes (2014) diversos professores fizeram críticas aos textos dos Cadernos Pedagógicos de História e foram questionados sobre os motivos que os levaram a utilizá-los. Os professores afirmaram que apesar das críticas o material despertava o interesse dos alunos. Ou seja, o material por ser fraco e resumido foi produzido para ser utilizado nas condições de ensino oferecido pela rede e dar conta das defasagens de aprendizagem comuns entre os alunos, como explicitado na fala de um professor:

**Professor S.:** Não é deliberadamente feito para ser ruim, é deliberadamente feito para ser adaptado às condições dos alunos [...]. Eu acho que as apostilas são uma tentativa de adaptação ao contexto escolar, ou seja, os textos menores dão uma solução precária, mas dão uma solução para o fato de que as crianças não estão preparadas para ler textos longos. Eu acho que eles são um paliativo [...]. O que se tem que pensar é: Será que se quer implantar esse paliativo como uma solução permanente? Será que você quer estabelecer uma solução da precariedade que precarize ainda mais o ensino?

A partir desta situação questionamos a ação da SME/RJ em melhorar a qualidade da educação, oferecendo um material pedagógico para professores e alunos que se adequa as más condições de ensino da rede. As Orientações Curriculares e os Cadernos Pedagógicos foram criados na intenção de padronizar o ensino e facilitar o aumento das notas do Ide-Rio e do Ideb. No entanto, afirmamos que não adianta produzir um currículo único e oferecer um material de apoio pedagógico, se o que é fundamental para melhorar a qualidade da educação não é feito.

É importante salientar que a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares, e, nessa perspectiva, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, que estão relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, aos currículos, às expectativas de aprendizagem, bem como os

diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.205).

Para debater sobre as questões relacionadas a este assunto é fundamental articular a educação a diferentes dimensões e espaços da vida social, analisando os limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

## **6. O trabalho da equipe dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos de História**

A equipe responsável por elaborar os Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ realizou este trabalho através de uma organização combinada por todos os membros da equipe. Como explicado anteriormente, os elaboradores estavam divididos entre equipe interna e equipe externa. A primeira é integrada pelo coordenador e elaborador do material, sendo este o único a possuir um espaço para o trabalho com os Cadernos no prédio da Secretaria de Educação. A equipe externa é composta pelo consultor e demais elaboradores que estiveram presencialmente na SME/RJ para os encontros semanais.

As reuniões da equipe eram feitas, preferencialmente às segundas-feiras, para elaborar o cronograma de trabalho e discutir sobre o que foi produzido. Os integrantes do grupo também comentaram que se comunicavam bastante por e-mail e telefone.

### **6.1. O trabalho do consultor e do coordenador**

O consultor e o coordenador da equipe que elaboraram os Cadernos Pedagógicos de História no período da pesquisa, possuíam trabalhos diferenciados do demais formuladores. O primeiro afirmou que essencialmente a sua atuação era de prestar uma consultoria: “em princípio, a partir do que eles deveriam fazer – o Caderno sendo entendido como uma espécie de outro livro didático – sugerir temáticas, leituras, acompanhar a produção dos textos etc.”. Entretanto, os Cadernos apresentavam diferenças resultantes da experiência acadêmica e profissional de cada elaborador: “então, há Cadernos de conteúdos mais tradicionais, em todos os sentidos; outros nem tanto”. Tal questão também

implicou no tipo de linguagem utilizada nos textos dos Cadernos: “por sua vez, os professores mais antigos costumam ter uma melhor adequação vocabular”. Segundo o consultor, essas distinções o levaram a fazer também o trabalho de revisão.

O coordenador supervisionou a elaboração dos Cadernos do 7º, 8º e 9º anos. O material do 6º ano foi produzido por ele. Além desta atuação, o coordenador acompanhou as críticas dos professores da rede sobre os Cadernos, que chegaram por e-mail ou telefone e foram apresentadas nas reuniões das 10 CREs existentes.

Na entrevista ao coordenador, foi abordado o assunto sobre o tratamento dado aos e-mails enviados pelos professores da rede. O entrevistado afirmou estar “bem tranquilo” com relação a este ponto: “se tem uma coisa que me caracteriza e que, enquanto eu tiver computador, vai ser uma prática minha, é sempre responder os e-mails dos professores”. Para o coordenador essa é uma prática fundamental e acrescentou: “e se eu puder inserir a questão que ele/ela pediu, no Caderno, ótimo. Se por algum motivo eu não posso, explico o porquê”. Como exemplo desta situação, o mesmo afirmou:

Por exemplo, alguns professores pedem imagens mais fortes, que sejam mais impactantes, quando vão falar de canibalismo. Mas é complicado você colocar isso no Caderno da criança do 7º ano. Sabe, você tem que ter essa preocupação. É aquela coisa: quando eu estou com uma turma, eu conheço a minha turma, eu sei até onde posso ir. Como coordenador, como autor do Caderno, a minha preocupação também é em relação a todas as turmas que existem.

Outro assunto tratado nesta entrevista foi sobre a existência de uma situação de sugestão ou crítica de professor que tenha modificado algum aspecto do material. O coordenador contou que no Caderno Pedagógico de História há um e-mail para que os professores possam se comunicar. “Então o que acontece: você vê uma sugestão, seja uma sugestão positiva ou uma crítica, mesmo que seja, às vezes, sem fundamento, a gente tem que investigar”. O coordenador relatou dois exemplos de críticas recebidas por e-mail:

**Exemplo 1:** Eu recebi um e-mail, isso foi logo no começo, no primeiro ano dos Cadernos. Uma professora mandou um e-mail, assim, altamente nervosa, preocupada, porque, segundo ela, o Caderno de História, inclusive o do 6º ano, na parte de Grécia indicava filmes que eram pesadíssimos para os alunos, indicando, por exemplo, a série *Spartacus*, que era uma série atual, acho que do HBO, que tem

cenar pesadíssimas. Tudo bem. Aí eu fui, antes de responder, obviamente, eu sabia por que eu fiz o material, mas eu quis confirmar. Eu falei: professora, por favor, você pode me apontar em que página a senhora viu isso? A resposta dela foi o seguinte: bem professor, a página eu não sei, na realidade isso foi uma outra colega minha que falou. E eu mandei o e-mail: então tá professora, por favor, dá uma olhadinha na página x faz uma citação assim, do filme Spartacus de 1960. Ou seja, é um filme bem antigo, um clássico, mas que é bem *light*, bem tranquilo, qualquer criança pode assistir.

**Exemplo 2:** Um colega mandou e-mail no ano passado, não foi esse ano até: ah, por que vocês aboliram a unificação da Itália e Alemanha no conteúdo ou das apostilas do 8º ano? Aí eu falei: professor, foi um debate que nós tivemos com vários colegas regentes e os colegas optaram por suprimir esse conteúdo. Não que se o senhor quiser falar, à vontade, pode, ele está no livro didático, mas na nossa orientação oficial ele não está. Ele está inserido num outro contexto, nacionalismos, quando você trabalha as questões liberais, mas não em um capítulo específico pra tratar da unificação da Itália e da Alemanha.

Em relação a sugestões feitas por professores para os Cadernos, o coordenador relatou que “os primeiros Cadernos tinham muitos conteúdos e a relação para as atividades era muito menor”. Nas primeiras reuniões com professores da rede para avaliar o material, vários deles pediram mais atividades e que estas fossem diversificadas. “Então nós começamos a nos preocupar com isso (...) colocar um caça-conhecimento, um caça-palavra, ou alguma coisa diferente.” Outro exemplo citado, ocorreu com o Caderno do 6º ano que possuía atividades com pintura e o aluno faria “uma análise do que ele estava vendo naquela imagem”. No entanto, de acordo com o entrevistado, algumas pessoas disseram que essa era uma atividade muito simples. Quando os professores estiveram presentes na reunião com os elaboradores do Caderno, afirmaram o seguinte: “Não, eles adoram isso! É quando, sabe, a criança aflora neles, e eles vão pintar, vão desenhar e depois fazer uma redação sobre aquelas imagens”.

## **6.2. As dificuldades encontradas na elaboração do material**

Entre as dificuldades encontradas para a elaboração do material, a falta de tempo foi a mais comentada pelos integrantes da equipe durante as entrevistas. O trabalho dos formuladores era organizado através de um cronograma planejado

pelo grupo no dia da reunião na SME/RJ. No entanto, como afirmou o consultor, o cronograma estava sempre prejudicado por causa da falta de tempo. A ausência do tempo diminui os momentos de estudo dos autores, dificultando o trabalho com novos conteúdos, com a atualização das Orientações Curriculares ou elaboração de um texto.

Segundo o formulador 2A, o tempo é necessário na elaboração de um material didático para que se possa “ler um ou dois livros sobre o tema, deixar as ideias decantarem ali, escolher o que você vai usar, como você vai usar, adaptar um texto”. E a falta de tempo compromete esse processo. Alguns integrantes da equipe, ao falarem sobre este assunto, mencionaram o trabalho de autores de livros didáticos, pagos por grandes editoras, que ficam 1 ano ou mais escrevendo aquilo que os autores dos Cadernos Pedagógicos escrevem em 2 meses. Na visão do consultor, é preciso pesquisar mais, estudar mais. Para tanto, é imprescindível dispor de tempo, o que representa uma opção política dos dirigentes.

O trabalho de formatação e diagramação também se constituiu um desafio para os autores. Eles precisaram lidar com a quantidade de linhas, o espaço do que elaboraram para encaixar nas páginas do Caderno. Segundo o coordenador, “a parte intelectual, o texto, cada um dá conta. Mas, perdemos muito tempo na questão da formatação e diagramação, que num primeiro momento somos nós que fazemos”. Depois de pronto, há uma equipe técnica que faz a revisão.

O autor 3J exemplifica a dificuldade dos colegas ao relatar que é muito trabalhoso elaborar os Cadernos Pedagógicos. Todo o trabalho é feito em formato digital. E o formulador contou que nunca havia trabalhado dessa maneira, tendo sido necessário fazer um curso para aprender a utilizar o programa *Power Point*. “Tive que aprender na marra, como botar imagem, são vários detalhes: formatação da figura, o crédito, colocar os *sites*.”

Outras dificuldades foram descritas pelos autores, como a limitação do número de páginas, que impede avançar um pouco mais em determinado conteúdo; a impressão dos Cadernos Pedagógicos em preto e branco que torna o material pouco atrativo para os alunos e também prejudica determinadas atividades como, por exemplo, atividades com bandeiras; a escolha das imagens ilustrativas dos Cadernos, que devem ser somente as disponibilizadas na Internet.

A SME/RJ não compra o direito autoral de imagens que os autores queiram utilizar nos Cadernos.

Os desafios apontados acima limitam a liberdade dos autores na elaboração dos Cadernos, pois eles lidam com muitas restrições e acabam por criar alternativas para dar sequência ao trabalho.

A aceitação dos Cadernos Pedagógicos pelos professores também constituiu um desafio na elaboração do material, segundo o formulador 3J. Ele comentou na entrevista que os professores podem entender que os Cadernos têm a intenção de ensiná-los a dar aula. O formulador afirmou que quando o material foi criado houve resistência dos professores da rede porque, nas outras disciplinas, após a criação dos Cadernos foram criadas as provas da SME/RJ. Esse quadro de resistência só foi modificado quando a SME/RJ abandonou a ideia de aplicar prova de História. Além disso, as reuniões dos professores da rede com a equipe que formula os Cadernos permitiu uma avaliação dos Cadernos, esclarecimentos e trocas de ideias, fazendo com que a aprovação dos Cadernos entre os professores acontecesse.

### **6.3.**

#### **O espaço de participação dos profissionais envolvidos na construção dos textos do material**

Sobre o espaço de participação dos profissionais envolvidos na elaboração dos Cadernos Pedagógicos, encontramos relatos diferenciados. O coordenador e também elaborador do material afirmou que os formuladores têm total liberdade na elaboração dos Cadernos. Ressaltou apenas que, após o preparo do material, há a revisão pelo consultor da equipe, que depois de ler o material “propõe sugestões, algumas possibilidades de troca do conteúdo ou utilização de outra fonte”.

O consultor afirmou que, em princípio, há um espaço muito grande de participação dos autores no trabalho de elaboração dos Cadernos. No entanto, considerou que o problema maior acontece quando a revisão é feita e o autor não é informado das alterações. Relatou que as modificações inseridas nos textos do material são consequências da incompreensão ou desconhecimento do revisor dos

Cadernos e podem afetar o material. A seguir temos um exemplo desta situação relatada pelo consultor:

No Brasil do século XIX, até como uma herança da Europa, em uma sociedade profundamente hierárquica, marcada pela presença da escravidão, aqueles que ocupavam o topo da sociedade se autodenominavam de “boa sociedade”. Porque para eles os demais habitantes do Império do Brasil eram a plebe e os escravos. Por ocasião da revisão, todas as vezes em que aparecia a denominação “boa sociedade”, ela foi cortada, porque – alegou-se – era preconceituosa. Ora, o preconceito encontrava-se em quem fazia a revisão... Por sorte, pegamos o suposto erro ou preconceito quando o texto estava indo para a gráfica. O desconhecimento ou incompreensão é a pior censura, muitas vezes.

Os demais autores da equipe também relataram que existe liberdade no momento da construção dos textos do material. No entanto, na etapa de finalização, os professores apontaram diversos casos de interferência que modificaram o texto produzido. Assim, os autores contaram que já foram chamados para dar explicações sobre o que escreveram; autores se retiraram do trabalho porque tiveram seus textos modificados sem concordar; os textos voltaram da revisão com modificações consideradas por eles inapropriadas; atividades foram retiradas sem a concordância do autor.

Os elaboradores dos Cadernos não souberam dizer quem são as pessoas que fazem essas restrições. Apenas afirmaram que as modificações são feitas quando existe algum conteúdo no material que não está de acordo com as Orientações Curriculares e com a visão da SME/RJ.

#### **6.4.**

#### **A influência da experiência da sala de aula no trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos**

Na investigação sobre o trabalho dos formuladores dos Cadernos Pedagógicos foi perguntado ao grupo se a experiência de sala de aula influenciou na elaboração do material.

Respondendo, o consultor do grupo afirmou que influenciou muito indiretamente. No trabalho com os Cadernos Pedagógicos, a experiência como

professor universitário é a que esteve mais presente. Ele ressaltou que a sua área de estudo e pesquisa universitária é, fundamentalmente, a experiência histórica brasileira, sobretudo do século XIX. Todavia, é responsável, na graduação, por uma disciplina chamada Laboratório de ensino-aprendizagem de História, na qual trabalha a formação dos professores de História a partir dessas categorias mais gerais.

Os demais integrantes da equipe consideraram que existe uma forte influência da experiência docente no trabalho de elaboração dos Cadernos. Foi através dessa vivência, decorrente do contato com os alunos nas aulas ministradas, que os autores procuram inspiração para elaborar o material da SME/RJ.

Um exemplo disto surgiu na fala do formulador 2A, quando, no momento de elaboração do Caderno, procurou pensar em atividades que pudessem envolver os alunos. “Que o aluno consiga chegar a algum lugar depois de fazer aquela atividade, que aquela atividade não seja uma coisa maçante para ele. Que ele não faça com dor, que ele faça com o prazer de descobrir alguma coisa diferente.” O autor afirmou ser esta percepção encontrada na sala de aula, no contato com o aluno. “Você sugere uma atividade, se três fazem é uma coisa, se 15, 20 fazem, é outra. Se eles vêm te mostrar o que escreveram, se eles vêm te perguntar, você percebe que está reverberando a coisa.”

Os autores demonstraram que a relação com o aluno é muito importante neste trabalho, pois os textos e atividades elaborados ou escolhidos para constituir os Cadernos, muitas vezes, são aqueles que já foram utilizados em sala de aula.

## **6.5.**

### **O trabalho da equipe de história em relação às outras equipes**

O número de encontros com as outras equipes que formulam os Cadernos Pedagógicos foi considerado insuficiente por alguns integrantes da equipe de História. O autor 4T acredita que as equipes têm “muitas coisas em comum” e que um maior número de encontros poderia promover um trabalho interdisciplinar. Como exemplo, o formulador citou a escolha conjunta de textos que poderiam ser utilizados em Geografia, Língua Portuguesa e História.

O consultor declarou que conhece pouco as outras equipes, constituindo este fato “um equívoco em nosso trabalho”. Comentou que, pela primeira vez, vivenciou uma experiência positiva no projeto “Nenhum jovem a menos” por ter a participação, na etapa inicial do trabalho, de duas outras equipes. Concluiu, destacando que deveria ser sempre assim: “ouvir e ser ouvido, inclusive pelos professores em regência de classe”.

O número de integrantes da equipe de História foi outro ponto abordado na entrevista. O coordenador esclareceu que esta equipe era a menor da SME/RJ. Seguiu explicando que apenas ele trabalha internamente, enquanto os outros 3 professores são regentes. Outras equipes, por motivos não explicitados pelo entrevistado, possuem 5 pessoas na parte interna, o que facilita o diálogo. Em relação à equipe de História, este diálogo ocorre muito por e-mail ou telefone e presencialmente nas reuniões de segundas-feiras. No entanto, no período da pesquisa, soube de algumas reuniões que estavam agendadas no cronograma e não aconteceram por diversos fatores, o que reforça a dificuldade anteriormente mencionada.

Outros autores relataram ser uma diferença importante entre as equipes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História a aplicação da Avaliação Bimestral da SME/RJ, porque apenas as três primeiras a recebem. De acordo com o formulador 2A, a equipe de História se posicionou contrária à prova da SME/RJ. Afirmou acreditar que a equipe se desfaria caso esta fosse implantada. Em sua opinião, “a prova é uma violência contra a autonomia do professor e está baseada em uma série de critérios que são nocivos para a escola pública, como a meritocracia e a construção de *rankings* das melhores escolas”.

A equipe de História não sofreu a “imposição”<sup>10</sup> de ter que trabalhar com os Descritores, como aconteceu com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. O trabalho de formulação dos Cadernos de História teve como parâmetro as habilidades contidas nas Orientações Curriculares e os autores não precisaram se preocupar “com aquela coisa de ter que estudar para a prova, que eu acho ruim”.<sup>11</sup> O que significou que os elaboradores dos Cadernos de História tiveram maior liberdade na construção dos textos e atividades, porque não estavam presos às

---

<sup>10</sup> Termo utilizado pelo formulador 4T.

