



**Talita de Oliveira Costa**

**ENSINO DE HISTÓRIA E INTERDISCIPLINARIDADE NO 6º  
ANO CARIOCA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro,  
fevereiro de 2021



**Talita de Oliveira Costa**

**"Ensino de História e Interdisciplinaridade no 6º ano Carioca do município 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 Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Patrícia Coelho da Costa**

Orientadora  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Luís Reznik**

UERJ

**Prof<sup>a</sup>. Juçara da Silva Barbosa de Mello**

Departamento de História- PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2021.

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

### **Talita de Oliveira Costa**

Graduou-se em História na UFF – Universidade Federal Fluminense – em 2011. Concluiu o Mestrado em História nessa mesma instituição em 2014 e cursou Especialização em Docência do Ensino Básico (Residência) no Colégio Pedro II em 2015. É professora de História do Ensino Fundamental II na rede municipal de Nova Iguaçu.

### Ficha Catalográfica

Costa, Talita de Oliveira

Ensino de História e interdisciplinaridade no 6. ano Carioca do município do Rio de Janeiro / Talita de Oliveira Costa ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2021.

128 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

CDD: 370

## Agradecimentos

À toda minha família. Em especial, à Maricé – mãe que dividiu comigo as angústias do processo de pesquisa e escrita em plena pandemia – e à Marina, sobrinha e companheira de aventuras incríveis nessa longa quarentena.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, com os quais aprendi tanto nesses dois anos de disciplinas. À orientadora Patrícia agradeço, particularmente, a orientação e o encorajamento.

À turma de mestradas mais solidária da História, com destaque para as amigas Izabela Magalhães Monteiro de Barros, Érica Pereira dos Santos Nascimento e Victória Guimarães Souza. Trilhar os caminhos da pesquisa ao lado de vocês tornou essa experiência mais leve e alegre.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Resumo

COSTA, Talita de Oliveira. **Ensino de História e Interdisciplinaridade no 6º ano Carioca do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2021. 128p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa tem como objeto o Ensino de História no modelo de turma intitulado 6º ano Carioca, implementado na prefeitura do Rio de Janeiro desde 2011, na época denominado Projeto 6º Ano Experimental. Essa política pública direcionada às classes de 6º ano defende uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e estende a atuação do professor generalista do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Diferentemente do que acontece no 6º ano Regular, onde há um professor especialista para cada disciplina, no formato do 6º Carioca o regente se torna responsável por lecionar 5 matérias – Ciências, Geografia, História, Matemática e Português – em apenas uma turma. Levando em conta a média duração e uma consistente expansão de escolas participantes, a dissertação apresenta como objetivos a compreensão da organização do 6º ano Carioca, a análise da política a partir das percepções dos docentes e as estratégias dos professores generalistas para ministrar os conteúdos de História. De natureza qualitativa, a pesquisa utilizou como metodologia entrevistas semiestruturadas e análise documental. Contrariando o discurso da melhoria da qualidade da educação da gestão Eduardo Paes (2009- 2016), o estudo verifica como consequências da política a precarização do ensino, fortemente marcada pela hierarquização de disciplinas com prejuízo para a área de Ciências Humanas, o baixo investimento na formação continuada dos professores, com espaço reduzido para discussão e planejamento da prática da interdisciplinaridade, o agravamento do processo de desprofissionalização docente e o baixo desempenho dos alunos oriundos desse tipo de turma ao longo de sua trajetória escolar.

### Palavras-chave:

Ensino de História; Interdisciplinaridade; 6º Ano Carioca; Ensino Fundamental

## Abstract

COSTA, Talita de Oliveira. **History Education and Interdisciplinary Teaching in the Rio de Janeiro 6<sup>o</sup> ano Carioca**. Rio de Janeiro, 2021. 128p. Master's Thesis — Education Department, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research is focused on History education in the class model known as *6<sup>o</sup> ano Carioca* [Rio de Janeiro 6th Year], implemented by the Rio de Janeiro mayor's office in 2011, also known at the time as *Projeto 6<sup>o</sup> ano Experimental* [Experimental 6th Year Project]. This public policy directed towards 6th year classes defends an interdisciplinary approach to content and extends generalist teachers' work from the Elementary School to the Secondary School. Unlike regular 6th year, where there's a specialist teacher per subject, in the *6<sup>o</sup> ano Carioca* a single teacher becomes responsible for five subjects per class: Science, Geography, History, Math and Portuguese. Considering its duration and consistent expansion in participant schools, this dissertation intends to understand the organization of the *6<sup>o</sup> ano Carioca* system, to analyze this public policy based on teacher perception, and to present generalist teachers' strategies to lecture on History content. The qualitative research's methodology was based on semi-structured interviews and document analysis. Contradicting the claim of better educational quality during the Eduardo Paes administration (2009-2016), the study verifies, as consequences of the policy, precarious education, strongly marked by subject hierarchy at the expense of Human Sciences, low investment in continued education for teachers, constrained space for interdisciplinarity discussion and planning, teacher deprofessionalization recrudescence and low performance shown by students from this class model throughout their educational trajectory.

## Keywords:

History Teaching; Interdisciplinarity; 6<sup>o</sup> Ano Carioca; Secondary School

## Sumário

1. Introdução	8
1.1. Dos questionários às entrevistas	11
1.2. Organização do estudo	17
2. Sistema municipal de ensino: o 6° ano Carioca	18
2.1. O contexto	18
2.2. O 6° ano Carioca em funcionamento	24
2.3. Análises sobre o desempenho	35
2.4. As percepções dos professores	43
3. A Interdisciplinaridade e o Ensino de História	49
3.1. A Interdisciplinaridade	49
3.2. O Ensino de História	64
4. Prescrições para o Ensino de História: os materiais disponibilizados aos professores	82
4.1. Cadernos de História 2020	87
5. Considerações finais	105
6. Referências bibliográficas	110
7. Anexos	115
7.1. Anexo I – Questionário	115
7.2. Anexo II – Roteiro de entrevista semi-estruturada	119
7.3. Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
7.4. Anexo IV – Registro de atividades professora Nina	122

## Introdução

Foi uma disciplina do Mestrado que me despertou o interesse para o tema desta pesquisa: o ensino de História no 6º ano Carioca, política pública criada pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro destinada à primeira série do Ensino Fundamental II e implementada em 2011 com o nome 6º ano Experimental. Ao definir o funcionamento desse modelo de turma, Helena Bomeny – Secretária Municipal de Educação de 2014 a 2016 – destaca

“Quando está do 1º ao 5º ano, o aluno tem uma professora única, aquela a quem chama de tia. Ela conhece bem o estudante, sua família, porque fica com ele todos os dias. Quando vai para o 6º ano, o aluno tem 11 ou 12 anos e passa de uma professora para oito. O garoto não tem maturidade e não consegue corresponder bem em todas as matérias. Por isso, há um nível de reprovação enorme. No 6º ano experimental, ele fica quatro dias da semana com a mesma professora e, no quinto dia, tem aulas de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Sala de Leitura. Enquanto isso, aquela professora está fazendo um curso. É um rito de passagem. Em vez de ter uma passagem de um professor para oito, ele tem de quatro para oito.”<sup>1</sup>

Chamou a minha atenção o fato dessa estrutura sobreviver a uma mudança de governo, somando quase 10 anos de funcionamento e existir concomitantemente ao 6º ano Regular, o que faz com que a rede municipal ofereça dois modelos distintos de 6º ano. Se por um lado são poucas as referências e estudos encontrados sobre a política, por outro, é possível assegurar sua consolidação em razão do crescimento do número de escolas e turmas que a adotam.

Pelo que foi possível conhecer sobre sua formulação, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos é uma das principais características que define o 6º ano Carioca. Essa natureza interdisciplinar é o aspecto mais assinalado nas reportagens de divulgação da política, como pode ser observado nos dois depoimentos, abaixo, extraídos das plataformas Rioeduca.net e Multirio – a mídia educativa da cidade – mantidas pela própria Secretaria de Educação.

---

<sup>1</sup> ALFANO, Bruno. **Alunos do 6º ano da rede municipal do Rio terão uma só professora por quatro dias na semana.** Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/alunos-do-6-ano-da-rede-municipal-do-rio-terao-uma-so-professora-por-quatro-dias-na-semana-14651540.html>

O primeiro deles é o da professora Ingrid Medeiros, da Escola Municipal Anita Garibaldi, localizada na Ilha do Governador, cuja turma de 6º ano Experimental conquistou, no ano de 2014, o primeiro lugar em desempenho entre as turmas do projeto.

“Fui compreendendo que a interdisciplinaridade era muito mais do que simplesmente aproximar os conteúdos escolares. Era necessário, para essa nova geração, conectar esses conhecimentos à vida deles, tornar nossos dias na sala de aula significativos e, se possível, prazerosos”<sup>2</sup>

O segundo depoimento é do aluno Luan Gonçalves, estudante da Escola Municipal Adlai Stevenson, em Irajá. Ao elencar as razões que o fazem preferir ter aula com apenas um professor, ele afirma:

“Acho bem vantajoso porque há ligação entre as matérias. Por exemplo, em matemática estamos falando sobre problemas matemáticos sobre a água; em ciências, a fórmula da água; geografia, as terras que vivem entre as águas; e português, textos sobre as águas. Outro motivo é que se a professora não conseguir dar a matéria toda num tempo só de aula ela pode entrar novamente na mesma disciplina no tempo seguinte e continuar a aula para só depois ir para outra matéria.”<sup>3</sup>

É exatamente a possibilidade de analisar o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar que motiva o interesse de investigação desta pesquisa. Particularmente, voltando a atenção ao ensino de História, minha área de formação. Como a interdisciplinaridade é colocada em prática no 6º ano Carioca? Qual é o espaço que o ensino de História ocupa? Como o ensino de História se vincula a outros campos? Como a História dialoga com outras disciplinas e como as outras disciplinas conseguem dialogar com a História? A História poderia funcionar como eixo articulador das demais disciplinas? Quais as estratégias que os professores que não têm a formação em História utilizam para ensinar essa disciplina? Essas foram algumas das questões que emergiram de uma primeira reflexão acerca da interdisciplinaridade nesse contexto específico.