<sup>11</sup> Relato do formulador 4T.

questões cobradas nas Avaliações Bimestrais da rede. Além disso, essas 3 equipes possuíam uma carga maior de trabalho por serem responsáveis pela formulação dos Cadernos Pedagógicos e das provas bimestrais.

## 7.

### **O olhar sobre os professores da rede municipal de ensino**

Os autores afirmaram que, no momento em que estão trabalhando na elaboração do material, pensam no professor da rede com preocupação e, por isso, procuraram produzir um material que “enriqueça o professor com atividades diferentes, com alguns textos que talvez ele nem conheça e possa achar bons, e um material que funcione em sala de aula, ou seja, que ajude mesmo na sua prática”. Assim também, estão atentos às “observações que os professores fazem sobre o material para, na medida do possível, atender às questões colocadas por eles nos Cadernos”.

#### **7.1.**

##### **Os desafios do trabalho do professor da SME/RJ**

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro conta com 1.004 escolas, 247 creches públicas municipais em horário integral, 98 unidades escolares que atendem na modalidade creche, 166 creches conveniadas, 190 espaços de desenvolvimento infantil e um total de 674.312 alunos matriculados.<sup>12</sup>

Os formuladores relataram os seguintes desafios enfrentados pelos professores da SME/RJ: alunos com uma série de defasagens, turmas muito grandes e heterogêneas, precariedade nas condições físicas das escolas, a falta de tempo e espaço que possibilite não só trocar, mas, sobretudo, se atualizar, estudar, discutir e o "problema da política construída sempre verticalmente, muito de cima

---

<sup>12</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em 17/01/2014.

para baixo"<sup>13</sup>. Os dois últimos desafios citados são apontados por um autor como responsáveis por dificultarem a organização entre os professores da rede para resistir às políticas implementadas pela SME/RJ.

Diante desse quadro precário na educação municipal do Rio de Janeiro, no dia 8 de agosto de 2013, os professores iniciaram uma greve que durou 79 dias. Entre as reivindicações estavam o reajuste salarial de 19% e a aprovação de um plano de carreira. A greve mobilizou os profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro, incluindo funcionários como inspetores e merendeiras.

A greve ganhou ampla repercussão na imprensa, por causa do grande quantitativo de professores nas manifestações que ocorreram na Zona Sul e no Centro do Rio de Janeiro e ficou conhecida como a maior paralização realizada pela categoria. Durante as passeatas, os professores sofreram com a violência da Polícia Militar (PM), que utilizou bombas de gás lacrimogênio, *spray* de pimenta e balas de borracha para dispersar os manifestantes.

No dia 13 de agosto, ocorreu uma audiência entre a direção do Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro), o vice-prefeito Adilson Pires, o secretário-chefe da Casa Civil, Pedro Paulo Carvalho, a subsecretária de Ensino, Helena Bomeny e o subsecretário de Gestão, Paulo Figueiredo. Nessa reunião o sindicato entregou a pauta de reivindicações, a proposta de Plano de Cargos e Salários Unificado e o estudo do DIEESE sobre as perdas salariais. No *site* do Sepe<sup>14</sup>, encontram-se os tópicos discutidos na audiência, apresentados abaixo:

1) Aumento salarial: o Sepe, através de estudo do DIEESE, demonstrou que o governo tem condições orçamentárias para dar aumento real acima de 19%. O sindicato também apresentou a situação dos funcionários, que recebem vencimento abaixo do salário mínimo. O governo não acenou com nenhum aumento real.

2) Plano de Cargos e Salários: expusemos a proposta de um PCS unificado e com

---

<sup>13</sup> Relato do formulador 2A.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=4340](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4340)>. Acesso em: 16/01/2014.

valorização do tempo de serviço e formação para todos os profissionais de educação. Cobramos, de novo, a data base. O governo disse que haveria possibilidade de começar a discuti-lo e apresentar até dezembro em um grupo de trabalho em que o Sepe tivesse assento. Afirmaram a condição de somente ser formado esse grupo de trabalho se a greve acabasse. Argumentamos que a categoria estava em greve exatamente pela falta de diálogo do governo e que isso demonstrava falta de sensibilidade do mesmo em ouvir as reivindicações dos profissionais da educação.

3) Falamos da insatisfação da categoria com suas condições de trabalho. O sindicato cobrou a implementação de 1/3 de planejamento; garantia do retorno da grade curricular de seis tempos diários e nenhuma disciplina com menos de dois tempos.

4) Sobre o movimento, questionamos a proibição do sindicato em entrar nas escolas para dialogar com a categoria e lembramos que organização sindical e greve são direitos garantidos na constituição.

5) Reivindicamos a eleição direta para a direção de escola.

6) Sobre os funcionários, afirmamos que a prefeitura poderia garantir carteira funcional, bônus cultura, reconhecimento de cozinheira escolar e outros direitos, medidas que não mexeriam com a parte orçamentária. Afirmamos, também, que os funcionários não podem, por lei, receber vencimento abaixo do salário mínimo e que deveria ser corrigido, nos vencimentos, no salário atual.

7) Afirmamos que a defesa do concurso público é histórica e somos contra a terceirização;

8) Cobramos o abono das paralisações, apresentando contracheque com os descontos, fato que o governo negou ter ocorrido;

9) O governo afirmou que a política de meritocracia/abonos por metas é irreversível.

10) Cobramos o PL sobre a equiparação salarial entre PII e PI que o governo tinha afirmado ter enviado à Câmara em 28 de julho. Informaram que ainda não encaminharam o projeto. Falamos que este processo era muito ruim por não terem feito o que foi negociado em audiência.

11) Afirmamos que a categoria está em greve, em Campanha salarial, e que não aceitamos corte de ponto por ser um direito constitucional. Lembramos que já havíamos pautado essa questão na última audiência ocorrida na SME, quando cobramos, inclusive, a criação do código de greve e o mesmo já havia sido encaminhado à Casa Civil pela SME, o que não ocorreu até o momento.

No mês de agosto, a mobilização dos profissionais da educação foi muito intensa, chegando a apresentar um quantitativo de 10 mil a 15 mil manifestantes na passeata até o palácio da cidade em Botafogo, para solicitar uma audiência com o prefeito Eduardo Paes. Nesse momento, as reivindicações dos professores giravam em torno da defesa da “autonomia pedagógica”, reclamando o fim dos Cadernos Pedagógicos e da avaliação unificada.

Os professores não concordaram com a aprovação, no dia 1º de outubro de 2013, do plano de cargos e salários na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro. Os docentes acamparam no plenário para protestar contra o plano. A votação aconteceu após a oposição se retirar do plenário, em protesto contra a violência da PM na repressão à manifestação dos professores. Dos vereadores, 36 foram a favor e 3 foram contrários ao texto com emendas. A partir deste acontecimento, o Sepe passou a reivindicar a suspensão da votação do plano de carreira enviado pelo prefeito Eduardo Paes.

A greve terminou no dia 25 de outubro, com a realização de uma assembleia da categoria na Zona Norte da cidade. A definição não foi unânime entre os professores. Numa reunião de conciliação entre representantes do Sepe, prefeitura e governo do estado do Rio de Janeiro, promovida pelo ministro Luiz Fux, do

Supremo Tribunal Federal (STF), do dia 22, ficou acordado que não haverá corte do ponto nos salários dos grevistas, mas os dias parados deverão ser repostos. O acordo assinado com a prefeitura para o fim da greve garantiu o aumento salarial. Além disso, ficou decidido que no final do ano letivo os professores serão consultados sobre a intenção de adotar ou não os Cadernos Pedagógicos. A prefeitura se comprometeu a estudar a possibilidade de implementar futuramente as reivindicações relacionadas a reserva de 1/3 do tempo para planejamento, climatização das salas de aula e redução do número de alunos por turma.

## **7.2.**

### **As contribuições dos Cadernos Pedagógicos de História para as ações do professor na sala de aula**

Os Cadernos Pedagógicos de História podem contribuir, segundo o consultor, para destacar os objetivos da aula, as competências, habilidades e a construção de conceitos.

As Orientações Curriculares propõem o trabalho com a simultaneidade das experiências históricas em um mundo globalizado. Ou seja, destacar que não existem experiências históricas isoladas, afirma o consultor. É fundamental fazer o aluno operar com a diferença entre diversidade e desigualdade: valorizar positivamente a diversidade, mas criticar e combater a desigualdade.

Nesse sentido, os Cadernos Pedagógicos de História abarcam conteúdos diversos, alguns novos, chamando, assim, a atenção do professor. Dessa forma, prossegue o consultor, o material contribui com novas temáticas e problemas, desnaturalizando programas tidos como consagrados.

De acordo com o formulador 3J, o material pedagógico da SME/RJ pode facilitar o trabalho do professor, pois ele encontra “um texto, uma atividade que ele iria até pensar, bolar, escrever e fazer, mas que já estaria pronta e ele pode acrescentar ou pode retirar alguma coisa”. Os Cadernos contribuem, então, por serem uma opção a mais para auxiliar o professor na sua aula.

O trabalho de leitura de imagens, quadros, poesias, músicas é a contribuição que os Cadernos Pedagógicos de História oferecem aos professores, na opinião do formulador 4T.

De uma forma geral, os formuladores demonstraram que os professores da rede têm liberdade para escolher a melhor maneira de utilizar os Cadernos Pedagógicos. Por exemplo, eles podem consultar o material e escolher algum tipo de atividade ou utilizar os Cadernos como o único material a ser trabalhado na aula, o que o formulador 2A não considera positivo.

A maioria dos autores considerou que o material deve ser utilizado como apoio do planejamento da aula do professor. “Primeiro com uma leitura crítica e depois com uma seleção do que seria utilizado”, afirmou o formulador 2A. Em nenhum momento os autores manifestaram a intenção do material pedagógico ser um material de uso obrigatório. Ao contrário, alguns membros da equipe criticaram os professores que trabalham os conteúdos de História exclusivamente através dos Cadernos, por estes apresentarem os conteúdos de forma muito resumida.

Sendo assim, o grupo imagina que os Cadernos Pedagógicos de História são utilizados pelos professores da rede de forma livre, na forma de um instrumento que colabora com o planejamento de suas aulas e possibilita novas ideias para o trabalho na sala de aula.

A equipe foi questionada sobre a existência de um acompanhamento do trabalho do professor com o conteúdo da disciplina de História. O consultor pontuou que poderia ser mais regular e que, geralmente, o acompanhamento é mais informal. Alguns elaboradores chegaram a mencionar que os encontros promovidos pela SME/RJ, em 2012, permitiram esse acompanhamento, o que é questionável, pois foram reuniões com objetivo de avaliar os Cadernos Pedagógicos e não o trabalho do professor.

A iniciativa da SME/RJ em reunir os professores da rede e os autores dos Cadernos Pedagógicos é vista de forma bastante positiva pelo grupo. Segundo o consultor, o importante por parte daqueles que produzem os Cadernos é ouvir as observações, “porque sempre há comentários inteligentes e pertinentes a serem incorporados e discutidos posteriormente”.

## 8. Considerações finais

O que foi descrito ao longo deste trabalho teve como objetivo responder à questão elaborada para a pesquisa, apresentada a seguir:

**Quais seriam as ações dos professores formuladores, na elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ, para integrar a política oficial e o que estes sujeitos entendem como necessário para o trabalho do professor em sala de aula?**

Buscamos compreender, através das entrevistas, e diante da política educacional implementada desde 2009 pela SME/RJ, como os professores elaboradores poderiam formular um material pedagógico que atendesse as necessidades dos docentes desta rede.

Neste esforço, procuramos identificar como a política educacional da SME/RJ, apresentada na introdução e nos demais capítulos, e analisada dentro do contexto da reforma da educação, poderia influenciar na elaboração deste material.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994) ofereceu um referencial teórico-analítico muito útil para a pesquisa, possibilitando a compreensão de que a reforma curricular empreendida pela Secretaria não foi simplesmente recebida e incorporada no contexto da prática. Os elaboradores, gestores e professores recontextualizaram e reinterpretaram a política produzindo opiniões, interações e resistências em relação aos Cadernos Pedagógicos.

O contexto atual da educação municipal é caracterizado pela busca permanente da “qualidade e excelência” do ensino nas escolas e esteve atrelado à atualização de Orientações Curriculares, lista de Descritores (para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências) e elaboração de Cadernos Pedagógicos, que compõem o currículo oficial da SME/RJ. Discutimos anteriormente que essas iniciativas tiveram a intenção de dar orientações

prescritivas para o trabalho dos professores, objetivando melhores resultados dos alunos nas avaliações unificadas da rede ou a aprovação na disciplina de História para conseguir um bom fluxo escolar.

Diante de todas essas informações, apresentamos as considerações finais da nossa pesquisa, com foco nas ações dos professores elaboradores no processo de formulação dos Cadernos Pedagógicos de História.

Para melhor organizar as informações e retomar as questões propostas na introdução, transcrevemos os objetivos deste trabalho, visando apresentar as considerações finais:

- Compreender o contexto de produção dos Cadernos Pedagógicos de História, investigando os sujeitos que participaram da formulação do material e a atuação de cada um deles: o que pensam sobre o material e os professores da SME/RJ, as condições de trabalho oferecidas pela SME/RJ, como a equipe foi convocada e formada.
- Relacionar o contexto de mudança da proposta curricular da SME/RJ com a necessidade da criação dos Cadernos Pedagógicos.
- Compreender o objetivo dos Cadernos Pedagógicos de História.
- Identificar de que forma, no momento de elaboração do material, os professores formuladores conseguem integrar a política oficial e o que é necessário para o trabalho do professor na sala de aula.

O primeiro objetivo nos leva a considerar o que está relacionado à formação da equipe dos Cadernos Pedagógicos de História que, em sua maioria, era composta por professores regentes da rede. A equipe foi formada por pessoas convidadas para o trabalho de elaboração dos Cadernos: o consultor, o coordenador e também elaborador do material e mais três professores da rede. Todos os entrevistados afirmaram que esta oportunidade de trabalho surgiu a partir do reconhecimento e consideração da qualidade de suas práticas pedagógicas.

No nosso ponto de vista, a formulação dos Cadernos Pedagógicos de História por uma equipe de professores da rede municipal e a organização de reuniões de avaliação, onde outros professores de diversas CREs puderam expor as suas opiniões sobre os mesmos, foi uma iniciativa positiva por parte da

SME/RJ. Em contrapartida, sabemos que existe atualmente uma forte tendência dos municípios na compra de sistemas apostilados de ensino, preparados por uma equipe externa, que oferece materiais pedagógicos com aulas e avaliações prontas para os docentes, sem envolvê-los em sua preparação.

Através da análise das entrevistas foi possível perceber que os professores elaboradores acreditavam que estavam produzindo um material útil, no entanto, muitas vezes esta ideia não foi compartilhada pelos professores da rede. De acordo com a pesquisa de Moraes (2014), os professores criticaram o material, afirmando que este era fraco e muito resumido. Contudo, apesar destas considerações, estes docentes julgaram os Cadernos Pedagógicos de História adaptados às condições da educação oferecida pela SME/RJ (MORAES, 2014).

Desta forma, podemos identificar a complexidade das esferas da política. No contexto da produção do texto, as ações dos elaboradores estavam voltadas à produção de um material de qualidade e utilidade para o professor. A SME/RJ deveria oferecer as melhores condições de trabalho para a equipe formular o material. Todavia, os entrevistados mencionaram diversas dificuldades que interferiram na produção dos Cadernos Pedagógicos de História, o que provavelmente repercutiu negativamente na qualidade do material.

No contexto da prática, encontramos professores que utilizam o material apesar de considerarem a má qualidade deste. Eles afirmam que os Cadernos estão de acordo com as condições de ensino oferecidas pela rede. Desta forma, evidenciou-se uma contradição: a SME/RJ tem como objetivo melhorar a qualidade da educação, mas oferece um material pedagógico para professores e alunos que se adequa às más condições de ensino da rede.

Ao mencionarem a vantagem de pertencerem à rede, os professores elaboradores se referiam ao entendimento que possuíam das condições de trabalho oferecidas pela SME/RJ. Nas entrevistas, eles relataram que no momento de produzir os textos e atividades do material, houve forte influência das suas experiências como docentes e ainda do contato com outros professores da rede. Esta característica da equipe ajudou na elaboração, no sentido de produzir um material que não se distanciasse da realidade vivenciada pelos professores nas escolas municipais. Assim também, os entrevistados demonstraram ter um olhar crítico em relação às ações da Secretaria, pois descreveram as condições de

trabalho proporcionadas para a elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História. Os formuladores relataram as situações sofridas com a diminuição da equipe; as condições difíceis para a execução do trabalho; as limitações oferecidas pelo material na sua utilização com os alunos; os problemas com a revisão que, algumas vezes, interferiu no texto produzido; o posicionamento contra as provas bimestrais.

A equipe dos Cadernos Pedagógicos de História enfatizou nas entrevistas a defesa da liberdade do professor na utilização do Caderno e que a intenção do grupo não era produzir um material para substituir o livro didático. Tais afirmativas mostram mais uma vez a ação dos elaboradores em formular um material que pudesse contribuir com o trabalho do professor, sem interferir no seu planejamento.

Sabemos, entretanto, que a política é recontextualizada por diversos sujeitos e, assim, temos notícias de gestores de escolas que obrigaram os professores a utilizarem os Cadernos Pedagógicos de História.

O segundo objetivo é concernente ao questionamento da necessidade de criação dos Cadernos Pedagógicos de História. Esta pergunta feita aos entrevistados recebeu respostas diferenciadas: suposição da criação do material estar relacionada à questão da implementação das Avaliações Bimestrais; possibilidade do professor ter mais um material de suporte para o seu trabalho; existência de um material de ajuda para o aluno.

Sabemos que a disciplina de História não recebe a aplicação das Avaliações Bimestrais e, por isso, questionamos quais seriam os motivos para a formulação dos Cadernos Pedagógicos. A primeira hipótese é pertinente às próprias Avaliações Bimestrais. Como afirmado anteriormente, o consultor e alguns professores elaboradores relataram nas entrevistas que foram contra a aplicação das Avaliações Bimestrais de História, afirmando, inclusive, que se retirariam do trabalho caso estas provas fossem implementadas. Sendo assim, podemos concluir que os Cadernos Pedagógicos de História foram criados, inicialmente, porque haveria a intenção, por parte da SME/RJ, de incluir a disciplina de História nas Avaliações Bimestrais. Como isto não aconteceu, a outra possibilidade elencada para a elaboração do material de História está relacionada com a aprovação do aluno nesta disciplina, pois a nota de História compõe o Ide-Rio. Este Índice é um

ponto de referência importante para as escolas municipais, pois mostra a qualidade da educação através do desempenho dos alunos na Prova Rio e o fluxo escolar. Neste sentido, a aprovação do aluno em História é indispensável para conseguir um bom fluxo escolar e, conseqüentemente, atingir as metas estipuladas pela Secretaria. Além disso, é importante destacar que ao atingir a meta estipulada, com base no Ide-Rio, todos os servidores recebem o Prêmio Anual de Desempenho, equivalente a um salário. Concluimos, então, que o Caderno Pedagógico de História é um material que poderia auxiliar na aprendizagem do aluno e favorecer a sua aprovação.