O projeto não é consenso entre os professores que compõem o corpo docente do município do Rio de Janeiro. Em 2015, o Sindicato dos Professores

---

<sup>2</sup> SERPA, Laura Fantti Davilla. **6º Ano Experimental de Sucesso**. Disponível em : <http://antigo.rioeduca.net/blog.php?autor=Laura+Fantti+Davilla+Serpa&pg=59>

<sup>3</sup> ROMAR, Juliana. **Projeto 6º Ano Experimental surpreende e apresenta desempenho positivo**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648>

da cidade manifestou-se publicamente em oposição através de um vídeo institucional<sup>4</sup>, pedindo a extinção dessa iniciativa, à época experimental. Entre as críticas levantadas ao projeto está a ideia de que a política não combate o verdadeiro problema da baixa qualidade de ensino. Pelo contrário, os professores sublinham que ela acaba culpabilizando o aluno, classificado como imaturo, pelo fracasso escolar. As falas em contraposição ao 6º Ano Experimental denunciam ainda uma precarização das condições de trabalho e aprendizagem, na medida em que a estrutura legitima uma economia, onde antes havia 5 professores só haverá 1. De acordo com os docentes, a diminuição do investimento na qualidade da educação é acompanhada também pelo aumento da lucratividade de empresas privadas, terceirizadas, fornecedoras do material didático.

Tendo como objetivo analisar como os professores desenvolvem o ensino de História nas classes de 6º ano Carioca, a pesquisa pretende: 1. Identificar a formação dos professores que integram as turmas nas escolas onde estão implantadas; 2. Identificar o conteúdo de História oferecido aos alunos do 6º ano Carioca; 3. Compreender como, na prática docente, a História se relaciona com outras disciplinas a partir de uma abordagem interdisciplinar; 4. Identificar, descrever e examinar as estratégias pedagógicas implementadas pelos professores para o ensino de História; 5. Analisar o material didático de História utilizado.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas não são produto irredutível da legislação ou do acompanhamento dos órgãos institucionais, mas resultado do vivido, da interação entre os diferentes sujeitos inseridos em contexto específico e variável. Por isso, este trabalho não parte do pressuposto de que os professores sejam passivos, reprodutores de um modelo pré-concebido. Pelo contrário, acredita que a realidade é mais complexa e contraditória, o que lhes permite criar estratégias de apropriação e (re)apropriação de determinadas políticas públicas.

Como sinaliza Brandão (*BRANDÃO; BAETA e ROCHA, 1983*), nenhuma política pode prescindir da mediação do professor. É vital tê-lo como apoio para sua implementação. Dessa reflexão, surgem, então, mais perguntas: O que pensam os professores que trabalham no 6º Ano Carioca sobre a proposta? Será que eles acreditam na estrutura segundo a qual estão trabalhando? E como essa percepção impacta na sua prática docente? Especificamente, quais consequências traz para o ensino de História? Nesse sentido, para compreender

---

<sup>4</sup> SEPE- RJ. 6º ano Experimental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKSHzyLcUWA>

o objeto deste estudo, é necessário examinar como os professores traduzem em práticas as determinações legais.

## 1.1

### **Dos questionários às entrevistas**

Para responder aos objetivos definidos, a pesquisa seguiu um caráter qualitativo, buscando, como orienta Van Zanten (2004), relacionar o maior número de elementos possíveis para construir uma inteligibilidade global do objeto estudado. Não se trata de ter a visão ingênua de ser capaz de capturar a totalidade, mas de ultrapassar visões parciais a fim de entender como os professores agem, guiados pelos que pensam, identificando práticas e discursos.

Diante da realidade das escolas no contexto da atual pandemia causada pela doença Covid-19, foi necessário realizar algumas adaptações. A necessidade do isolamento, a imposição do lockdown nas primeiras semanas e as constantes renovações de restrições às atividades e ocupação dos espaços da cidade desencadearam, por consequência, o fechamento das instituições educacionais e a adoção do ensino remoto pelo resto do ano letivo de 2020, tornando esta investigação uma tarefa ainda mais desafiadora e complexa.

Na impossibilidade de observar as turmas do 6º ano Carioca, foi preciso encontrar outro caminho, que não passasse obrigatoriamente pela estrutura física escolar, para encontrar os professores regentes. Como alternativa, optei pela aplicação de um questionário online que permitisse traçar um perfil dos professores e ao mesmo tempo, registrasse voluntários a participar das entrevistas. O questionário – elaborado no aplicativo do Google – ficou disponível de junho a setembro daquele ano, apresentando perguntas abertas e fechadas. Ele foi dividido em 5 seções: 1ª. Apresentação da pesquisa; 2ª. TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido. 3ª Perfil do professor; 4ª Atuação no 6º ano Carioca; 5ª Entrevista online. (Anexo 1)

Como a sua circulação se deu exclusivamente em ambiente virtual, a identificação era um requisito obrigatório para o preenchimento, evitando, assim, que houvesse duas respostas em nome de uma mesma pessoa. No entanto, o participante foi solicitado a escolher um codinome de sua preferência. Para fins de análise, os codinomes foram utilizados quando examinadas as entrevistas.

Para tabulação de dados, os questionários foram apenas numerados. Ambas as escolhas visam preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Procurei professores da minha rede de contatos que conhecessem alguém ou diretamente trabalhassem na prefeitura do Rio a fim de que alcançasse com maior agilidade o número mais amplo possível de regentes. Contudo, nenhum deles lecionava no 6º ano Carioca especificamente, mas foram imprescindíveis para que o questionário fosse difundido em grupos de docentes da Secretaria Municipal de Educação. Como resultado de toda a mobilização para a divulgação dessa coleta de dados inicial, reuni 18 respostas. Os professores participantes dessa etapa estão distribuídos em 5 das 10 CREs – Coordenadorias de Educação da cidade do Rio de Janeiro<sup>5</sup>, conforme o detalhamento nas tabelas a seguir.

Entrevistado	Idade	Formação	CRE	Tempo de serviço	Tempo na SME/ Tempo no 6º ano Carioca	Quantidade de aula semanal de História
Q1	39	Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa Mestrado e Doutorado em Linguística	1ª	17 anos	11 anos / 5 meses	3 tempos
Q2	47	Curso Normal Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	1ª	29 anos	6 anos	3 tempos
Q3	51	Curso Normal Licenciatura em Artes	1ª	30 anos	19 anos / 6 meses	2 tempos
Q4	37	Curso Normal Licenciatura em Língua Portuguesa Especialização em Administração Escolar e Educação Infantil	1ª	20 anos	7 anos	2 tempos

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora

<sup>5</sup> Vale ressaltar que o número de participantes por CRE foi resultado espontâneo da adesão dos professores quando apresentados à pesquisa por meio dos questionários.

Entrevistado	Idade	Formação	CRE	Tempo de serviço	Tempo na SME/ Tempo no 6º ano Carioca	Quantidade de aula semanal de História
Q5	39	Licenciatura em História e Pedagogia Especialização - Profissionais da Escola e Práticas Curriculares Especialização em História Antiga e Medieval	3ª	13 anos	7 anos/ 5 anos	6 tempos
Q6	34	Licenciatura em Pedagogia Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	3ª	16 anos	8 anos/ 5 anos	4 tempos
Q7	41	Curso Normal Licenciatura em Língua Portuguesa Especialização em Literatura Infante Juvenil	3ª	12 anos	10 anos / 1 ano	4 tempos
Q8	33 anos	Licenciatura Pedagogia Especialização em Neurologia e Educação Mestrado em Educação - História da Educação	3ª	5 anos	5 anos/ 2 anos	3 tempos
Q9	34	Curso Normal Licenciatura em Português e Inglês/ Italiano	3ª	17 anos	10 anos/ 7 anos	3 tempos
Q10	29	Curso Normal Licenciatura em História Mestrado em História e Doutorado em curso	3ª	4 anos	1 ano	3 tempos

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Entrevistado	Idade	Formação	CRE	Tempo de serviço	Tempo na SME/ Tempo no 6º ano Carioca	Quantidade de aula semanal de História
Q11	47	Licenciatura em Ciências Especialização em Educação Ambiental	4ª	12 anos	9 anos/ 1 ano	3 tempos
Q12	47	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Administração escolar e Psicopedagogia institucional	4ª	25 anos	19 anos/ 3 anos	3 tempos
Q13	55	Licenciatura em Educação Física Especialização em Psicomotricidade	5ª	17 anos	3 anos	2 tempos
Q14	42	Licenciatura em Língua Portuguesa Especialização em Linguística	6ª	17	15 anos/ 3 anos	2 tempos
Q15	33	Licenciatura em Pedagogia	6ª	12	12 anos/ 5 anos	3 tempos
Q16	66	Licenciatura em Pedagogia Especialização	6ª	30	9 anos / desde o início	2 tempos
Q17	51	Curso Normal Graduação em Psicologia Direito	6ª	28	18 anos / primeiro ano	8 tempos
Q18	65	Licenciatura em Matemática Especialização em Matemática	6ª	45 anos	2 anos	1 tempo

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora

Optei por apresentar os participantes nesta introdução, porque as suas percepções estão presentes ao longo de todo o trabalho. Entre os respondentes dos questionários destacam-se pessoas do sexo feminino. Elas totalizam 94,4% do universo de pesquisa. Etnicamente, 50% consideram-se brancos, 27,8%, negros e 22,2% identificam-se como pardos. A idade dos participantes varia de 29 a 66 anos. O tempo de serviço docente também é bastante heterogêneo. A maioria

deles, 88,8% – 16 dos 18 sujeitos da pesquisa – afirma ter mais 10 anos de experiência. A participante com menor tempo de carreira tem 4 anos de profissão. Já a com maior tempo em serviço declarou trabalhar há 45 anos em sala de aula.