Sobre o objetivo do material pedagógico de História o que identificamos por parte da equipe é que o Caderno foi considerado como um “instrumento a mais” para o professor trabalhar com suas turmas. Neste sentido, mesmo diante de uma política curricular prescritiva e de uma política de metas e premiações, os professores elaboradores acreditavam que estavam produzindo um material que pudesse servir de “suporte” para o trabalho do professor; ou, segundo o consultor, “são animados pela ideia de que eles estão dialogando com os colegas deles, oferecendo mais um instrumento de trabalho”.

O último objetivo procurou identificar como, no momento de elaboração do material, os professores formuladores conseguem integrar a política oficial e o trabalho do professor na sala de aula.

A partir das entrevistas, entendemos que a visão da equipe sobre os Cadernos Pedagógicos de História é diferente da visão da SME/RJ. Mesmo com a afirmação, por parte da Secretária de Educação, de que os Cadernos são um material de apoio, compreendemos, através das informações pesquisadas e analisadas, que este material está inserido em uma reforma curricular que interfere na liberdade pedagógica do professor. As Orientações Curriculares, os Descritores e os Cadernos Pedagógicos compõem o currículo oficial da SME/RJ, que está inserido em uma lógica que favorece apenas o desempenho, a eficácia, a premiação.

A maioria dos professores elaboradores demonstrou ter conhecimento da política educacional posta em prática desde 2009. Nas entrevistas identificamos que a atuação da equipe era justamente produzir um material que oferecesse mais liberdade ao professor. No entanto, este propósito ficou restrito naquele contexto

de produção dos Cadernos, pois na prática a política implementada fez com que muitos professores atribuíssem um sentido negativo ao material, por estar relacionado à obrigatoriedade de uso para o treinamento dos alunos para as avaliações.

Tais considerações permitem a constatação de que a política é reinterpretada nos diversos contextos por que passa. Assim, acreditamos que dentro do contexto da produção do texto, houve a influência da prática pedagógica, caracterizada pelo funcionamento do trabalho da equipe e pelas ideias de cada professor elaborador sobre os Cadernos Pedagógicos de História. A atuação desses profissionais procurou dar um sentido diferente ao material, com um direcionamento que foge da política de responsabilização e metas.

Isto porque a equipe que formulou os Cadernos de História foi formada por professores da rede. Por estarem em sala de aula, estavam acostumados a interpretar e vivenciar a política de diversas formas. Quando passaram a atuar no contexto da produção do texto levaram as suas experiências como professores para o trabalho de produção dos Cadernos. Assim, afirmaram aproveitar os materiais de suas aulas, as experiências com os alunos, a preocupação com os demais colegas e os questionamentos de suas próprias práticas pedagógicas.

Portanto, através desta pesquisa foi possível constatar que a elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História não foi uma produção de especialistas, mas de professores que atuavam no contexto da prática. Talvez, por serem professores de História, não abriram mão de seus princípios políticos ao se recusarem a seguir essa política de responsabilização e metas. Sendo assim, podemos afirmar que os professores elaboradores foram autores deste material pedagógico, pois trouxeram para o trabalho as suas práticas pedagógicas e ideais como educadores.

No entanto, mesmo considerando que a esfera do Estado não domina os sentidos atribuídos à política curricular, sabemos que o lugar ocupado pelo Estado traz fortes interferências na política, pois identificamos as limitações e impedimentos produzidos por ele.

## Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A & LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AZEVEDO, A.J. de. O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. a. 7, v.14, p. 1-6, jul. 2009.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan/jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.15, n. 002, p.3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.147, p.738-753, set./dez. 2012.

BESERRA, R.O. **O tema no ensino de História: desafios docentes no desenvolvimento curricular**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BITTENCOURT, C. M<sup>a</sup>. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan/jun. 2011b.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr/jun, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BROOKE, N. Uma nação em risco. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

COSTIN, Claudia. **Aula inaugural: avanços e desafios da educação no Rio de Janeiro**: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Vl-3-Zqcg1A>. Acesso em: 10/05/2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERREIRA, M. S., MAINARDES, J.; TELLO, C. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J e MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun, 2012.

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. **Apresentação: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014. **História: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, mai/jun/jul/ago, 2004.

\_\_\_\_\_; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas política de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr.2010.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J., MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n. 94, p.477-69, jan/abr. 2006.

\_\_\_\_\_ e MARCONDES, M<sup>a</sup>. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. n.74, p. 121-142, abr. 2001.

MORAES, C.A.F.L. **“A educação parou”:** as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.21, n.80, p.547-562, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.12, n.3, p.179-197, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, A. C. P. de. **Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar: a experiência de uma escola no Rio de Janeiro**. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, I. A, FONSECA, M<sup>a</sup>. J. C. F & SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: OLIVEIRA, I. A, MARCONDES, M<sup>a</sup>. I & TEIXEIRA, E. (Orgs.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, dezembro, 2000.

PIMENTA, M. M., SCHRIJNEMAEEKERS, S. C. Sociologia do ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola. **Cadernos Cedes**, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set/dez. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Cadernos pedagógicos da rede municipal**. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2696665>, acessado em 07/12/2013.

\_\_\_\_\_. **Conheça a Secretaria:** Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>. Acesso em: 9/10/ 2012.

\_\_\_\_\_. **Material Pedagógico:** Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico>. Acesso em: 16/12/2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, p. 154 – 226, 2009.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

## Anexos

### Anexo 1 Termo de Consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**PROJETO:** O contexto da produção do texto: a atuação dos professores formuladores dos cadernos pedagógicos de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

**Pesquisadora:** Luisa da Silva Kaufman Spindola

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Vimos, através deste, convidar V. Sa. a participar, como entrevistado(a), voluntário(a), de nossa pesquisa, cujo tema, objetivos e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

Buscaremos, através desta pesquisa, responder à seguinte questão: **Quais seriam as ações do professor formulador dos cadernos pedagógicos de História para promover as integrações possíveis entre a política oficial e o**

**que é necessário para o trabalho do professor em sala de aula na elaboração desse material?** de escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e será realizado em três fases: a) entrevistas; b) análise dos dados produzidos com as entrevistas; c) redação do texto que relate os resultados obtidos.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com o campo da educação ampliando as discussões já realizadas sobre coordenador e sua função.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos professores em seus cotidianos e suas identidades serão mantidas em sigilo, de acordo com a ética que demanda esta pesquisa.

Dessa forma, pelo presente documento, aceito o convite tendo conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela mestrandia Luisa da Silva Kaufman Spindola (telefone: 9229-8088, e-mail: lukaufman2000@yahoo.com.br) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Esta pesquisa é orientada pela professora Maria Inês Marcondes de Souza (telefone: 3527-1818 - ramal 119, e-mail: [mim@puc-rio.br](mailto:mim@puc-rio.br)).

Estou informado(a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado(a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) Um exemplar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado fica com o participante e outro com a pesquisadora;
- c) A eventual tomada de audiogravação (OU OUTRA FORMA DE COLETA) é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;

- d) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- e) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- f) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros professores da rede poderão ser entrevistados.

Autorizo, abaixo, minha participação neste estudo.

Nome do(a) entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Codinome (opcional): \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**LUISA DA SILVA KAUFMAN SPINDOLA**  
**Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Departamento de Educação - PUC-Rio**

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 2013.

**Anexo 2**  
**Ficha de caracterização dos professores entrevistados**

Nome:	
Idade:	
Formação inicial:	
Universidade em que se formou:	
Data da formação inicial:	
Possui pós-graduação:	
Área da pós-graduação:	
Data da formação na pós-graduação:	
Outras atividades de formação continuada	
Tempo de magistério:	
Tempo na rede municipal de ensino:	
Trabalha em quantas escolas na rede:	
Bairro da escola em que trabalha:	
Trabalha em outras redes de ensino:	
Trabalha com quais séries nas outras redes de ensino:	

### **Anexo 3**

#### **Roteiro de entrevista**

- 1) Para você qual é o significado de História?
- 2) Quais são os aspectos importantes de ensinar História?
- 3) Como é o trabalho do professor da SME/RJ? Quais os desafios que enfrenta?
- 4) Como surgiu a oportunidade do trabalho de elaboração do Caderno Pedagógico de História?
- 5) Já teve experiência como autor de material didático?
- 6) Por que a SME/RJ criou um material de apoio para os professores?
- 7) Foi feita alguma avaliação para verificar as necessidades de elaboração do Caderno Pedagógico?
- 8) Qual a sua atuação na elaboração do Caderno Pedagógico?
- 9) Qual o objetivo dos Cadernos Pedagógicos?
- 10) Quais as vantagens da elaboração de um material de apoio para os professores?
- 11) De que forma o caderno pedagógico pretende contribuir com as ações do professor na sala de aula?
- 12) Como você imagina que o Caderno Pedagógico de História será utilizado?
- 13) Qual o papel do caderno pedagógico na reformulação curricular da SME/RJ?
- 14) Quais foram as dificuldades e os desafios encontrados para elaborar o material?
- 15) De que forma o caderno pedagógico de História consegue integrar as orientações curriculares e os descritores com o trabalho do professor na sala de aula?
- 16) Há um planejamento, preliminar, da SME que baliza a escolha de habilidades/conteúdos para cada Caderno?
- 17) Qual o espaço de participação dos profissionais envolvidos na construção dos textos do material?
- 18) O seu trabalho de sala de aula influenciou na elaboração do caderno pedagógico? De que forma?

- 19) Como você vê o professor de História da rede no momento de elaborar o material?
- 20) O grupo tem algum acompanhamento do trabalho do professor com o conteúdo da disciplina de História?
- 21) O que a equipe de História tem em comum e diferente com as outras equipes?

#### **Anexo 4**

#### **Roteiro de entrevista coordenador**

- 1) O que está sendo feito atualmente no trabalho de elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História?
- 2) Foi feita alguma avaliação dos Cadernos Pedagógicos de História do ano de 2012?
- 3) Por que o Caderno do 8º ano está sendo refeito?
- 4) Por que as duplas de trabalhos foram desfeitas?
- 5) Os e-mails enviados pelos professores da rede recebem algum tipo de tratamento?
- 6) Você poderia citar algum caso de e-mail enviado por professor da rede que teve alguma interferência da produção do caderno?
- 7) Você poderia contar alguma situação de sugestão ou crítica de algum professor que tenha modificado algum aspecto na produção do material?

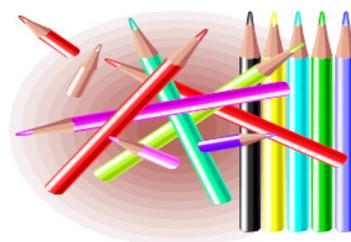
## Anexo 5 Orientações curriculares de História de 2009



PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

# Orientações Curriculares

## Áreas Específicas



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
EDUARDO PAES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CLAUDIA COSTIN

SUBSECRETARIA DE ENSINO  
REGINA HELENA DINIZ BOMENY

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
*Orientações Curriculares: Áreas Específicas.*  
Rio de Janeiro, 2009.

**COORDENAÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA**

MARIA SOCORRO RAMOS DE SOUZA  
 MARIA DE FÁTIMA CUNHA  
 SANDRA MARIA DE SOUZA MATEUS  
 CARLA DA ROCHA FÁRIA  
 VERA LÚCIA DE CASTRO MONTEIRO

**CONSULTORIA**

PROFª. DRª. MARLY DA SILVA MOTTA – CPDOC/FGV

**REDAÇÃO FINAL**

ANA PAULA TAVEIRA SOARES  
 HELOINA DO AMARAL FERREIRA

**PROFESSORES COLABORADORES**

ANA CAROLINA MARANHÃO  
 JAIME PACHECO DOS SANTOS  
 LEONARDO BRUNO DA SILVA  
 MARTHA FRANCISCA DA SILVA

**CRIAÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO**

MARCO AURÉLIO PEREIRA VASCONCELOS

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
*Orientações Curriculares: Áreas Específicas.*  
 Rio de Janeiro, 2009. p. 154 – 226.

E/SUBE/CED 155

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE  
 HISTÓRIA**

Ao elaborarmos as “Orientações Curriculares para o Ensino de História / 2009” tivemos a intenção não só de dar continuidade ao processo de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação – ao nos reportarmos ao fascículo “Multieducação / Temas em debate – História” – mas, também, atender às expectativas dos professores em relação a definição de conteúdos programáticos dessa área de conhecimento. Destacando, porém, que além do acervo de conhecimentos a serem selecionados para instruir o ensino, igualmente importante é a maneira como se deve realizar este ensino, ou seja, a metodologia de trabalho nas escolas.

A linha de trabalho adotada para a confecção das “Orientações...” priorizou a articulação entre alguns documentos, a saber:

- ✓ O fascículo Multieducação (2008), e algumas das concepções nele contidas, dentre elas: os conceitos e os princípios fundamentais, a constituição do saber escolar, as diferentes expectativas de aprendizagem, os eixos metodológicos e a perspectiva sobre o ensino de História - “... como mais um instrumento da leitura e da

escrita do mundo, das várias concepções de mundo que constituem o universo social no qual estamos inseridos”. Em relação aos objetivos presentes no fascículo, alteramos a redação de alguns e acrescentamos outros, buscando tornar o trabalho mais claro e próximo das diferentes realidades da nossa rede municipal de ensino.

- ✓ As Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SAEB, emanadas da Secretaria de Educação Básica, do MEC.

Igualmente importantes foram:

- ✓ O apoio e as contribuições da consultoria que acompanhou o desenvolvimento do trabalho e nos deu um norte para a definição dos conteúdos programáticos.
- ✓ A participação e contribuição de professores regentes que, com olhar experiente, enriqueceram a construção dessas orientações.

E/SUBE/CED 156

Gostaríamos de lembrar o caráter “norteador” desse trabalho, que de maneira alguma exclui o papel mediador e a liberdade de escolha do professor – que melhor do que ninguém conhece quais os pontos mais significativos para cada contexto sociocultural escolar. É esse professor – comprometido e entusiasmado com o seu fazer – que dará o sentido maior às “orientações”, pois ao colocar em prática a proposta se tornará, também, autor do trabalho.

As sugestões de atividades incluídas representam uma tentativa de clarificar o que queremos dizer através dessa articulação entre – objetivos / conteúdos / habilidades – visando a constituição de *ferramentas* a serem aproveitadas ao longo do Ensino Fundamental.

*Estratégia empregada na construção das identidades, no aprendizado da relação com as diferenças, no desenvolvimento da reflexão crítica mediante a imersão na dimensão temporal, o ensino de História não pode ficar, pois, imune em relação aos questionamentos da nossa contemporaneidade. (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p.21).*

Foram estabelecidos focos para cada ano de escolaridade:

- ✓ No **Ciclo** (que correspondem aos três primeiros anos de escolaridade)
  - Família / Turma / Escola / Localidade
  - Através de noções de pertencimento a diferentes grupos/ relações sociais no espaço / relações de trabalho / semelhanças e

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, onde emergem novas formas de pensar, viver e significar espaço e tempo.

*Globais mas, ainda assim, continuamos sendo desiguais e diferentes. Desiguais em termos de acesso aos bens materiais e simbólicos, nos diferenciando nas formas de significar e vivenciar os desafios no cotidiano. Diferentes em termos de nossas crenças, memórias, olhares e projetos sobre esse mundo, nos caracterizando como plurais e múltiplos. (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p.22).*

A necessidade da mobilização de diferentes saberes não é uma novidade para nós, professores, que atuamos cotidianamente no contexto escolar. Ela se manifesta, por exemplo, quando aos nos preocupamos em dar sentido ao que trabalhamos em sala de aula, nos interrogamos: **Como utilizar e respeitar os saberes e vivências que os alunos trazem? Como articulá-los aos conteúdos-conhecimentos, facilitando assim a aquisição de sentido?**

Dessa forma, entendemos que planejar e trabalhar para a formação de uma cidadania crítica, consciente e ativa deva significar participar ativamente também desse processo de produção do conhecimento escolar, selecionando e reelaborando conteúdos que consideramos significativos.

Portanto, no ensino/aprendizagem do conhecimento histórico caberia estarmos atentos para :

diferenças entre grupos sociais próximos / regras de convivência / noções elementares de tempo.

✓ No **4º Ano**

- Localidade / Bairro
- Através da organização espacial do cotidiano, dos alunos e de outros grupos / as relações de trabalho / regras de convivência / semelhanças e diferenças entre grupos sociais: dos mais próximos para os mais distantes) X valorização e respeito / a continuidade do tempo / transformações sociais.

✓ No **5º Ano**

- A Cidade / o Estado
- Através da relação: grupos sociais x culturas / diferenças e desigualdades / fontes orais e escritas / trabalho urbano e trabalho rural / tempo físico e tempo histórico / simultaneidade / transformações sociais e culturais em diferentes épocas.

Ensinar História, hoje, significa que nossas escolhas, como professores, dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos dependem, também, das nossas posições em termos das relações de poder que se colocam no nosso presente.

E/SUBE/CED 157

- A **desnaturalização** das práticas sociais: pois se entendermos que a História contribui para a compreensão do mundo em termos da ação dos sujeitos no tempo e no espaço, isso equivaleria a dizer que tudo o que constitui a realidade social é produto e produtor de condições objetivas, onde determinados elementos constitutivos dessas condições, permanecem e/ou se transformam.

- A **relativização** das verdades veiculadas, das formas de estabelecer relações com o saber e como estas traduzem, também, os interesses de grupos específicos.

- A **negociação** da produção de diferenças e de identidades. É por meio do uso da memória, da produção de lembranças e de esquecimentos, que a História e o seu ensino desempenham um papel central na produção de identidades e de diferenças: eu/nós ; eu/outros.