Particularmente sobre a formação, apenas um participante não possui nível superior na área da Educação, mas exclusivamente o curso normal, embora tenha cursado Psicologia e Direito. Seis participantes combinam o normal e alguma licenciatura. Os onze restantes não possuem formação nível médio na área de Educação, apresentando como ponto de partida a graduação. Entre os licenciados, a predominância é da formação generalista em Pedagogia – 6 participantes. Em relação às disciplinas específicas, destacam-se os especialistas em Português – 5 participantes – e História – 2 participantes. A formação nas demais áreas de conhecimento são Ciências, Matemática, Artes e Educação Física com 1 representante de cada. Proporcionalmente, 58,8% dos licenciados formaram-se em instituições públicas, enquanto 41,2% concluíram o curso em instituições privadas.

O nível de especialização entre os respondentes é alto 88,2%, o equivalente a 15 participantes. Entre os campos de estudo, encontra-se prevalência de áreas de conhecimento que, mesmo sendo de extrema importância para a formação do professor, não associam diretamente o saber de origem ao ensino da matéria escolar, como Literatura Infanto-juvenil, Linguística, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, História Antiga e Matemática. Entre os cursos mais próximos à realidade docente estão Psicopedagogia, Psicomotricidade, Práticas Curriculares e Educação Ambiental. Totalmente afastado da prática docente está o curso em Administração Escolar. Três respondentes possuem mais de uma especialização e três concluíram o nível de Mestrado nos campos de História, Linguística e História da Educação. Duas delas alcançaram o nível de Doutorado – História e Linguística.

Os 12 voluntários à entrevista foram procurados simultaneamente por e-mail e por mensagem via celular. Receberam o roteiro de perguntas (Anexo 2) e o Termo Livre Esclarecido – TCLE – aprovado pela Câmara de Ética da PUC-Rio (Anexo 3). Metade, isto é, 6 deles, responderam positivamente, combinando data e horário da conversa, dois iniciaram um contato, mas não prosseguiram em diálogo para marcar a entrevista, uma declinou do convite e 3 pessoas não responderam às mensagens enviadas nem por e-mail ou telefone, inclusive uma delas registrou seu número errado no questionário.

Dentro dessa pesquisa a entrevista é pensada como interação, situação reflexiva, ocasião em que se influenciam mutuamente entrevistador e entrevistado.

(...) a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI, 2011, p.14)

A entrevista significa a possibilidade de entender: 1. A definição de interdisciplinaridade que mobiliza os professores, se de fato mobiliza; 2. As principais dificuldades, facilidades encontradas durante o trabalho; 3. O papel da História, enquanto disciplina dentro do 6º ano Carioca . Trata-se de uma oportunidade de verificar os discursos dos atores. Recolher seus pontos de vista,

“implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou) em determinado tempo e lugar.” (DUARTE, 2004, p.219)

Sem que tivéssemos nos conhecido pessoalmente para quebrar o gelo e estabelecer uma relação de confiança, realizei todas as entrevistas de forma virtual, o que representou um fator adicional de dificuldade à pesquisa. Ter o único contato com as professoras por trás da tela de um computador não foi a forma mais acolhedora de iniciar uma conversa, apesar de toda a disponibilidade das entrevistadas em reservarem um tempo em sua rotina, que também sofreu alteração devido ao contexto da pandemia, e aberto parte da sua intimidade, porque suas casas foram invadidas pela pesquisa. A tecnologia, acredito, tenha influenciado, afastando alguns participantes que não tivessem o domínio dos recursos necessários ou sentiram-se expostos demais por conta da gravação de vídeo.

Seja pela excepcionalidade da condução de uma pesquisa integralmente online, por insegurança – medo de serem julgadas – ou pela falta de hábito e tempo para registrarem suas produções pedagógicas, não consegui reunir entre as entrevistadas exemplos de planejamentos autorais referentes aos conteúdos

de História para comparar com o material oferecido pela SME. Além disso, é necessário ressaltar que as professoras deram ênfases distintas aos assuntos pontuados no roteiro de entrevistas. Dessa maneira, há alguns tópicos onde consigo agregar as opiniões de todas elas. Contudo, há assuntos com os quais apenas uma parte delas dialoga.

## 1.2

### **Organização do estudo**

Para além desta introdução, o trabalho foi estruturado em 3 capítulos. No primeiro, tentei relacionar as dimensões macro – reforma por que passou a rede de ensino municipal – e micro – a lógica de funcionamento do 6º ano Carioca. Na tentativa de superar a ausência do acesso a documentos oficiais ou um projeto piloto que esclarecesse melhor em que bases o 6º ano Carioca – lançado como Experimental – se funda, bem como de suas atualizações, tratando das possíveis modificações ocorridas no período de 9 anos em que a proposta esteve em vigor, recorri a reportagens de divulgação da SME/RJ, um parecer do Conselho Municipal de Educação e dois estudos que examinaram o desempenho dos alunos participantes para compreender melhor o modelo de turma estudado.

No segundo capítulo, busquei articular a literatura sobre a interdisciplinaridade e ensino de História às percepções dos professores recolhidas tanto nas respostas concedidas nos questionários, quando durante as entrevistas. Como os participantes que lecionam a disciplina, em maioria, não são especialistas, aprofundei especialmente a revisão de literatura a respeito do debate sobre como o ensino de História vem sendo desenvolvido por professores polivalentes nas séries iniciais.