Heloina do Amaral Ferreira  
Coordenadoria de Educação – Apoio Técnico

E/SUBE/CED 158

## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade [...] A história é a ciência dos homens no tempo [...] (BLOCH, 2001).*

No início da década de 1980, fez enorme sucesso o filme *Blade runner*, o caçador de andróides, cuja história se baseava na possibilidade de a ciência construir andróides, cópias aperfeiçoadas do ser humano. Em uma de suas cenas mais interessantes era apresentado o último modelo de andróide, aquele que mais se aproximava do ser humano porque nela – era uma mulher – havia sido implantada a memória de “seu” próprio passado: “lembrava-se” do lugar onde havia nascido, da escola onde estudara, de sua família... A mensagem é clara: é a história, com a capacidade que tem de nos projetar para o passado, o presente e o futuro, o que nos torna humanos. Somos humanos porque sabemos que temos uma história.

Como nos ensina o mestre Marc Bloch (2001), a história é a ciência dos *homens no tempo*. Nessa síntese, encontra-se um ponto de partida indispensável para o aluno do **6º Ano** que se prepara para explorar o

passado, essa “terra distante” que, para ser alcançada, exige humildade e dedicação dos “viajantes do tempo”. Por isso mesmo, como em toda a viagem, será necessário se equipar previamente com uma bagagem, que incluía um conjunto de saberes capazes de *pavimentar* o início do longo caminho a ser percorrido.

Um dos saberes indispensáveis para a ciência da história é o *tempo*. Propor um debate sobre a distinção entre o *tempo da natureza* – da sementeira e da colheita, das cheias dos rios, das marés e das vazantes, das estações do ano – e o *tempo dos homens* – aquele do calendário, da divisão em períodos históricos – poderá equipar o aluno do **6º Ano** com um instrumento fundamental para a viagem ao passado: a compreensão dos conceitos de *pluralidade e relatividade*.

Por isso mesmo, o professor deverá aproveitar as experiências mais próximas do aluno para levá-lo a compreender que o *calendário* é um produto cultural e um objeto social, que resulta da ação histórica do homem com vistas à domesticação do tempo. Os vários calendários existentes no mundo atestam o caráter plural e relativo da medição do tempo, mas, ao mesmo tempo, deixam evidente a vitória de um

E/SUBE/CED 159

determinado calendário – o cristão –, que conseguiu se impor aos demais.

Apresentar a periodização da história – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – como uma *questão*, e não como um dado, implica, por um lado, mostrar ao aluno que, em certos períodos históricos, há uma aceleração mais rápida no ritmo das mudanças – na tecnologia, na economia, no trabalho... –, as quais têm um impacto profundo na maneira como os homens vivem. No entanto, é importante que o aluno entenda que, tal como na elaboração dos calendários, essa divisão em períodos é arbitrária, e significa o desejo do homem de domesticar o tempo. Afinal, quem determinou que a queda da cidade de Constantinopla nas mãos dos turcos, em 1453, marcou o fim da Idade Média? Aliás, quem deu o nome de “média” a esse longo período da história da humanidade?

*Imortalidade é o que a natureza possui sem esforço e sem assistência de ninguém, e imortalidade é, pois, o que os mortais tentam alcançar se desejam sobreviver ao mundo em que nasceram, se desejam sobreviver às coisas que os cercam e em cuja companhia foram admitidos por curto tempo. (ARENDETT, 2002).*

A história é a ciência dos *homens*. É ela que nos torna humanos e, como nos ensina Hanna Arendt, foi em busca do dom da imortalidade, já possuído pela natureza, que gregos e romanos passaram a registrar os “grandes” feitos dos “grandes” homens. Para os antigos, a

função da história era a de *ser mestra da vida*, tornando imortais fatos e figuras exemplares que tinham, em si mesmos, uma curta existência. Aprender com o passado era o objetivo supremo.

Pode-se aprender com o passado, e não repetir os erros cometidos anteriormente? É possível recuperar o passado tal como ele foi? Estas são questões que podem ser propostas para o aluno do **6º Ano** a partir de experiências que lhe sejam próximas, e que permitam ao professor introduzir o conceito de *fontes históricas*. É a partir da multiplicidade de fontes e, sobretudo, da possibilidade de sua identificação, valorização, recuperação, preservação e análise, que se tem acesso a uma *pequena parte* da história dos homens. Nessa viagem ao passado, humildade e paciência não podem faltar.

Nada muda tanto quanto o passado. Parece uma proposta audaciosa de discussão, mas, a partir de experiências próximas de seu cotidiano, poderá o aluno de **6º Ano** compreender que o conhecimento do passado não se resume apenas à lembrança dos fatos, mas que depende, sobretudo, da *interpretação* que o *presente* faz do passado. Seguindo os ensinamentos de Jacques Le Goff (1998), aprende-se que “a história é filha de seu tempo”. Portanto, quem conta um conto do passado, coloca um ponto do presente.

Para que estudar história? Talvez seja essa a pergunta, quase sempre feita em tom desafiador, que costuma perseguir o professor de

E/SUBE/CED 160

história. Muitos dos que perguntam quase sempre têm a mesma resposta: história é a disciplina encarregada de estudar o passado do ser humano, desde os seus “primórdios” até hoje. Mais do que certezas, a afirmação deixa dúvidas. Será que a relação dos humanos com seu passado sempre foi a mesma? Sempre existiu história como disciplina a ser ensinada e aprendida? O ensino e o aprendizado da história sempre se deram da mesma maneira?

Colocar o aluno do 6º Ano diante desse conjunto de questões significa tomar como ponto de partida do processo de aprendizagem uma atitude de constante indagação e questionamento. Levá-lo a refletir que a *história*, como saber científico e como disciplina a ser ensinada, *tem uma história*, implica fazê-lo perceber que a maneira como o ser humano se relacionou com o seu passado se modificou com o tempo, ou seja, que todo conhecimento é produzido social e historicamente.

História não se confunde com memória, este é um saber que o aluno do 6º Ano deverá carregar para todo o curso de história. Sentimental, afetiva e fluida, sujeita à manipulação e aos influxos da conjuntura, a *memória*, especialmente a coletiva, é fundamental na construção de sentimentos de pertencimento a grupos sociais, regiões, nações... Para tanto, é necessário um trabalho de *enquadramento da memória*, tal como definido por Michael Pollak (1989), que se alimenta da história, mas que não pode ser confundido com ela. A *história*,

diferente da memória, é crítica e analítica, exige evidências empíricas, fontes confiáveis, base teórica sólida.

Ciência da *diversidade*, da *pluralidade* e da *relatividade*, a história se construiu como uma disciplina escolar a partir da seleção daquilo que pode e deve ser ensinado. O aluno do 6º Ano deverá entender a diferença entre a *história vivida* como experiência humana e a *história escrita*, ensinada nas escolas. A questão a ser debatida é por que certos fatos são considerados históricos e, portanto, devem ser ensinados e aprendidos, e outros não. Se a disciplina história que se aprende na escola se baseia em uma seleção de fatos, quem determina o que deve ser lembrado e o que vale a pena esquecer? A história nunca é “inocente”, como bem observa Le Goff (1998) que está em jogo é a definição do que fomos no passado, somos no presente e seremos no futuro.

Pavimentado o caminho, o professor poderá transportar o aluno do 6º Ano ao chamado *Mundo Antigo*. Mais do que o conteúdo propriamente dito, o que importa é desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que ele entenda os limites e as possibilidades de se conhecer povos e culturas radicalmente diferentes, que viveram há milhares de anos atrás. É chamar a atenção para a diversidade e a pluralidade desses povos e culturas, e de como eles ocupavam apenas uma pequena parcela do território do planeta, conhecimento esse

E/SUBE/CED 161

alcançado por meio das *fontes históricas*. É propor à turma *selecionar um desses povos* (egípcios, chineses, babilônios, maias, entre outros), e escolher, em conjunto, que aspectos serão abordados do povo selecionado: escrita e linguagem; saberes e ciências; técnicas e tecnologia; relação com o meio ambiente; agricultura e domesticação de plantas e animais; armas, ferramentas e instrumentos da vida cotidiana; formas de religiosidade; valores, hábitos e costumes; o poder; as instituições e a formação da sociedade e do Estado; a cidade e os monumentos; economia e relações sociais.

Compreender o significado do chamado *Mundo Ocidental* implica uma primeira parada em *Atenas, Roma e Jerusalém*, em busca do entendimento de noções que são fundamentais para a construção da *gramática política* da sociedade atual: *democracia*, tirania, corpo cívico/cidadãos, *república*, direito, entre outros; ou o padrão *humanístico* das artes e das ciências, presente na escultura, no teatro, na filosofia, na medicina, na matemática; ou ainda, idéias que romperam com paradigmas religiosos, como o *monoteísmo* do judaísmo e do cristianismo, seus livros sagrados, bem como o conceito de *religiões universais* que foram tomando o lugar de religiões locais e cultos domésticos.

Uma segunda parada levará o aluno à chamada *Idade Média*, cujo termo, por si só, é uma “aula” sobre como se constrói a

temporalidade histórica. Temas como a formação dos reinos cristãos na Europa Ocidental, a importância da posse da terra e o estabelecimento de relações feudais, o predomínio da Igreja Católica em termos espirituais e temporais, devem ser abordados menos por seu conteúdo formal, e mais pela possibilidade de o aluno do 6º Ano ser capaz de treinar suas habilidades de compreender o passado como uma “terra distante”. Ter acesso ao surgimento da *religião islâmica* e à formação do *mundo muçulmano* permitirá o exercício do olhar sobre o *outro*, aquele que é radicalmente diferente. Este será um conceito especialmente valioso para o aluno quando ele se defrontar com a temática do encontro do índio na América.

\*\*\*\*\*

Munido desse conjunto de saberes desenvolvido no ano anterior, o aluno do 7º Ano terá um grande desafio, oriundo sobretudo da opção de ampliar o espaço curricular destinado ao ensino da História do Brasil, que será ministrado nos dois anos seguintes (8º e 9º). Como então ensinar, em apenas um ano, “história geral” do século 15 ao século 20? Nem é preciso dizer que o professor deverá exercer, no mais alto grau, sua capacidade de *selecionar os conteúdos* a serem abordados, a partir da eleição de *questões temáticas* que ele julgue relevantes para a turma.

E/SUBE/CED 162

Essa seleção deverá, no entanto, obedecer alguns parâmetros. Um deles será a ênfase no estudo sobre as histórias da *América* e da *África*, geralmente colocadas em segundo plano diante da “atração” exercida pelos eventos da história européia. Não se trata, obviamente, de desconhecer o domínio incontestado da Europa Ocidental naquele período, e, por consequência, o impacto que os fatos lá ocorridos tiveram sobre o resto do mundo. No entanto, nada impede que o foco da análise esteja centrado nas áreas que foram submetidas à expansão européia, e que tiveram suas histórias modificadas por ela.

Dessa maneira, temas clássicos da chamada *História Moderna*, como Renascimento, Reforma, Absolutismo, deverão ser tratados a partir da relação que mantiveram com o processo de colonização da América, em especial da *América Portuguesa*. A partir dessa hierarquização dos conteúdos, o assunto das *Grandes Navegações*, e da abertura do mundo daí resultante, será alçado à condição de tem-nobre. Será esta a oportunidade de apresentar a América e a África ao aluno do 7º Ano. Essa abordagem não se fará apenas por meio da análise do relacionamento que ambas mantiveram com a Europa, mas sobretudo pela compreensão de suas especificidades econômicas, culturais, sociais e políticas.

O mesmo exercício de seleção de conteúdos pode ser feito em relação à dita *História Contemporânea*. É importante que o aluno do

7º Ano compreenda a gênese de determinados conceitos, fundadores do mundo atual, que foram construídos pelas grandes revoluções que marcaram a passagem do século 18 para o 19: a Francesa, a Industrial, a Americana. Podemos citar, entre outros conceitos, *revolução*, *direitos do homem e do cidadão*, *Constituição*, *equilíbrio entre os poderes*, *federação*, *proletariado*, *fábrica*, *sindicato*. Processos como a construção das nações e dos impérios no século 19, e as lutas pela descolonização da África e da Ásia na segunda metade do século 20, devem merecer uma atenção especial pelo impacto que tiveram sobre boa parte da humanidade.

\*\*\*\*\*

Os dois últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º Anos) se voltarão para o ensino da *história do Brasil*. Essa opção por um investimento pesado no estudo da história nacional se liga a um conjunto de fatores. Pode-se começar pelo exemplo norte-americano, que conserva a tradição de manter duas disciplinas – língua inglesa e “história pátria” – em todos os graus de ensino do país. Essa tradição foi construída no século 19, a partir da compreensão da importância desses dois saberes para o processo de formação dos Estados Unidos como nação e, sobretudo, para a constituição de um determinado tipo de cidadão.

E/SUBE/CED 163

No caso brasileiro, pesa ainda o fato de que o ensino fundamental tem, em muitos casos, um caráter de terminalidade, na medida em que não são poucos os alunos obrigados a trocar a sala de aula pelas oportunidades de emprego que lhe são oferecidas. Por isso mesmo, chega a ser senso comum a idéia de que o brasileiro “não tem memória”, de que a cada dez anos ele esquece o que aconteceu nos últimos dez anos. A questão é controversa: esse desconhecimento da história nacional se explicaria pela “ausência” de heróis, pela falta de “grandes eventos”? Somos de fato “condenados” por uma história “pobre” e redimidos por uma “geografia” exuberante? Ou a responsabilidade por esse alegado desprezo pela história do país residiria no pouco espaço que a ela é destinado nos currículos escolares, especialmente no do ensino fundamental?

Ao mesmo tempo, o entendimento de que o conhecimento da história nacional é um elemento fundamental do processo de construção da cidadania aumenta ainda mais a importância de se ampliar o tempo dedicado especificamente ao seu estudo. Afinal, sabemos que *ser brasileiro* significa ter em comum a mesma *memória do passado*; memória de fatos, de figuras e de lugares, que aparecem costurados de maneira a formar um todo coerente que deve dar sentido e significado a um espaço territorial e a um povo. E mais: por que não conferir ao estudo da *história contemporânea do Brasil* o relevo que ela merece?

Por que não incentivar professor e alunos a discutirem a história republicana ao longo do último ano do ensino fundamental? Esse seria o espaço privilegiado de debate dos grandes temas nacionais, podendo, assim, ser contornado o “*presentismo*” que costuma assolar análises apressadas, simplistas e reducionistas. Um bom curso de história republicana permitiria ao aluno do 9º Ano sair do ensino fundamental com um instrumental analítico e crítico capaz de situá-lo como um cidadão atuante em uma democracia.

*O estudo das ciências permite conhecer o mundo material; o estudo das letras desvenda o mundo das formas e das idéias; a história introduz o aluno no mundo social e político [...]; um francês destinado a viver numa democracia precisa de a compreender. ( FURET, 1986).*

A questão que o conceituado historiador François Furet se coloca em relação aos franceses pode muito bem servir aos brasileiros. Uma vez que é a história que introduz o aluno ao mundo social e político, “compreendê-la” significa cumprir uma das tarefas exigidas para a vivência em uma democracia. Ser cidadão em uma democracia significa, antes de tudo, a possibilidade de ter acesso ao saber como uma atividade questionadora e crítica. Perceber que a história não vem pronta em uma bandeja para ser servida deve ser o primeiro passo. Ela é filha de seu tempo, sempre é bom lembrar.

E/SUBE/CED 164

Filha de seu tempo, o que a história deve ensinar nesse início de século? Que novos temas, fatos, personagens, estão sendo agora incorporados a essa história que visa a formar cidadãos para um mundo democrático? Não se pode desconhecer a crescente importância que temas como a vida cotidiana, o espaço local, a família, a sexualidade, a religiosidade, o lazer, entre outros, vêm ocupando nos estudos históricos, em que também ganham destaque personagens anônimos e fatos até então relegados ao esquecimento. É sobre a base interdisciplinar, que nos permite transitar do mundo material para o mundo das formas e das idéias e para o mundo social e político, que se formará o cidadão destinado a viver em uma democracia.

Marly Motta  
Consultora

E/SUBE/CED 165

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
CICLO – PERÍODO INICIAL

OBJETIVOS	CONTEUDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Compreensão de que os sujeitos se organizam em diferentes grupos (família / turma) e que existem diferentes maneiras de se relacionar dentro de uma mesma coletividade.	<p>Noções de pertencimento a diferentes grupos.</p> <p>Relações sociais no espaço em que a criança vive - o doméstico e o público:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relações de parentesco;</li> <li>• tipos de organização familiar;</li> <li>• o cotidiano na turma</li> <li>• regras de convivência na família e na turma.</li> </ul>	<p>Identificar-se como parte de um grupo (o grupo turma / o grupo família).</p>	X	X			<p>Confecção de auto-retrato através de desenho, utilizando materiais diversos.</p> <p>Colocando-se como um personagem (“<i>Eu sou assim...</i>”), contar a sua história, do que gosta, do que não gosta, suas brincadeiras preferidas etc.</p> <p>A partir de narrativa ligada ao tema “bichinhos de estimação”, propor a formação de grupos – os que possuem e os que não possuem animais. Desenhar em papel pardo os conjuntos, levando os alunos a se identificarem com os respectivos conjuntos.</p> <p>Organização de uma “galeria de desenhos”, formando barra para o mural da sala com desenhos das respectivas famílias (identificando seus membros).</p>
		<p>Compreender as características identitárias de avós, pais, filhos, como sendo membros da família e que pertencem a gerações diferentes.</p>	X	X			<p>Propor brincadeiras que possuam determinadas regras, por exemplo, pique-bandeira. Estabelecer com a turma quais seriam as regras da brincadeira que o grupo iria respeitar.</p>

E/SUBE/CED 166

## Anexo 6 Orientações Curriculares de História de 2012

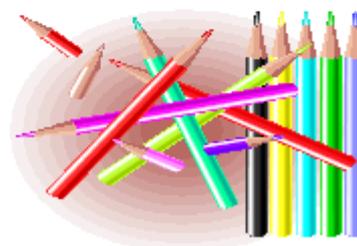


PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE ENSINO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

# Orientações Curriculares

## Áreas Específicas

HISTÓRIA



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
EDUARDO PAES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CLAUDIA COSTIN

SUBSECRETARIA DE ENSINO  
REGINA HELENA DINIZ BOMENY

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS

CONSULTORIA  
ILMAR ROHLOFF DE MATTOS

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
Orientações Curriculares: Áreas Específicas.

Rio de Janeiro, 2012.

**COORDENAÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA**  
MARIA DE FÁTIMA CUNHA

**APOIO TÉCNICO**  
ELISABETE GOMES BARBOSA ALVES

**CONSULTORIA**  
PROF. DR. ILMAR ROHLOFF DE MATTOS

**REDAÇÃO FINAL**  
CLOVIS DE FIGUEIREDO NEVES FILHO  
ROBERTO ANUNCIÇÃO ANTUNES

**CRIAÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO**  
EDUARDA CRISTINA AGENOR DA SILVA LIMA



Um agradecimento especial às equipes das GEDs e professores regentes que participaram dos debates nas Coordenadorias Regionais de Educação e também no Nível Central. A participação de todos foi fundamental.

**PROFESSORES COLABORADORES**  
ANDRÉIA PRESTES MASSENA  
ERNESTO DE MATOS FILHO  
FERNANDA PEREIRA DE MOURA  
JOSÉ DA SILVA SILVEIRA  
LUCIO CARVALHO IGNÁCIO  
PAULO ROBERTO MOSCIARO  
TERESA CRISTINA SILVA

#### ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA:

##### **Anos Finais do Ensino Fundamental.**

Por que ensinar história? Aprender história para quê? Quaisquer que sejam e ainda que muito diferentes sejam as respostas de cada um de nós – professores de história – a estas indagações, quase todas elas têm em comum o fato de não apenas revelar a concepção de história a qual cada um de nós se filia, assim como sublinhar a importância que atribui a história como disciplina escolar. Contudo, nossas respostas não deixam de revelar, de modo consciente ou não, algo não menos importante: a relação indissociável entre o ato de ensinar e o ato de aprender, o processo de ensino-aprendizagem de história pondo em destaque o diálogo cotidiano e sempre renovado entre o professor e o aluno, por meio de uma prática insubstituível – a Aula de história. Como o seu título sugere, estas Orientações Curriculares oferecem possibilidades de caminhos aos que conduzem a Aula de história, ao mesmo tempo em que sublinham o lugar principal dos alunos em um processo caracterizado por um nexo indissociável.

“Fazer história é contar uma história”, resumiu o historiador francês François Furet, certa ocasião. Alguns contam histórias para seus leitores por meio de textos escritos elaborados após laboriosa pesquisa teórica e documental – são os historiadores, em sentido estrito. Outros contam histórias para um auditório especial – os alunos de uma turma – por meio de um Texto diferente – a Aula de história –, tecido a partir de desafios que reiteradamente se apresentam sob a forma de questões:

por que contar; para quem contar; o que contar; como contar – são os professores de história, autores de cada uma de suas aulas, produtores de um Texto não necessariamente escrito. Professores de história que também fazem história; e, assim, somos historiadores. Contar histórias aos alunos, a Aula de história desdobrando-se em inúmeras aulas, desde o 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental. Cada uma das aulas sendo um Texto original, encantador e desafiador: uma exposição oral; e/ou a proposta de leitura de textos de natureza diversa; e/ou a realização de uma ou mais atividades no decorrer da aula, e não apenas em sua parte final.

Uma exposição oral que destaca a relevância dos novos conteúdos, identifica atores e vozes diferentes em uma experiência histórica, cria situações que incentivam a participação oral dos alunos, permitindo que vivenciem o valor e a importância do ato de argumentar, entre outras possibilidades. E/ou a proposta de leitura de pequenos textos de autoria do próprio professor, dos Cadernos de História, de livros didáticos e paradidáticos, de trechos da historiografia acadêmica, de textos literários, de jornais e revistas, de letras de música, de fragmentos de documentos de época, de imagens de diferentes tipos e diversos suportes (pinturas, esculturas, fotografias, desenhos, charges, filmes etc.). E/ou ainda atividades que abrem a possibilidade de o aluno operar com noções e conceitos históricos, identificar regras e normas, vivenciar

valores e juízos, operar com as noções de tempo e espaço, identificar os critérios que forjam as classificações sociais, e ainda as inúmeras relações que os homens estabelecem entre si e as múltiplas e variadas formas de relação com a Natureza. *Contar histórias a partir dos desafios e questões colocados pela vida presente; por acontecimentos não apenas extraordinários, mas também da vida cotidiana; e pela própria vida dos alunos.*

Narrar uma, várias, muitas histórias. Narrar histórias das diferentes experiências vividas pelos homens em tempos e espaços diversos – experiências históricas. Narrativas que deverão propiciar ao aluno não apenas conhecer, mas antes de tudo compreender a diversidade dessas experiências como condição para estar no mundo – sua morada. Em um mundo globalizado, cuja dinâmica se expressa de modo marcante no âmbito local, a narrativa histórica deve possibilitar a compreensão das diferenças que distinguem povos e culturas, no passado e no presente; o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades em uma mesma sociedade. Narrativas que permitem revivitar o passado, em um jogo entre memória e amnésia, de modo que determinadas experiências históricas devam ser (re)lembradas como uma das condições para serem (mais uma vez) repudiadas, como é o caso das experiências totalitárias do século XX, assim como outras não devem ser esquecidas como oportunidade para serem (mais uma vez) valorizadas positivamente como a longa e penosa luta de homens

mulheres em diferentes partes do mundo pela conquista de direitos políticos, civis e sociais. E ainda narrativas que, ao propiciarem a descoberta do outro, propiciam também a progressiva descentração daquele que é educado, criando a oportunidade de refletir a respeito do desafio do convívio na diversidade, da garantia aos cidadãos e aos povos tanto do direito à igualdade quanto do direito à diferença, do repúdio às desigualdades de toda e qualquer natureza. Narrar uma, muitas experiências vividas pelos homens – *narrar um tempo histórico.*

O professor como autor da Aula de história; alguns professores como autores destas *Orientações Curriculares*, ouvidos os demais colegas da rede municipal de ensino. Textos definitivos e provisórios a um só tempo. Definitivos porque tradução e expressão, neste momento, dos saberes e experiências de seus autores, assim como das questões e desafios que a eles se apresentam em determinada experiência histórica. Provisórios porque o ritmo e as mudanças cada vez mais acelerados de nossas vidas suscitam novas questões e outros desafios, o que faz com que os Textos de nossas aulas também sejam reescritos sem cessar, ao mesmo tempo em que aqueles ritmo e mudanças parecem nos alertar – algo seguramente ainda mais importante – para que não nos esqueçamos que *“nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”*, conforme nos ensina o filósofo Walter Benjamin. Em nosso tempo, quando se torna possível sentir e perceber o deslocamento da Nação do lugar privilegiado que ocupava nas narrativas históricas que nos conformavam e

as culturas nacionais já não são pensadas como unificadas, representando as diferenças que continuam como unidade ou identidade, outros protagonistas se apresentam, forjando novas identidades e suscitando outras temáticas para o ensino-aprendizagem de nossa disciplina: povos indígenas, mulheres, homens livres pobres, afrodescendentes, a vida cotidiana, a primavera árabe etc... Os autores dos textos das aulas de história e das *Orientações Curriculares* sabem que seus textos são construções culturais, expressões das experiências históricas de seu tempo. Assim como não desconhecem que também são produtos culturais os antigos e cristalizados “Programas de História”, com seu marcado caráter eurocêntrico e uma sucessão de fundo evolucionista de Idades ou Períodos, desde a Pré-História até a Idade Contemporânea, insistindo em anunciar um determinado “ponto de chegada”, como se a vida dos homens em sociedade pudesse deixar de ser o lugar da indeterminação. Como autores, os professores de história sabem ser necessário, em primeiro lugar, desnaturalizar essa antiga narrativa das experiências históricas; e que, para tanto, não é suficiente “somar” ou “acrescentar” aqueles “Programas” novos objetos e novas problemáticas. Uma desnaturalização de antigos conteúdos que, muitas vezes, implica em uma descentração dos próprios autores, quer no que se refere às aulas, quer sobretudo no que diz respeito ao valor que atribuem ao conhecimento histórico e à História como disciplina escolar.

O desafio é grande, mas não menos instigante. E não estamos partindo do zero, a experiência de cada professor constituindo elemento fundamental. Nessa longa caminhada, são inúmeros os “pontos de partida”; e em cada um deles encontram-se sempre os alunos. Alunos muito diferentes entre si – idade, gênero, anos de escolaridade, capacidade de leitura e escrita, pertencimento social, crenças e valores –, solicitando do professor atenção redobrada para os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as atividades e tudo mais que constitui cada uma de nossas aulas. Caminhemos uns poucos passos, os primeiros passos.

1º. No início, as palavras. Palavras que dão vida à relação professor-aluno, por meio de um diálogo insubstituível que permite ao professor aprender a adequar o vocabulário de sua Aula aos alunos de uma turma, a um só tempo respeitando a diversidade sociolinguística dos alunos e propiciando aos mesmos ampliar seu vocabulário, incorporando palavras, noções e conceitos do conhecimento histórico, das ciências humanas e sociais. Palavras que têm valores, podendo expressar emoção, sentimento, julgamento, avaliação, preconceito, tudo dependendo “da intenção do falante que as usa ou da cultura em que elas se inserem”, como nos ensina o linguista Pasquale Cipro Neto. Palavras que permitem descrever o mundo no qual convivemos, expressar os projetos que formulamos, falar de nossos sonhos e utopias, e ainda persuadir nossos interlocutores da justiça das idéias que defendemos – palavras que revelam nossa humanidade.

Com palavras são feitas as narrativas que permitem conhecer as experiências históricas vividas pelos homens, no presente e no passado, em diferentes lugares do mundo; palavras que, assim, realçam os dois significados da palavra *história*, isto é, tanto a experiência vivida quanto o conhecimento dessa experiência expressada em um texto escrito, e assim compreender que a afirmativa "a história começa com a escrita" refere-se à história como conhecimento escrito de uma dada experiência, uma vez que mesmo aqueles grupos humanos que não conhecem a escrita (as sociedades ágrafas) também têm história.

2º. *Os homens e a cultura*, em seguida. Somos 7 bilhões de indivíduos habitando a Terra. Em diferentes lugares de nosso planeta, desde o final do ano de 2011, homens e mulheres comentam esse acontecimento, com otimismo ou não, - em português, sueco, italiano, espanhol, chinês, japonês, francês, inglês, alemão e em inúmeras outras línguas. A diversidade linguística é um dos elementos que caracterizam a diversidade cultural da humanidade. Hoje, já sabemos muitas coisas a respeito de como se constituiu essa diversidade da espécie humana desde o seu surgimento na África há muitos, muitos e muitos anos. Dispersando-se pelos vários continentes, adaptando-se às condições que encontravam e forjando novas formas associativas, os grupos humanos criavam instrumentos e técnicas, modos de se relacionar com a natureza, formas de vestir, comer e morar; inventavam regras e valores; comunicavam-se por meio de línguas diversas e ...muito mais! Os grupos humanos iam se tornando diferentes entre si, ao mesmo tempo em que se modificava seu próprio equipamento biológico; afinal, o

*homem não é apenas o produtor da cultura, mas também, num sentido especificamente biológico, o produto da cultura*, como nos explica o antropólogo Clifford Geertz.

Desde então, a narrativa de toda e qualquer experiência histórica - a Aula de história - não pode deixar de ter como referência primeira e permanente a *humanidade* como uma coisa só, formada por seres que compartilham uma mesma e única natureza (a unidade biológica dos seres humanos) e tendo na diversidade sócio-cultural sua marca distintiva e necessária. Narrativas de experiências históricas que ao pôr em destaque a diversidade sócio-cultural, em particular na própria sociedade do aluno, poderão provocar um estranhamento por ter o aluno como referência os hábitos, regras e valores de sua própria experiência; mas um estranhamento que transformado em uma *desequilíbrio* por aquele que conduz a Aula deve se tornar o ponto de partida para a compreensão da diversidade sócio-cultural, para a aceitação das diferenças e para o respeito pelo diferente. Desequilíbrios que, além de propiciar mais uma vez a *descentração* do aluno, permitem ainda *desnaturalizar* as desigualdades entre sociedades e culturas, assim como as desigualdades no interior de nossa própria sociedade, por meio da crítica a classificações plena de *determinismos* (biológicos, geográficos), que propiciam diferentes formas de dominação, como superior - inferior, civilizado - bárbaro, evoluídos - primitivos, cultos - ignorantes. Mas ainda *desequilíbrios*, *descentrações* e *desnaturalizações* que tornam possível estabelecer uma relação diferente entre o presente e o passado mudando a compreensão pelos alunos do papel de ameríndios e negros africanos nas experiências

colonizadoras da América pelos europeus, por exemplo; *desequilíbrios*, *descentrações* e *desnaturalizações* que tornam possível também *imaginar uma relação diferente entre o presente e o futuro*.

3º. *O tempo*, sempre. Em texto clássico, aprendemos com o historiador Marc Bloch a respeito da história: "Ciência dos homens", dissemos nós. É ainda muito vago. Temos de acrescentar: "dos homens no tempo". E, ao mesmo tempo, nos alerta para o equívoco de entender a história como a ciência do passado, por considerar absurda a própria ideia de que o passado, como tal, possa ser objeto de ciência. Acrescentemos ao ensinamento do historiador a sensibilidade do escritor Mario Quintana ao observar que "o passado não conhece o seu lugar: está sempre presente", como se ao autor da Aula de história estivesse desafiando a retornar, mais uma vez, às indagações que abrem esta apresentação. Afinal, como revisitar o passado, o que narrar de uma experiência histórica? Pôr em destaque os acontecimentos da vida cotidiana de homens e mulheres, crianças, adultos e idosos, *acontecimentos ordinários*? Ou os *acontecimentos extraordinários*, previstos - os feriados, festas, comemorações, como as festas das sociedades do Antigo Regime, o Carnaval ou as comemorações do Dia da Consciência Negra entre nós -, ou *não previstos* - as revoluções, as catástrofes naturais? Qualquer que seja a escolha, o presente é sempre a nossa referência. E em se tratando do tempo, é a relação antes / depois que se encontra no ponto de partida.

Cuidemos de um único aspecto, nesta oportunidade. É a relação antes / depois que orienta a localização de um acontecimento (seja ordinário, seja extraordinário) em uma linha de tempo que representa uma sucessão de acontecimentos no tempo; como é sabido, uma linha de tempo torna-se uma *cronologia* a partir da narrativa histórica que lhe confere um sentido (um enredo), a mesma narrativa que pode prescindir da localização de "outros acontecimentos" naquela cronologia por não serem importantes para aquilo que ao narrador interessa "contar" ou ainda por contrariar o sentido da própria narrativa. Todavia, vale a pena lembrar - por ignorarmos as diferenças entre povos e culturas e ainda poder incorrer em *anacronismo* - que para povos sem escrita, como os povos africanos da savana, para os quais a memória oral tem um valor fundamental, datas e cronologia não têm a importância que costumamos lhes atribuir, porque entre eles o passado não se organiza a partir da cronologia e sim das *gerações*. Povos que operam com uma forma de organizar o passado que dá menos importância à localização objetiva de acontecimentos e datas, valorizando o *processo de construção dos sentimentos de identidade e pertencimento*.

Da relação antes/depois às representações do tempo. Antes/durante/depois: ontem, hoje, amanhã; passado, presente, futuro - o tempo como *sucessão*. Mas o tempo como *duração*, também, traduzido em denominações como *idade*, *tempos*, *era*, *época* (Idade Antiga, Tempos Modernos, Era das Revoluções, Época Contemporânea etc.). E ainda o tempo como *simultaneidade*, revelado no uso de expressões como

"enquanto isso" e "ao mesmo tempo". O tempo como mudança, como demonstra o emprego dos tempos verbais: "ontem era assim, hoje já não é mais, amanhã como será?". Mudanças cujo ritmo se apresenta, por vezes, extremamente lento, quase imperceptível, fazendo com que homens e mulheres rejeitem as novidades, olhem os forasteiros com desconfiança, como os camponeses da Europa ocidental durante a Idade Média; ou mudanças em ritmo vertiginoso, caracterizando a modernidade ou os "Tempos Modernos" do Carlitos, de Charles Chaplin. Um tempo cíclico, associado ao tempo da Natureza, mas também aos reinados (quem não conhece a expressão "rel morto, rel posto"), e um tempo linear, que avança em direção ao futuro, contrapondo continuidades e descontinuidades, permanências e mudanças, tradição e progresso. Diferentes representações do tempo, fruto de construções humanas, que revelam modos de organização do tempo pelos homens, não apenas com a intenção de o controlar, mas sobretudo à sociedade, conforme o exemplifica a criação dos calendários por sacerdotes, guerreiros e revolucionários, em diferentes experiências históricas.

Quem diz é o narrador de Grande Sertão: Veredas, a obra maior de Guimarães Rosa: "O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior". Leia outra vez, se for preciso; leia quantas vezes achar necessário.

embora seja sabido nem sempre é devidamente valorizado, assim como, atravessando o Saara, mercadores e viajantes árabes entravam em contato com povos e culturas da África negra, em especial com o Reino de Gana, ao qual se referiam como "o país do ouro". Foi graças às rotas comerciais estabelecidas por esses mercadores que o ouro de Gana chegou a ser comprado e utilizado em diferentes localidades da Europa. Povos e culturas das Américas não "passaram a existir" apenas após a chegada dos europeus, sendo significativas as experiências vividas por maias, astecas, Incas e muitos outros anteriormente ao "descobrimento". Operar com a noção de simultaneidade é permitir àquele que aprende História relacionar a "Era das Revoluções", descrita com talento pelo historiador inglês Eric Hobsbawm, à "Era da Abolição", conforme a proposição de Robin Blackburn, valorizando o protagonismo daqueles homens e mulheres que lutaram pela abolição da escravatura nas Américas, simultaneamente às lutas pela emancipação política das colônias, assumindo especial destaque o caso do Haiti. É permitir também entender os diferentes sentidos que a ideia de liberdade tinha para os diferentes participantes daquelas lutas, apresentando-se simultaneamente em uma mesma experiência histórica.

4º. Conhecer e compreender uma experiência histórica, identificar o que a diferencia de outras experiências, é também aprender a operar com conceitos históricos. E operar com conceitos históricos

"O mais importante e bonito do mundo, é isto": as pessoas ainda não foram terminadas, estão sempre mudando. O fato de convivemos, conforme já foi assinalado acima, em um mundo não apenas globalizado, mas também no qual as narrativas que conformavam a Nação e representavam as culturas nacionais como unificadas estarem perdendo o lugar privilegiado que ocupavam, tanto possibilita o surgimento de novos protagonistas quanto da presença deles é um resultado. É como se esses novos protagonistas estivessem despertando de um longo sono, também imposto por antigas narrativas. Cada vez mais, servindo-se em larga escala das mídias interativas, mas não apenas delas, povos e culturas se tocam e trocam entre si, como que invertendo a "relação Norte – Sul", "superior – inferior", expressões de outra relação: alto-baixo. Mudanças que põem em evidência, de modo marcante, a simultaneidade dos acontecimentos, possibilitando novas narrativas de outras experiências históricas - no presente e também no passado.

Isto porque povos e culturas não passaram a se tocar e trocar apenas no século XX, embora o façam, desde então, de modo cada vez mais intenso e servindo-se de meios insuspeitados há algumas décadas. Ou nem mesmo a partir das Grandes Navegações e Descobertas dos séculos XV e XVII, não obstante a importância da Descoberta da América para o advento do que se denomina o mundo moderno. Povos e culturas sempre se tocaram e trocaram entre si. Desde o século VII d. C. o mundo muçulmano e a cristandade europeia se tocavam e trocavam, o que,

é ter a possibilidade de ouvir as vozes dos diversos protagonistas de muitas daquelas experiências. Revisitemos Atenas, no século V a.C., como um único exemplo. A Democracia era uma das três formas de governo consideradas positivas na Grécia antiga (as outras eram a Monarquia e a Aristocracia). Do governo democrático da polis (a cidade grega) participavam os cidadãos atenienses, através das assembleias, realizadas na ágora, ocasião em que os cidadãos tinham direitos iguais de falar ou argumentar. E disto ninguém deve duvidar: a possibilidade de falar ou argumentar, assim como o direito do outro de falar ou argumentar (o que implica em nossa capacidade de ouvir a fala ou os argumentos do outro) é uma prática democrática – um dos princípios da democracia. Todavia, do governo da polis ateniense no século V a.C. não participavam os metecos (os estrangeiros), os escravos e as mulheres. Estrangeiros, mulheres e escravos eram excluídos da experiência democrática das cidades gregas. A noção *Inclusão / exclusão* – referida à relação *dentro / fora* (a terceira das três relações presentes em quase todas as culturas, as outras sendo antes / depois e alto / baixo, já referidas) – permite tanto caracterizar a experiência democrática das cidades gregas quanto compará-la com outras experiências democráticas, em outros lugares e tempos – como as experiências democráticas na sociedade brasileira em diferentes momentos – assim como compreender e comparar os conceitos de *cidadão* e *cidadania* em diferentes experiências históricas.

5º. O autor da Aula de história para produzir seu Texto lê, consulta e estuda outros textos - suas "fontes de pesquisa": livros didáticos e paradidáticos, textos literários, jornais, revistas de História, letras de música, imagens de diferentes tipos. Revela-se um leitor competente. Mas seu trabalho não termina aí, devendo adequar o produto de sua leitura aos "leitores" de seu Texto. Na prática de uma tradução fundamental, porque propiciadora do processo ensino-aprendizagem da história, o autor do Texto se transforma em narrador. E assim como este narrador sabe que o Texto da sua Aula de História não é uma simples cópia ou compilação dos textos que utilizou, ele sabe também que este Texto é a demonstração maior do seu saber como professor - revelando, assim, o segredo de um nexu fundamental.

6º. Em uma bela, inteligente e emocionante exposição denominada *Istã*, no Centro Cultural Banco do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 2010, um dos textos dizia de modo instigante:

*"Nas tábuas de madeira utilizadas na alfabetização escrevem-se as lições e textos antes que o estudante lave a tábua e, em algumas regiões, "beba" a palavra da tinta escurrida para obter bênçãos e incentivar o aprendizado".*

instigante porque desafiava, talvez, o espectador a um exercício de descentração, superando estereótipos e contornando anacronismos. Ou porque propunha ao visitante - quem sabe? - a associação entre saber e sabor, palavras cuja etimologia comum encontra-se no latim *sapere*.

Por que ensinar história? Aprender história para quê? Para que a Aula de História propicie ao aluno um saber que se traduza em um sabor diferente no presente da experiência histórica da qual participa cotidianamente - o sabor da tinta escurrida das tábuas de madeira ou dos tablets propiciando o convívio na diversidade.

*Ilnar Rohloff de Mattos, Janeiro de 2012*

## HISTÓRIA – 6º ano – 1º bimestre

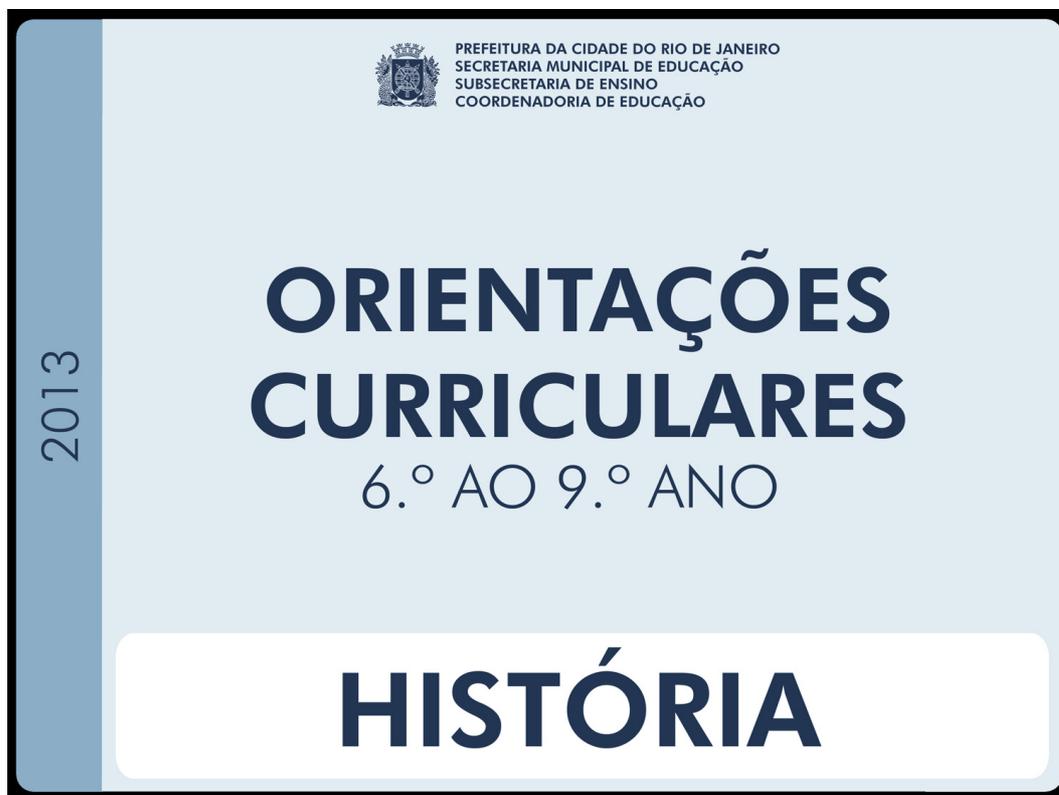
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>la) Compreender as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</p> <p>lb) Identificar as diferentes dimensões de uma experiência histórica: noções temporais e espaciais; relações e classificações sociais, regras, normas e valores.</p> <p>lc) Identificar uma narrativa histórica.</p> <p>lla) Identificar o continente africano como local de origem da espécie humana.</p> <p>llb) Compreender as diferentes explicações sobre a origem da espécie humana.</p> <p>llc) Identificar as principais características dos povos caçadores e coletores.</p> <p>lld) Identificar as principais características dos povos agricultores e pastores.</p> <p>lle) Localizar as primeiras grupos humanos na América.</p>	<p>I) O que vamos aprender?</p> <p>1. Aprender História: as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</p> <p>2. A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana.</p> <p>3. Contar uma história: a narrativa histórica.</p> <p>II) As primeiras comunidades humanas e o processo de humanização.</p> <p>1. Da África para outros continentes.</p> <p>2. Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana.</p> <p>3. Povos coletores e caçadores.</p> <p>4. Povos agricultores e pastores.</p> <p>5. A chegada das primeiras grupos humanos à América.</p>	<p>la. Operar com noções temporais e espaciais.</p> <p>lb. Relacionar unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana.</p> <p>lc. Identificar semelhanças e diferenças entre diversas experiências históricas.</p> <p>ld. Identificar permanências e mudanças em uma experiência histórica.</p> <p>le. Identificar formas de transmissão cultural em uma experiência histórica.</p> <p>lf. Relacionar narrativa histórica e tempo histórico, localizando em uma linha de tempo, acontecimentos ordinários e extraordinários.</p> <p>lla. Apresentar argumentos que valorizem positivamente a diversidade cultural da espécie humana, criticando estereótipos e/ou preconceitos.</p> <p>llb. Compreender os processos adaptativos dos seres humanos ao meio ambiente.</p> <p>llc. Identificar hipóteses explicativas sobre a chegada dos seres humanos à América.</p>

## HISTÓRIA – 6º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<p>IIIa) Identificar diferentes experiências históricas do Antigo Oriente.</p> <p>IIIb) Caracterizar as organizações políticas, sociais e econômicas das sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIc) Identificar a importância das práticas culturais e religiosas nas sociedades do Antigo Oriente.</p>	<p>III) Os povos do Antigo Oriente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Distribuição espacial e temporal dos principais povos do Antigo Oriente.</li> <li>Os grupos humanos e as relações com a natureza.</li> <li>Organização política, social e econômica.</li> <li>Religião e cultura.</li> <li>Experiências históricas: <ul style="list-style-type: none"> <li>+ mesopotâmicos;</li> <li>+ egípcios;</li> <li>+ hebreus.</li> </ul> </li> </ol>	<p>IIIa. Localizar em um mapa as principais sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIb. Localizar em uma linha de tempo a simultaneidade das experiências históricas do Antigo Oriente.</p> <p>IIIc. Relacionar a invenção da escrita e a organização das sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIid. Relacionar calendários, organização do tempo e poder nas sociedades do Antigo Oriente.</p> <p>IIIe. Distinguir povos nômades e povos sedentários; monoteísmo e politeísmo; tempo cíclico e tempo linear.</p>

## Anexo 7

### Orientações Curriculares de História de 2013



**EDUARDO PAES**  
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

**CLAUDIA COSTIN**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**REGINA HELENA DINIZ BOMENY**  
SUBSECRETARIA DE ENSINO

**MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS**  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

**ELISABETE GOMES BARBOSA ALVES**  
MARIA DE FÁTIMA CUNHA  
COORDENADORIA TÉCNICA

**ILMAR ROHLOFF DE MATTOS**  
CONSULTORIA

**ANDRÉIA PRESTES MASSENA**  
**ERNESTO DE MATOS FILHO**  
**FERNANDA PEREIRA DE MOURA**  
**JOSÉ DA SILVA SILVEIRA**  
**LUCIO CARVALHO IGNÁCIO**  
**PAULO ROBERTO MOSCIARO**  
**TERESA CRISTINA SILVA**  
EQUIPE HISTÓRIA E/SUBE/CED



ma/hugos/olivero/marcelo

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
*Orientações Curriculares: Áreas Específicas.*  
Rio de Janeiro, 2013.

### HISTÓRIA – 6º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</li> <li>Identificar as diferentes dimensões de uma experiência histórica: noções temporais e espaciais; relações e classificações sociais, regras, normas e valores.</li> <li>Identificar uma narrativa histórica.</li> </ul>	<p>O que vamos aprender?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender História: as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</li> <li>A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana,</li> <li>Contar uma história: a narrativa histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar com noções temporais e espaciais.</li> <li>Relacionar unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana.</li> <li>Identificar semelhanças e diferenças entre diversas experiências históricas.</li> <li>Identificar permanências e mudanças em uma experiência histórica.</li> <li>Identificar formas de transmissão cultural em uma experiência histórica.</li> <li>Relacionar narrativa histórica e tempo histórico, localizando em uma linha de tempo, acontecimentos ordinários e extraordinários.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o continente africano como local de origem da espécie humana.</li> <li>Compreender as diferentes explicações sobre a origem da espécie humana.</li> <li>Identificar as principais características dos povos coletores e caçadores.</li> <li>Identificar as principais características dos povos agricultores e pastores.</li> <li>Localizar os primeiros grupos humanos na América.</li> </ul>	<p>As primeiras comunidades humanas e o processo de humanização.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Da África para outros continentes.</li> <li>Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana.</li> <li>Povos coletores e caçadores.</li> <li>Povos agricultores e pastores.</li> <li>A chegada dos primeiros grupos humanos à América.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar argumentos que valorizem positivamente a diversidade cultural da espécie humana, criticando estereótipos e/ou preconceitos.</li> <li>Compreender os processos adaptativos dos seres humanos ao meio ambiente.</li> <li>Identificar hipóteses explicativas sobre a chegada dos seres humanos à América.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 6º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar diferentes experiências históricas do Antigo Oriente.</li> <li>Caracterizar as organizações políticas, sociais e econômicas das sociedades do Antigo Oriente.</li> <li>Identificar a importância das práticas culturais e religiosas nas sociedades do Antigo Oriente.</li> </ul>	<p>Os povos do Antigo Oriente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição espacial e temporal dos principais povos do Antigo Oriente.</li> <li>Os grupos humanos e as relações com a natureza.</li> <li>Organização política, social e econômica.</li> <li>Religiosidade e cultura.</li> <li>Experiências históricas: <ul style="list-style-type: none"> <li>mesopotâmicos;</li> <li>egípcios;</li> <li>hebreus.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em um mapa as principais sociedades do Antigo Oriente.</li> <li>Localizar em uma linha de tempo a simultaneidade das experiências históricas do Antigo Oriente.</li> <li>Relacionar a invenção da escrita e a organização das sociedades do Antigo Oriente.</li> <li>Relacionar calendários, organização do tempo e poder nas sociedades do Antigo Oriente.</li> <li>Distinguir povos nômades e povos sedentários; monoteísmo e politeísmo; tempo cíclico e tempo linear.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 6º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica das cidades gregas na Antiguidade.</li> <li>Identificar as principais diferenças entre os regimes e sistemas políticos das cidades gregas.</li> <li>Caracterizar a experiência democrática da época clássica.</li> <li>Conhecer a vida cotidiana em Atenas, na época clássica.</li> <li>Identificar as principais características da escravidão na experiência histórica das cidades gregas.</li> </ul>	<p>A Grécia Antiga.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Do genos à Pólis.</li> <li>Regimes e sistemas políticos: monarquia, tirania, oligarquia, democracia e aristocracia.</li> <li>A experiência democrática: cidadania e participação política; os excluídos.</li> <li>A vida cotidiana em Atenas: a escravidão antiga.</li> <li>Mito e religião.</li> <li>Arte e cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em uma linha de tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas das cidades gregas na Antiguidade.</li> <li>Classificar as formas de governo na experiência das cidades gregas, tendo como critérios formas positivas e negativas.</li> <li>Operar com a noção inclusão/exclusão na caracterização da democracia grega e na definição de cidadão.</li> <li>Comparar a vida cotidiana em Atenas e Esparta, a partir de critérios previamente escolhidos.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 6º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica da Roma Antiga.</li> <li>Conhecer a lenda de fundação de Roma.</li> <li>Identificar as principais características e instituições dos regimes políticos romanos.</li> <li>Identificar as razões do expansionismo romano.</li> <li>Conhecer a vida cotidiana na Roma imperial e a presença da escravidão.</li> <li>Compreender os fatores da crise do Império Romano.</li> <li>Relacionar a crise do Império Romano com o cristianismo como religião oficial.</li> </ul>	<p><b>Roma Antiga.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A fundação de Roma.</li> <li>Regimes e sistemas políticos: realeza, república e império.</li> <li>Cidadania e participação política: da república ao império.</li> <li>A vida cotidiana na Roma imperial: a escravidão antiga.</li> <li>Arte, cultura e religião.</li> <li>A crise do Império Romano: o cristianismo como religião oficial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em uma linha de tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas da Roma Antiga.</li> <li>Argumentar a respeito das experiências dos regimes políticos da Roma Antiga, apresentando elementos positivos e negativos.</li> <li>Produzir um pequeno texto sobre a lenda da fundação de Roma, ressaltando o seu significado.</li> <li>Representar em um mapa o Império Romano, pintando com cores diferentes as partes do Ocidente e do Oriente após a sua divisão.</li> <li>Formular hipóteses que permitam compreender a rápida expansão do cristianismo.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 7º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar as novas relações decorrentes da ruralização na Europa Ocidental.</li> <li>Caracterizar as três ordens sociais na Europa medieval.</li> <li>Identificar as principais características da produção cultural na Europa medieval.</li> </ul>	<p><b>A Europa Medieval.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As invasões germânicas e a formação do feudalismo.</li> <li>A sociedade de três ordens e a vida cotidiana no feudo.</li> <li>Transformações a partir do século XI: a cidade medieval.</li> <li>O poder da Igreja: as Cruzadas.</li> <li>A cultura na Europa medieval arte e literatura .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar invasões germânicas e crise do Império romano do Ocidente.</li> <li>Relacionar surgimento do feudalismo e processo de ruralização.</li> <li>Relacionar cristianismo e identidade na Europa medieval (cristãos, pagãos e infiéis).</li> <li>Operar com o conceito de intolerância para a compreensão dos movimentos das Cruzadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as relações de poder no mundo árabe-muçulmano.</li> <li>Identificar as motivações do processo expansionista muçulmano.</li> <li>Destacar a importância cultural e científica das civilizações árabes e muçulmanas para a sociedade contemporânea.</li> </ul>	<p><b>O Mundo Muçulmano.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Maomé e a unificação política e religiosa.</li> <li>A expansão muçulmana.</li> <li>Ciência e cultura no mundo muçulmano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em um mapa os povos árabes e muçulmanos no mundo contemporâneo.</li> <li>Reconhecer a diversidade das experiências históricas, apresentando argumentos contra estereótipos e discriminações.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 7º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar semelhanças e diferenças entre povos africanos, americanos e europeus em período anterior à expansão marítima europeia.</li> <li>Identificar os principais reinos africanos, pondo em destaque a diversidade cultural entre os mesmos.</li> <li>Comparar diferentes formas de trabalho escravo, identificando as especificidades da experiência africana anterior à expansão europeia.</li> </ul>	<p><b>Povos Africanos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pequenas comunidades e grandes impérios.</li> <li>O trabalho escravo.</li> <li>Duas experiências históricas: O Império do Mali e o Reino do Congo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a diversidade das experiências históricas, argumentando contra estereótipos e hierarquizações.</li> <li>Descrever experiências históricas ligadas aos povos africanos a partir da leitura de imagens e fontes históricas.</li> <li>Operar com o conceito de escravidão, distinguindo seus diferentes tipos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a diversidade étnico-cultural entre os povos nativos da América.</li> <li>Reconhecer diferenças e semelhanças entre experiências históricas de astecas, incas e povos nativos do Brasil.</li> </ul>	<p><b>Povos Nativos da América.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O Império Asteca.</li> <li>O Império Inca.</li> <li>Povos indígenas do Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as especificidades dos povos indígenas.</li> <li>Localizar em um mapa os diferentes povos indígenas americanos.</li> <li>Argumentar em defesa dos interesses dos povos indígenas, propondo soluções e destacando o valor da cidadania.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa e formação dos primeiros Estados modernos.</li> <li>Identificar particularidades na formação dos Estados português e espanhol.</li> <li>Identificar as principais características das relações entre europeus e nativos da América.</li> </ul>	<p><b>A centralização política e a formação dos Estados Modernos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A formação dos Estados Modernos: o caso de Portugal e Espanha.</li> <li>O mercantilismo: a inserção do mundo colonial na política econômica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância dos novos grupos sociais na transformação da sociedade europeia.</li> <li>Relacionar o surgimento dos Estados modernos europeus e as Grandes Navegações.</li> <li>Ler documentos de época e imagens iconográficas sobre o encontro de culturas.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 7º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as principais características da relação entre europeus e nativos da América.</li> <li>Relacionar o processo de centralização política e a expansão marítima.</li> <li>Identificar formas de resistência das populações nativas americanas à dominação europeia.</li> </ul>	<p><b>A expansão marítima ibérica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O duplo sentido da expansão marítima ibérica.</li> <li>Novas tecnologias, novos saberes.</li> <li>Os impérios ibéricos: tratados e colonizações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler documentos de época e imagens sobre o encontro de culturas.</li> <li>Relacionar surgimento dos Estados modernos europeus e as grandes navegações.</li> <li>Operar com o conceito de cidadania e tolerância na prática de uma atitude de respeito às diferenças culturais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar conceitos como tolerância e discriminação, percebendo o sentido político dessa questão religiosa.</li> <li>Identificar as transformações decorrentes desse movimento e suas implicações no novo panorama mundial.</li> <li>Destacar a importância cultural e científica das civilizações árabes e muçulmanas para a sociedade contemporânea.</li> </ul>	<p><b>Novos olhares europeus sobre o mundo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A revelação de uma outra humanidade: o Novo Mundo.</li> <li>As reformas religiosas.</li> <li>Renascimento cultural e científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber como as reformas religiosas auxiliaram no processo de unificação política, transformando a cena europeia.</li> <li>Perceber como essas transformações ajudaram no surgimento dos chamados Tempos Modernos.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 7º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as particularidades da colonização espanhola.</li> <li>Conceituar as formas de trabalho e dominação empregadas nas áreas coloniais espanholas.</li> <li>Destacar a atuação da Igreja Católica.</li> <li>Identificar as principais práticas administrativas da Coroa na América portuguesa.</li> <li>Identificar semelhanças e diferenças entre as regiões coloniais da América portuguesa.</li> <li>Identificar as principais características das colônias do sul e do norte da América inglesa.</li> <li>Relacionar colonização da América inglesa e questões políticas e religiosas na Inglaterra.</li> <li>Comparar o modelo adotado na colonização da América inglesa com o modelo adotado na América ibérica.</li> <li>Diferenciar colonização de povoamento e colonização de exploração.</li> </ul>	<p>Colonizações das Américas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A América espanhola: a conquista e as experiências colonizadoras; o trabalho compulsório: servidão e escravidão; sociedade e poder: o papel da Igreja Católica.</li> <li>A América portuguesa – encontros: portugueses e povos indígenas – do escambo à escravidão; do litoral ao “sertão”; a ocupação do território. A escravidão africana: uma experiência histórica: a vida cotidiana nos engenhos coloniais.</li> <li>A América inglesa: os “pais fundadores” e as diferentes formas de colonização; sociedade e poder: homens livres, servidores temporários e escravos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a ação da Igreja Católica e as formas de dominação nas colônias espanholas da América.</li> <li>Operar com os conceitos de trabalho (mita e encomienda) e exploração adotados na América espanhola.</li> <li>Compreender acontecimentos históricos relacionados à colonização portuguesa no Brasil, a partir da leitura de textos de época, imagens e mapas.</li> <li>Classificar as formas de trabalho no engenho, na pecuária e na mineração.</li> <li>Perceber as diferenças entre as colônias do sul e do norte na América inglesa.</li> <li>Conceituar “liberdade religiosa” e “autonomia relativa”, como fatores de atração dos colonos para a América inglesa.</li> <li>Identificar semelhanças e diferenças entre as colonizações de povoamento e de exploração.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 8º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as mudanças políticas e sociais no mundo ocidental no século XVIII.</li> <li>Relacionar ideias iluministas e mudanças políticas e sociais no mundo ocidental no século XVIII.</li> <li>Identificar os principais pensadores iluministas e suas obras.</li> <li>Identificar os principais motivos da independência política das Treze Colônias inglesas.</li> </ul>	<p>Novas perspectivas ideológicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O pensamento iluminista e o liberalismo.</li> <li>A independência das Treze Colônias inglesas e a formação dos EUA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar semelhanças e diferenças entre liberalismo e iluminismo.</li> <li>Identificar o sentido de liberdade para os colonos da América inglesa.</li> <li>Produzir uma legenda identificando as Treze Colônias inglesas, em um mapa no caderno de História.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as principais características da região das minas.</li> <li>Identificar o papel da cidade do Rio de Janeiro em relação à região das minas e ao Império português na 2ª metade do século XVIII.</li> <li>Relacionar crescimento de vida urbana e manifestações culturais na região das minas.</li> <li>Relacionar ideias iluministas, crise do sistema colonial e conjurações na América portuguesa.</li> </ul>	<p><b>A América portuguesa no século XVIII.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Vila Rica, vila pobre”: a atividade mineradora, a vida urbana e a diferenciação social.</li> <li>O Rio de Janeiro, “cabeça” da América portuguesa.</li> <li>“Viver em colônias”: a crise do sistema colonial e as conjurações.</li> <li>A América portuguesa e o Império Português no final do século XVIII.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar vida urbana e diferenciação social.</li> <li>Apresentar argumentos que justifiquem a expressão “Vila Rica, vila pobre”.</li> <li>Operar com o conceito de “crise”, associando-o às aspirações de liberdade e igualdade, nas conjurações mineira e baiana.</li> </ul>