No último capítulo, encerro esta investigação com uma análise dos Cadernos Pedagógicos de História do primeiro semestre de 2020 e Material de Complementação Escolar, ambos organizados pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

## 2.

### Sistema municipal de ensino: o 6º ano Carioca

O 6º ano Carioca foi elaborado em 2011 na administração Eduardo Paes (2009 a 2016). Na época, foi lançado como um projeto piloto e recebeu o nome de 6º ano Experimental, sendo adotado por 20 escolas, que somavam 53 turmas participantes. (SANTOS et al, 2017) Enquanto política pública formulada para a área de Educação, ampliou a atuação de professores generalistas dos anos iniciais para o 6º ano de escolaridade, desde que tivessem uma graduação<sup>6</sup>. Nesse caso, o professor regente se tornou responsável por 5 matérias – Ciências, Geografia, História, Matemática e Português – em apenas uma turma. Os professores especialistas foram mantidos nas disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

Levando em conta a inserção do 6º ano Carioca no contexto de reforma educacional da cidade do Rio de Janeiro liderada pela então Secretária de Educação Cláudia Costin<sup>7</sup>, em primeiro lugar, é preciso compreender, em linhas gerais, o movimento de reorganização da rede de ensino.

#### 2.1.

##### O contexto

Sob a justificativa de que era preciso dar um “salto de qualidade”, a gestão Costin (2009 a 2014) construiu o seu modelo educacional a partir da negação do modelo que vigente durante a administração anterior, a do prefeito César Maia e

---

<sup>6</sup> Esse é um requisito listado no **Parecer nº 30/2010** publicado em 30/11/2010 pelo Conselho Municipal de Educação. Esse documento aprova a implementação do Projeto 6º ano Experimental na Rede Pública dos Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/buscanova/#/p=1&q=Parecer%2030/2010>

<sup>7</sup> Em 2014, Costin se afastou da SME/RJ para ocupar um cargo na Diretoria Global de Educação do Banco Mundial. A partir da sua saída, Regina Helena Diniz Bomeny, que foi sua subsecretária de ensino, encerrou o governo Paes à frente da pasta.

da Secretária de Educação Sônia Mograbi. Mograbi havia idealizado uma proposta intitulada Multieducação<sup>8</sup>, que estabelecia um agrupamento

“das séries em ciclos, propondo a flexibilização do tempo escolar, ou seja, a possibilidade de que os alunos de uma determinada série tenham mais tempo para fechar os conteúdos destinados àquele período. Esta organização implicava na não reprovação ao final de cada ano escolar, mas somente no final do ciclo de três anos. Na rede municipal do Rio de Janeiro, o aluno do ensino fundamental passava por três ciclos de formação: 1º infância (6 a 8 anos); 2º pré-adolescência (9 a 11 anos) e 3º adolescência (12 a 14 anos)” (OLIVEIRA, 2012, p. 72)

Costin qualificou esse modelo de progressão continuada como um “paradigma nocivo” (SME/RJ, p. 6), salientando, ainda, a crítica de professores e pais a essa estrutura que ficou conhecida como aprovação automática. Sinalizando a falta de êxito da referida política, a Secretária afirmou que, ao assumir, tinha se deparado com uma rede bem organizada, mas que apresentava baixos índices de aprendizagem. Ela lembra que

“ o Rio de Janeiro tinha um IDEB bom para os padrões nacionais, mas quando se olhava para as notas da Prova Brasil, elas estavam em queda nos dois segmentos (...), uma queda importante de 2007 em relação a 2005. (...) E particularmente nas áreas conflagradas, quer dizer, as escolas que povoavam o noticiário Nacional – Rocinha, Alemão, Antares – , naturalmente tinham um desempenho muito pior na Prova Brasil do que escolas em bairros de classe média.” (COSTIN, 2012)

Refletindo retrospectivamente a sua passagem na SME/RJ, Costin assegura que “A melhor maneira de lidar com a educação de excluídos não é passando a mão na cabeça, mas sendo exigente. E foi o que nós fizemos”.

---

<sup>8</sup> Quanto ao aspecto curricular, essa política pública reservava espaço para que cada escola, segundo sua realidade específica, estabelecesse seus objetivos, personalizando o currículo com características locais. Para saber mais ver: 1. LOPES, Karina Carrasqueira . **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. UFRJ, 2013. 110 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2. OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Política pública e Prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar- A experiência em uma escola municipal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012. 205 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de medir o nível de conhecimento dos alunos, nos primeiros dias letivos de 2009, foram organizadas duas avaliações. A primeira constatou que existiam 28.879 analfabetos funcionais nas séries do 4º, 5º e 6º anos, cerca 17 mil deles estavam matriculados no 6º ano. O número total, segundo a própria Costin, correspondia a cerca de 14% das crianças matriculadas nesses anos de escolaridade. Excluindo os analfabetos funcionais, uma segunda avaliação verificou ainda que 40% dos alunos apresentavam defasagem do conhecimento matemático. Foi diante desse quadro, que a SME/RJ estruturou um conjunto de ações resumidas no esquema abaixo.



Figura 1 – Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ) **Caderno de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, p. 8, 2016.