## HISTÓRIA – 8º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar fatores que explicam a primazia inglesa na revolução industrial.</li> <li>Relacionar revolução industrial inglesa e formação de novos agentes sociais.</li> <li>Relacionar descobertas e inovações técnico-científicas e surgimento do sistema fabril.</li> <li>Relacionar revolução industrial e desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra.</li> </ul>	<p>A revolução industrial inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A burguesia como protagonista: política e ideologias.</li> <li>Do artesanato ao sistema fabril: novas relações de produção.</li> <li>Inglaterra: armazém e oficina do mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar artesanato, manufatura e sistema fabril (fábrica).</li> <li>Produzir pequenos textos a partir de imagens da revolução industrial inglesa.</li> <li>Apresentar argumentos que justifiquem a expressão "Inglaterra: armazém e oficina do mundo".</li> <li>Relacionar os processos de formação da burguesia industrial e do operariado ao surgimento do sistema fabril, destacando pontos de semelhança e diferença.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar crise do Antigo Regime e Revolução Francesa.</li> <li>Relacionar Revolução Francesa e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.</li> <li>Identificar os principais momentos da Revolução Francesa e da Era Napoleônica.</li> <li>Ler imagens da Revolução Francesa, identificando protagonistas e seus ideais.</li> <li>Relacionar crise do sistema colonial, ideias iluministas e independência das colônias espanholas.</li> <li>Identificar os principais movimentos abolicionistas nas Américas, desde o fim do séc. XVIII até meados do séc. XIX, dando ênfase à revolução do Haiti.</li> </ul>	<p>Novas perspectivas políticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A Revolução francesa e a Era Napoleônica.</li> <li>A independência das colônias espanholas.</li> <li>A era das abolições: a revolução do Haiti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar com o conceito de revolução, comparando os sentidos diversos em Revolução Industrial e Revolução Francesa.</li> <li>Operar com o conceito de liberdade, comparando as experiências históricas dos revolucionários franceses com os colonos da América inglesa.</li> <li>Operar com os conceitos de República e Império, comparando os momentos iniciais da Revolução Francesa e a Era Napoleônica.</li> <li>Operar com o conceito de liberdade na experiência histórica dos "criollos" nas lutas pela independência da América hispânica.</li> <li>Operar com o conceito de liberdade na revolução do Haiti, particularmente.</li> </ul>

## HISTÓRIA – 8º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar Europa napoleônica e vinda da família real portuguesa para a América.</li> <li>Identificar as principais transformações promovidas pela Corte no Brasil, em especial no Rio de Janeiro.</li> <li>Relacionar Revolução do Porto e formação de forças políticas no processo de emancipação política.</li> <li>Relacionar a opção pela forma monárquica de governo à "guerra de independência".</li> </ul>	<p>Da América portuguesa ao Império do Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A Corte portuguesa no Brasil.</li> <li>A Revolução do Porto e a emancipação de 1822.</li> <li>A coroação de D. Pedro I e as províncias: a guerra de independência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar monopólio comercial (política mercantilista) e livre-cambismo (liberalismo econômico).</li> <li>Produzir texto sobre o papel predominante dos interesses ingleses na América portuguesa desde os Tratados de 1810.</li> <li>Relacionar elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves à política europeia desde a queda de Napoleão Bonaparte.</li> <li>Relacionar Revolução Pernambucana de 1817 a ideais republicanos e resistência à política de D. João VI.</li> <li>Interpretar representações/imagens sobre a coroação de D. Pedro I e a "guerra de independência".</li> <li>Ler imagens sobre o Rio de Janeiro durante a presença da Corte, produzindo um texto intitulado "O Rio de Janeiro no tempo do rei".</li> </ul>

### HISTÓRIA – 8º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as principais características da Constituição de 1824 e do código criminal de 1830.</li> <li>Identificar os principais acontecimentos do governo de Pedro I.</li> <li>Identificar os interesses e as principais medidas da política inglesa contra o tráfico negreiro intercontinental.</li> <li>Identificar as razões da impopularidade de D. Pedro I e da abdicação em 1831.</li> <li>Identificar os principais projetos dos grupos políticos durante o período regencial.</li> <li>Identificar os principais movimentos políticos e sociais do período regencial, relacionando-os aos diferentes segmentos sociais.</li> <li>Identificar os principais segmentos sociais do Império do Brasil: a "boa sociedade", a "plebe" e os escravos,</li> </ul>	<p>O Primeiro Reinado (1822-1831).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A organização do Império do Brasil: a Constituição de 1824 e o Código Criminal de 1830.</li> <li>O Rio de Janeiro no tempo de D. Pedro I: poder e sociedade. A política inglesa e o tráfico negreiro.</li> <li>A abdicação. As regências como um laboratório político: liberdades e hierarquias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em uma linha de tempo (com respectivas durações): Corte portuguesa no Rio de Janeiro; Primeiro Reinado; Período Regencial.</li> <li>Localizar, em um mapa do Brasil, os principais movimentos políticos e sociais do período regencial, a partir de uma legenda.</li> <li>Produzir um quadro comparativo dos principais movimentos políticos e sociais do período regencial, com as seguintes entradas: local, duração e segmentos sociais participantes.</li> <li>Operar com o conceito de liberdade de modo a estabelecer diferenças e semelhanças entre os principais projetos dos grupos políticos durante o período regencial.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 8º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar escravidão tardia e expansão da economia mundial desde os anos 20 do século XIX.</li> <li>Identificar as principais áreas de "escravidão tardia" na América do século XIX.</li> <li>Relacionar "escravidão tardia" e expansão cafeeira no Império do Brasil.</li> <li>Identificar as principais características de organização política no período de consolidação da ordem imperial, relacionando ordem imperial e romantismo.</li> <li>Identificar os principais segmentos da sociedade imperial.</li> <li>Identificar as principais atividades econômicas da "Era Mauá".</li> <li>Relacionar final do tráfico negreiro intercontinental, lei de terras e "experiência de parceria".</li> <li>Identificar as principais formas de resistência escrava.</li> <li>Relacionar imigração europeia e abolicionismo.</li> <li>Relacionar crise da monarquia e projeto de república.</li> </ul>	<p>O Império de D. Pedro II.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A escravidão tardia: as experiências históricas do Brasil, de Cuba e do sul dos EUA.</li> <li>O Império do Brasil: a consolidação político-institucional; a expansão cafeeira e a "Era Mauá".</li> <li>O Rio de Janeiro imperial: a "boa sociedade", a "plebe" e os escravos.</li> <li>A crise da escravidão: as formas de resistência dos escravos e as leis emancipacionistas. Imigração europeia e a Abolição.</li> <li>A crise do Império e os projetos de República. O "15 de Novembro".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar em um mapa da América as principais áreas de "escravidão tardia".</li> <li>Argumentar a respeito da denominação "escravidão tardia", considerando as ideias liberais predominantes.</li> <li>Comparar as experiências parlamentaristas no Império do Brasil e no Império britânico.</li> <li>Relacionar "Era Mauá" e extinção do tráfico negreiro intercontinental.</li> <li>Produzir pequenos textos caracterizando os principais segmentos da sociedade imperial.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 9º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as mudanças ocorridas na sociedade brasileira na passagem do século XIX para o século XX, assim como as transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XX.</li> <li>• Compreender a estrutura de funcionamento do governo no início do período republicano.</li> </ul>	<p><b>A Primeira República no Brasil.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder e política: cidadania e exclusão.</li> <li>• O Rio de Janeiro na "Belle Epoque".</li> <li>• Movimentos sociais nas primeiras décadas da República: movimentos urbanos e rurais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de continuidade e permanência, ruptura e transformação; semelhanças e diferenças no processo histórico.</li> <li>• Compreender os diversos movimentos sociais em todos os seus aspectos, como produto da ação humana numa sociedade em permanente construção e transformação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os processos de formação das nações e entender o nacionalismo como fator de acirramento de disputas e rivalidades entre as nações europeias.</li> <li>• Compreender os fatores responsáveis pela expansão europeia na Ásia e na África no século XIX.</li> <li>• Entender os fatores que levaram à eclosão da 1ª Guerra Mundial, percebendo-os em sua totalidade.</li> </ul>	<p><b>A Era das Nações e dos Impérios.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nação e nacionalismo.</li> <li>• Imperialismo: opressão e resistência na Ásia e África.</li> <li>• A Primeira Guerra Mundial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o nacionalismo como fator agregador/desagregador entre os povos e perceber suas nuances.</li> <li>• Saber identificar marcas de intolerância e do não reconhecimento das diversidades étnicas no processo de ocupação da Ásia e da África.</li> <li>• Perceber a nova relação de forças que se estabelece na Europa do começo do século XX e sua implicação futura.</li> </ul>

### HISTÓRIA – 9º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o processo que levou ao estabelecimento do socialismo na Rússia e suas características.</li> </ul>	<p><b>A Revolução Russa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado histórico: uma alternativa ao czarismo e ao capitalismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e interpretar diferentes fontes documentais, reconhecendo os diferentes contextos envolvidos em sua produção.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as principais razões da crise de 29.</li> <li>• IVb) Identificar os efeitos da crise nos EUA e no mundo.</li> <li>• IVc) Relacionar a ascensão nazi-fascista às condições sociais, políticas e econômicas de então.</li> </ul>	<p><b>Período Entre Guerras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A crise econômica de 1929</li> <li>• Ascensão nazi-fascista</li> <li>• A modernidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as consequências da 1.ª Guerra Mundial, que levaram ao acirramento das tensões econômicas, ideológicas, sociais e políticas.</li> <li>• Perceber como a construção do arianismo e do antisemitismo, se tornaram ideias extremas do nazismo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as principais características das ideologias operárias e do movimento tenentista, percebendo seus desdobramentos.</li> </ul>	<p><b>A República Brasileira em crise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologias operárias: anarquismo e comunismo</li> <li>• O movimento tenentista</li> <li>• Modernismo no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os movimentos de insatisfação da classe média urbana e dos militares contra o regime da República Oligárquica.</li> <li>• Compreender o impacto das novas ideias no aspecto cultural, rompendo com antigos paradigmas.</li> </ul>

## HISTÓRIA – 9º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o processo de descolonização com a construção de novos Estados.</li> <li>• Entender os governos Dutra, Vargas (1951-54), Juscelino, Jânio e Jango, percebendo possíveis semelhanças e diferenças.</li> <li>• Identificar os principais partidos políticos da época, percebendo suas posturas na crise que levaria ao golpe.</li> <li>• Compreender o contexto histórico que levaria o Brasil à uma ditadura militar.</li> <li>• Entender a importância da cultura no contexto de defesa da democracia e na luta contra o autoritarismo.</li> <li>• Compreender o contexto do surgimento de vários golpes de Estado na América do Sul e a ligação entre eles.</li> <li>• Caracterizar o processo de retomada da democracia no Brasil.</li> </ul>	<p>A Descolonização da África e da Ásia</p> <p>A Política Brasileira no Pós-2ª Guerra</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Governos Dutra e Vargas</li> <li>• O desenvolvimentismo de JK</li> <li>• Jânio, Jango e a crise pré-64</li> </ul> <p>Brasil: da ditadura militar à construção da democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O contexto do golpe e sua consolidação.</li> <li>• Cone Sul: outros golpes contra a democracia</li> <li>• O estabelecimento da democracia no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operar conceitos como igualdade racial, "apartheid" e segregação, no mundo pós-1945.</li> <li>• Operar conceitos como populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo, parlamentarismo e presidencialismo.</li> <li>• Analisar as razões do suicídio de Vargas.</li> <li>• Analisar as razões da renúncia de Jânio.</li> <li>• Conhecer as reformas de base pretendidas por João Goulart.</li> <li>• Operar conceitos como ditadura, estado de sítio e segurança nacional.</li> <li>• Perceber os interesses dos EUA na implantação de ditaduras de direita no continente americano e como o governo norte-americano apoiou esses governos ditatoriais.</li> </ul>

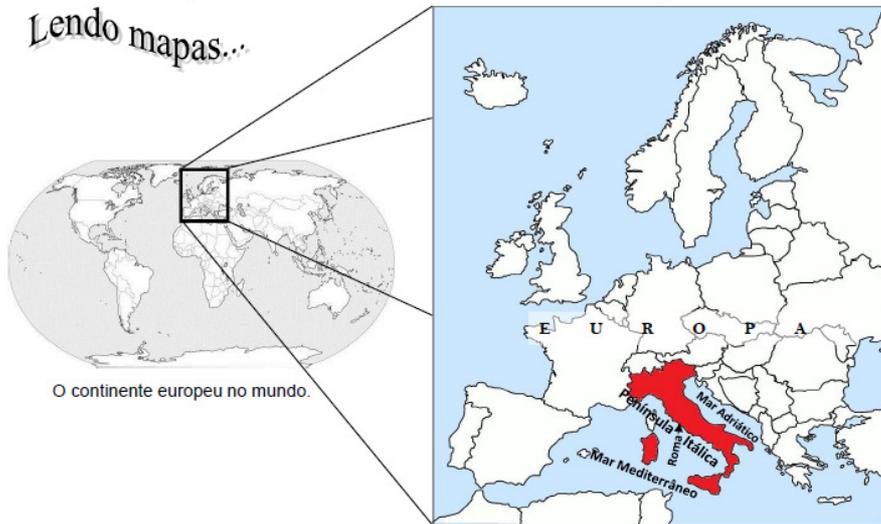
**“E quem garante que a História  
É carroça abandonada  
Numa beira de estrada  
Ou numa estação inglória  
A História é um carro alegre  
Cheio de um povo contente  
Que atropela indiferente  
Todo aquele que a negue**

**É um trem riscando trilhos  
Abrindo novos espaços  
Acenando muitos braços  
Balançando nossos filhos  
Já foi lançada uma estrela  
Pra quem souber enxergar  
Pra quem quiser alcançar  
E andar abraçado nela”**

*Chico Buarque de Hollanda*

## Anexo 8 Caderno Pedagógico de História

### A PENÍNSULA ITÁLICA, A LOCALIZAÇÃO DE ROMA



Observe, no mapa acima, a posição da Península Itálica no continente europeu. É uma região privilegiada em relação ao Mar Mediterrâneo. Ela divide o Mediterrâneo em duas partes: ocidental e oriental. Essa localização foi muito importante quando, no passado, ocorreu a expansão romana e o Mediterrâneo foi chamado de *Mare Nostrum*. Mais à frente, você entenderá melhor essa expressão, que está em **latim**, que era o idioma da Roma Antiga.

Observe também, no mapa, como a cidade de Roma se encontra numa posição privilegiada no território da Península Itálica. Com fácil acesso ao norte, ao sul e ao Mar Adriático, o domínio da península também foi facilitado, por esse motivo, no processo de expansão de Roma sobre essa e outras regiões da Europa.

### CHEGADA DOS ESPANHÓIS À AMÉRICA

Quando chegaram à América, os ESPANHÓIS encontraram sociedades que já faziam uso de metais preciosos, como ouro e prata.

#### INTERPRETANDO IMAGENS...

Observem os detalhes das imagens.



Narigueira (nariz).



Adorno (enfeite) de peitoral

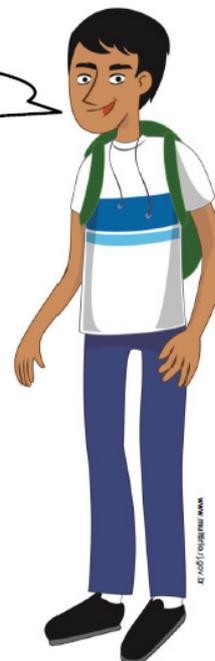


Pingente



Brincos

Livro de Exposição POR TI AMÉRICA, ARTE E RÍTMO  
C/ Museu de Arte de São Paulo  
COBR 2004/2006 Página 112 e 1123



Ar. 1051/registro/ANNA

Os Astecas, antigos nativos do México, por exemplo, eram tão competentes na elaboração de objetos de ouro que deixaram os espanhóis encantados com algumas de suas joias e máscaras.

ESPAÇO  
PESQUISA

O dia da **Consciência Negra** foi instituído pela Lei 10.639. O dia 20 de novembro foi escolhido por ser a data da morte de Zumbi, o líder do Quilombo dos Palmares.  
E por que criar esse dia? Para conscientizar nossa sociedade sobre a importância da cultura e do povo africano na formação da identidade nacional. Os negros atuaram nos setores políticos, culturais, gastronômicos, artísticos e religiosos de nosso país.

Pesquise a vida das personalidades abaixo, relatando suas contribuições. Registre a pesquisa em seu caderno.  
Sites como [portaldoprofessor.com.br](http://portaldoprofessor.com.br), [brasilecola.com](http://brasilecola.com) e [infoescola.com.br](http://infoescola.com.br), podem ajudá-lo.



LELIA GONZALES



MACHADO DE ASSIS



LUIS GAMA



CHIQUINHA GONZAGA



MILTON SANTOS



Vamos **ler** a imagem?



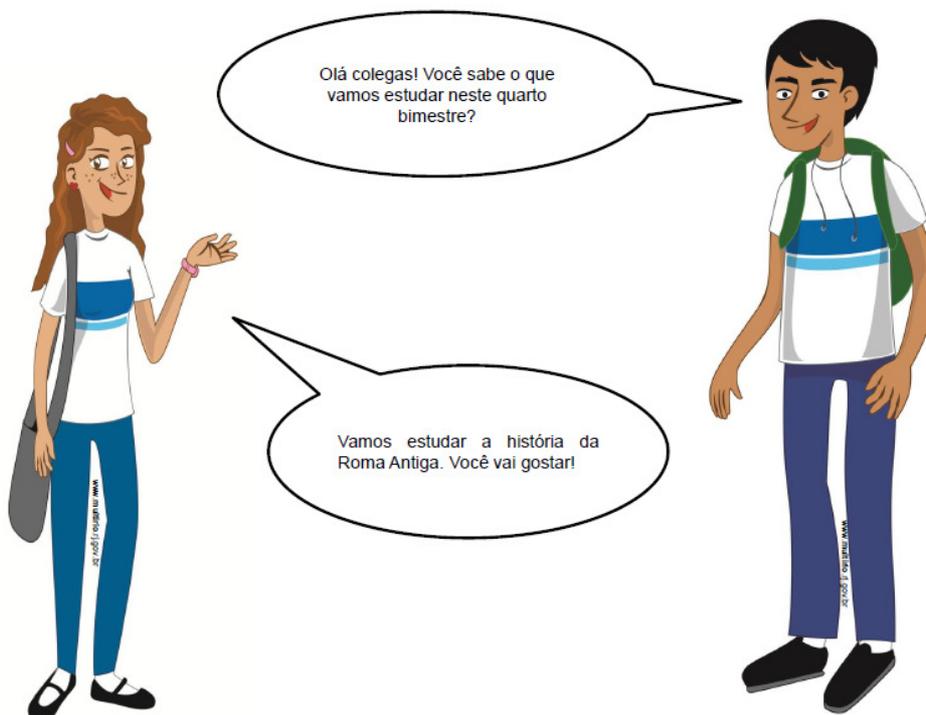
Relembrando alguns conceitos importantes:

- 1- O que é REPÚBLICA?

---

- 2- Quais são as bases de um governo republicano?

---



#### A ORIGEM LENDÁRIA DE ROMA

Há também uma outra possibilidade. Os romanos criaram uma origem lendária para explicar a formação da cidade. Eles se basearam na história de Eneias, um herói da Guerra de Troia, que teria sido um dos poucos sobreviventes da guerra e teria se refugiado na península Itálica.

### FIQUE LIGADO!!!

#### A GUERRA DE TROIA

A história desse conflito foi contada na obra "ILÍADA", atribuída a Homero.

Para alguns especialistas, a história desse conflito foi apenas mais uma das muitas lendas que existiam na época.

A Guerra de Troia teria ocorrido entre a cidade de Troia, na atual Turquia, e uma união de diversas cidades gregas, entre os anos de 1500 e 1200 a.C.

Para ler sobre a Guerra de Troia, acesse [www.infoescola.com/historia/guerra-de-troia/](http://www.infoescola.com/historia/guerra-de-troia/)



O Cavalo de Troia: estratégia militar que teria possibilitado a vitória dos gregos. Daí surgiu a expressão "presente de grego", em referência a esse estratégia.

**GLOSSÁRIO:** lendária - narração onde os fatos são influenciados pela imaginação do povo ou do narrador.



## INTERPRETANDO IMAGENS...

### A CATEDRAL METROPOLITANA DO MÉXICO



A imagem mostra, ao fundo, a Catedral Metropolitana do México. Ela foi construída entre os anos de 1571 e 1813, onde, antes de sua construção, existiam templos dedicados a deuses, cultuados pelos antigos habitantes da região, os astecas. Na imagem, vemos ainda escavações arqueológicas que buscam vestígios de antigos templos astecas.

## Investigando...

Na construção da catedral, foram utilizados diversos tipos de materiais, como por exemplo, madeira, metal, rocha vulcânica, pedra e mármore.

Adaptado [http://www.arquidivooesismexico.org.mx/Catedral Estilos Artisticos.html](http://www.arquidivooesismexico.org.mx/Catedral%20Estilos%20Artisticos.html)

## Para refletir..

Por que os espanhóis ergueram um templo dedicado à sua fé (uma grande catedral católica) sobre templos dedicados aos deuses astecas?

---



---



---



### CAUSAS DA COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA INGLESA

#### POLÍTICO-RELIGIOSAS

➤ Inglaterra: conflitos religiosos entre puritanos (protestantes radicais) e anglicanos (denominação da doutrina oficial da Inglaterra), resultando na ida dos puritanos para a América.

#### ECONÔMICAS

➤ o cercamento de campos (*enclosures*) gerou êxodo rural e miséria nas maiores cidades inglesas;  
➤ a aliança entre o Estado e os mercadores resultou na formação de grandes COMPANHIAS DE COMÉRCIO, interessadas na exploração comercial de colônias no Novo Mundo.

Em função da diversidade de causas e interesses que ocorreram durante a colonização inglesa da América, as TREZE COLÔNIAS acabaram se desenvolvendo de modo diverso uma das outras.

A experiência colonial inglesa, nessa parte da América, se deu através de dois modelos: um deles para as colônias do norte e o outro para as colônias do sul (rever mapa da página anterior).

**MODELO DO SUL** – modelo de *plantation*, baseado na mão de obra compulsória (escrava africana), utilizada na grande propriedade rural e na monocultura voltada para o mercado externo (europeu).

**MODELO DO NORTE** – sistema que tinha, como base, o trabalho familiar ou de homens livres. A produção manufatureira e as pequenas propriedades rurais eram voltadas para o mercado interno.

Glossário: compulsória – que obriga ou compele.

Para refletir...

1 – Comparando a letra do hino, do samba-enredo e a realidade brasileira atual, é possível dizer que somos todos livres e iguais de fato? Cole uma reportagem (de jornal ou de revista) ou imagens que comprovem sua resposta.

2 – A que acontecimento histórico, o samba-enredo da Imperatriz Leopoldinense faz referência?

---

3 – De que forma o samba dialoga com o hino?

---



---



---

4 – Além de homenagear um importante fato histórico, a letra do samba-enredo menciona dois outros grandes momentos históricos da segunda metade do século XIX. Quais?

---



## CAÇA-CONHECIMENTO

- 1- A colonização inglesa da América teve início apenas no século XVII. Ela concentrou-se na costa atlântica da América do Norte, onde foram fundadas as \_\_\_\_\_.
- 2- O processo de colonização foi movido por causas diversas, que podem ser divididas em dois grandes blocos: as político-religiosas e as \_\_\_\_\_.
- 3- Nem sempre a atuação dos religiosos foi unanimidade entre os colonizadores espanhóis. Uma das causas de atrito entre os missionários e os demais colonos foi a condenação da escravidão pelos missionários, e a crítica à exploração desmedida do trabalho \_\_\_\_\_.
- 4- O modelo de exploração das colônias do Sul era baseado no sistema de *plantation*, ou seja, na mão de obra compulsória (escrava africana ou servil indígena), utilizada na grande propriedade rural e na monocultura voltada para o mercado externo do continente \_\_\_\_\_.
- 5- As colônias do norte acabaram por desenvolver um sistema que tinha como fundamentos a mão de obra familiar ou livre, a manufatura e a pequena propriedade rural, com produção voltada para o mercado \_\_\_\_\_.

S	D	S	U	W	T	G	H	Y	K	I	F	N	E
F	R	E	U	R	O	P	E	U	Q	N	K	V	C
G	E	A	R	H	J	K	L	S	D	T	G	H	O
H	O	S	I	M	E	N	T	O	S	E	S	E	N
J	O	Z	G	E	X	Ç	O	R	T	R	D	G	O
I	N	D	I	G	E	N	A	W	I	N	F	N	M
J	F	Z	T	Y	G	I	L	J	I	O	C	F	I
R	G	F	C	Q	X	Z	C	S	D	L	L	Ç	C
S	T	G	E	R	I	F	R	B	A	Q	Ç	F	A
Y	N	O	D	E	R	C	V	B	N	M	Ç	I	S
T	R	E	Z	E	C	O	L	O	N	I	A	S	H
O	B	K	J	Y	H	A	S	G	A	K	Ç	L	E





Pão de Açúcar



Cristo Redentor



Hangar do Zeppelin



Maracanã

## Dicas de estudo

- Tenha um espaço próprio para estudar.
- O material deve estar em ordem, antes e depois das tarefas.
- Escolha um lugar para guardar o material adequadamente.
- Brinque, dance, jogue, pratique esporte... Movimente-se! Escolha hábitos saudáveis.
- Estabeleça horário para seus estudos.
- Colabore e auxilie seus colegas em suas dúvidas. Você também vai precisar deles.
- Crie o hábito de estudar todos os dias.
- Consulte o dicionário sempre que precisar.
- Participe das atividades propostas por sua escola.
- Esteja presente às aulas. A sequência e a continuidade do estudo são fundamentais para a sua aprendizagem.
- Tire suas dúvidas com o seu Professor ou mesmo com um colega.
- Respeite a si mesmo, a todos, a escola, a natureza... Invista em seu próprio desenvolvimento.

Valorize-se! Você é um estudante da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ao usar seu uniforme, lembre-se de que existem muitas pessoas, principalmente seus familiares, trabalhando para que você se torne um aluno autônomo, crítico e solidário. Acreditamos em você!

## Anexo 9

### Algumas orientações para os Cadernos

#### ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA OS CADERNOS

1. Os **Cadernos de História NÃO SÃO** (não devem ser) Livros Didáticos de História.

Os Cadernos são **TEXTOS** complementares e/ou suplementares às aulas dos professores regentes das turmas. Eles são a possibilidade de uma conversa sempre renovada entre dois autores: o **Autor do Caderno** e o **Professor-autor** de cada uma de suas aulas.

O **TEXTO** tem como objetivos principais:

- a) possibilitar ao aluno compreender as experiências vividas pelos homens em tempos e espaços diversos - **as experiências históricas**, tendo como referências básicas: (1) a unidade biológica e a diversidade cultural da espécie humana; (2) as diferentes relações mantidas pelos homens com a Natureza e entre si nas atividades econômicas, nas formas de organização política, nas formas de comunicação, nas artes, ciências e tecnologia, nas crenças e manifestações religiosas, na vida cotidiana; (3) a simultaneidade de experiências vividas pelos homens em uma mesma sociedade e/ou em sociedades diversas; (4) a construção de identidades individuais e sociais; (5) os temas transversais – cidadania, meio ambiente, tolerância/intolerância, entre outros; e (6) a compreensão da **Narrativa histórica** como construção do historiador, de modo a propiciar a desnaturalização e descentração de conteúdos tradicionais do ensino da disciplina;
- b) apresentar **novas questões e temáticas** no ensino-aprendizagem da disciplina;
- c) possibilitar a **atualização** de antigas temáticas; e
- d) propiciar ao aluno **operar com conceitos históricos**.

2. Na produção dos **TEXTOS**, a **dupla de autores** responsáveis por cada ano deve considerar, **em primeiro lugar**, os **objetivos e habilidades** que deverão nortear o ensino-aprendizagem dos **conteúdos** aos quais foi dado prioridade.

**Objetivos** sempre e necessariamente referidos às indagações “Por que ensinar história? / “Por que aprender História?”. **Habilidades** de operar com as formas de localização e organização do tempo e do espaço; com classificações a partir de diferentes critérios referidos aos pares dentro-fora, alto-baixo, antes-depois; com relações sociais, identificando complementaridades, simetrias/assimetrias e contradições; com regras, normas e valores.

É importante que o **sumário** (ou plano) do **TEXTO** de cada bimestre seja elaborado pela **dupla de autores**.

3. O TEXTO – uma NARRATIVA HISTÓRICA – é constituído por (a) **um texto em sentido estrito**, (b) **imagens** de diferentes tipos; pequenos trechos de **documentos de época; textos literários, de jornais e revistas, de letras de música e outros**, e (c) **atividades**.

O TEXTO é oferecido ao **aluno** para LEITURA.

Leitura do **texto em sentido estrito**, que deve ter como traços mais significativos um **vocabulário adequado** ao aluno do ano ao qual se destina; **frases e parágrafos curtos; clareza e objetividade dos argumentos apresentados; e estilo coloquial**, sempre que possível;

Leitura de **imagens**, de pequenos trechos de **documentos de época, textos literários, jornais e revistas, de letras de música**, entre outros, que **não devem ser simples “ilustração”** do texto em sentido estrito, e sim parte constitutiva da narrativa histórica.

Leitura das **atividades** apresentadas no decorrer do próprio TEXTO (e não apenas no seu final). Elas devem propiciar **desequilíbrios** naquele que é desafiado a realizá-las, um novo equilíbrio sendo alcançado por meio de uma aprendizagem ou um **novo conhecimento**. Atividades que são propiciadoras também de uma descentração e uma desnaturalização diversas: a do próprio aluno.

É da **leitura** do TEXTO pelo aluno, da relação entre os seus três componentes por meio de diferentes práticas de leitura, que se abre a **possibilidade de compreensão de uma dada experiência histórica**; das semelhanças e diferenças entre a experiência aprendida/compreendida e aquela da qual **o aluno participa cotidianamente**; das permanências e mudanças que tornam **o passado um tempo** distante e, sobretudo, **diferente**, assim como as **expectativas do futuro – a compreensão do tempo histórico**.

Uma narrativa histórica cuja produção deve estar atenta para evitar os **anacronismos**, dos quais não raro derivam estereótipos, exclusões, intolerâncias...