Entre as ações permanentes, a conjugação do currículo único, cadernos pedagógicos e provas bimestrais tinha como pressuposto que “todos os alunos aprendem o mesmo conteúdo e são avaliados pelo mesmo critério.” (SME/RJ, p.8) As provas bimestrais planejadas pela SME/RJ concentraram-se nas áreas de conhecimento privilegiadas pelo Pisa, isto é: Português, Matemática e Ciências. A elas a prefeitura acrescentou, ainda, uma avaliação de Redação de mesma periodicidade. Em defesa das provas bimestrais, Costin argumentava

“Cada escola sabe como foi a média dela nas provas bimestrais, se compara com a média da rede, se ela está numa evolução ou retrocesso. Em que ano está havendo problema (...) e que crianças precisam de reforço escolar a cada bimestre (...), porque a forma de correção não indicava apenas a nota da criança, mas em que as crianças erraram e para o nível central, em que áreas nós não estamos bem.” (COSTIN, 2012)

Apesar da pretensão de serem diagnósticas, as provas bimestrais funcionam em subordinação à lógica das avaliações externas, podendo ser interpretadas como etapa de preparação para a melhora do desempenho dos estudantes nos exames nacionais e internacionais, já que intencionalmente focam as mesmas áreas de conhecimento avaliadas por eles.

Para além dos elementos mencionados acima, Costin se apropriou da Prova-Rio<sup>9</sup>, instituída em 2007, conferindo a ela maior destaque dentro da nova estrutura da rede. A partir de 2009, esse exame se transformou numa avaliação externa de incidência anual, reunindo informações de um questionário socioeconômico, medindo, simultaneamente, a aprendizagem em Português e Matemática. Ela serviu como um dos parâmetros de construção do Índice de Desenvolvimento Educacional do Rio (IDE-Rio), equivalente ao IDEB.<sup>10</sup> No raciocínio da Secretária, o IDE-Rio supria uma lacuna deixada pelo IDEB, cuja incidência é bianual. (NAZARETH, 2014)

Durante a gestão Paes, o IDE-Rio foi usado como critério para determinar a concessão do Prêmio Anual de Desempenho<sup>11</sup> em anos pares. Já nos anos ímpares o IDEB servia de parâmetro dessa bonificação. A existência da recompensa fez com que a política educacional fosse classificada como de alto impacto. Karina Carrasqueira Lopes listou os quatro requisitos necessários para a atribuição do prêmio, na época:

“que a unidade escolar tenha firmado com a Secretaria Municipal de Educação um Termo de Compromisso de Desempenho; que o servidor esteja em efetivo exercício na unidade escolar desde a data da assinatura do Termo de Compromisso até o final do ano letivo; que o servidor tenha no máximo 5 ausências (justificadas ou não); que a escola atinja a meta estipulada pela SME-RJ.” (LOPES, 2013, p. 71)

---

<sup>9</sup>Inicialmente a Prova Rio foi direcionada para alunos do 3º e 7º anos. Progressivamente esse instrumento estendeu-se para outros anos de escolaridade. Em 2010 incluiu também 4º e 8º anos. Em 2013, foi aplicada no 6º ano.

<sup>10</sup> O segundo elemento para a determinação do IDE-Rio é o fluxo de aprovação e evasão escolar.

<sup>11</sup> O Prêmio Anual de Desempenho acrescia, anualmente, até um salário a remuneração dos servidores das unidades escolares. Para os que trabalhavam nas Escolas do Amanhã, num cenário de maior vulnerabilidade, o valor correspondia a um salário e meio. Para saber mais detalhes sobre o cálculo do Prêmio Anual de Desempenho, consultar: LOPES, Karina Carrasqueira. **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. UFRJ, 2013. 110 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Não obstante a meta fosse determinada pela SME/RJ, Lopes esclarece que as escolas eram analisadas dentro da sua própria realidade, bastava, então, atingir a meta fixada, não sendo necessária a superação de uma concorrente.

Ana Cristina Prado Oliveira ( 2012) destaca que essa reforma da rede, com a definição do mínimo a ser ensinado e a padronização dos testes não é produto de uma iniciativa isolada ou inédita do governo do Rio de Janeiro, mas, reflexo de políticas nacionais mais amplas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que delimitou, por exemplo, o alcance de metas e instituiu o IDEB, passando a monitorar os índices de aprovação das unidades via Censo Escolar e a observar o resultado dos alunos nos exames do Saeb e Prova Brasil. Além disso, a autora avalia que seguindo uma tendência internacional de adoção da noção de accountability – modelos de responsabilização como os dos Estados Unidos e Inglaterra – as escalas federal, estadual e municipal implementaram mudanças na gestão do campo educacional em diferentes graus.

A política educacional desenvolvida no Rio de Janeiro, brevemente descrita neste capítulo, apresenta todas as características de school accountability enumeradas por Eduardo Andrade. São elas:

“(i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) divulgação dos resultados dos testes por escola; (iv) adoção como objetivo de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes (...) (v) sistema de incentivos nos quais professores/diretores recebem bonificação ou são penalizados em função das notas dos alunos. (ANDRADE, 2008, pp.433-34)”

Considerando os termos da reestruturação da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, é possível perceber o quanto um sistema de avaliação foi utilizado como instrumento de gestão, representando forte elemento de regulação a fim de legitimar a política educacional. Nos discursos da Secretária de Educação, a ideia de qualidade está diretamente articulada ao desempenho, melhoria dos resultados, sendo o rendimento fator preponderante para determiná-la. Maria Teresa Esteban alerta para o fato de que ao ajustarmos as nossas lentes exclusivamente para o alcance das metas, acabamos esquecendo de olhar para o processo de ensino-aprendizagem. O desejável, orienta a autora, é a adoção de uma visão processual, que não priorize o acerto ou o erro em si mesmos, mas se

preocupe com a mobilização dos saberes e a construção do raciocínio. Ela ressalta que

“O controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a concepção de unicidade de significados. Eliminando as diferenças e as contradições, dá importante contribuição para a seleção e universalização desejadas. O projeto de avaliação, em suas diversas formulações práticas, está demarcado por uma concepção que associa a aprendizagem à memorização e à repetição do ensino. Nesta perspectiva é difícil distanciar medida, classificação e mérito da concepção de avaliação. (ESTEBAN, 2013, p. 100)

Cláudia Fernandes e Henrique Nazareth (2011) identificam a qualidade como “um fenômeno complexo e polissêmico” que deve ser compreendido a partir das investigações de aspectos intra e extraescolares. Em oposição à administração Paes-Costin, sublinham “que a educação escolar, por ser uma prática social e ter como uma de suas funções a formação cidadã, não pode ser avaliada em sua missão apenas por exames de proficiência em disciplinas escolares.” (2011, p 71)

São numerosas as críticas em relação ao uso inadequado das avaliações em larga escala. Entre as más consequências advindas desse mecanismo, podem ser listadas principalmente: a) a restrição da autonomia pedagógica dos professores com tendência para o controle da distribuição de tempos e assuntos que devem ser ensinados; b) a simplificação do currículo ao que é exigido nas provas (afunilamento curricular), em detrimento de uma formação mais abrangente, que valorize saberes diversificados ; c) o estímulo ao ranqueamento e reforço da competição entre instituições; d) a não observância de elementos externos ao cotidiano escolar que podem impactar nos resultados dos alunos; e) o aprofundamento da desigualdade, uma vez que são realizados investimentos nos cenários e atores que possuem menor dificuldade para aprender. (BAUER; ALAVARSE ; OLIVEIRA, 2015)

Boa parte da estrutura permanente idealizada e implementada por Costin foi mantida durante a gestão Marcelo Crivella (2017-2020). Ao longo de seus 4 anos de mandato, o prefeito teve dois Secretários de Educação. O primeiro deles, Cesar Benjamim, foi demitido do cargo em 2018 após conflitos com o Secretário da Casa Civil Paulo Messina. Desde então, Talma Suane assumiu a pasta, porém se afastou para concorrer a uma cadeira na Câmara dos Vereadores nas eleições

de 2020. Pelo que foi possível saber entre os professores da cidade, as iniciativas de compensação das escolas e servidores foram extintas no seu governo. Contudo, os índices ainda são utilizados para o ranqueamento das unidades, o que, certamente, traz consequências para o clima escolar.

Ao abolir os meios de premiação, anteriormente atrelados ao desempenho de cada instituição, a rede carioca passa a se caracterizar pela utilização de avaliações de larga escala em segunda geração.

“Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e apropriação das informações sobre resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375)

O projeto do 6º ano Experimental, em especial, resistiu à troca de governo, permanecendo em funcionamento por quase uma década até 2020. No entanto, é preciso notar que, se já eram escassas as informações sobre essa iniciativa na gestão Paes, a administração Crivella divulgou muito menos material sobre o tema. Segundo o relato dos professores, no período em que Talma Suane ocupou a Secretaria, esse modelo de turma mudou de nome, perdendo o status experimental e consolidando-se como 6º ano Carioca. A explicação recebida entre os docentes foi a de que o longo tempo de vigência e o aumento do seu raio de extensão, tornavam inadequado o conceito de experimental.

## 2.2.

### O 6º ano Carioca em funcionamento

A política direcionada para o 6º ano na rede municipal do Rio esteve completamente articulada à reforma educacional implementada durante a administração Costin, que não apenas transformou a estrutura pedagógica, mas também investiu na reestruturação das unidades escolares, a partir da alteração da divisão tradicional de segmentos do Ensino Fundamental prevista na LDB. Na experiência carioca, o 6º ano foi incorporado ao 1º segmento, constando nos documentos da rede como integrante do ensino primário. Helena Bomeny garante

que para realizar essa alteração, o município teve “o consentimento do Conselho Nacional de Educação.”<sup>12</sup>

Um relatório de avaliação econômica sobre o 6º ano, produzido pela Fundação Itaú Social explica que:

“A seleção de escolas contempladas com o programa foi feita inicialmente considerando sua proximidade com os Ginásios Cariocas, pois pela concepção inicial do programa os alunos deveriam fazer o 6º ano Experimental e posteriormente migrar para os GCs. No primeiro ano do programa (2011) isso ocorreu, porém com a expansão do 6º ano Experimental sem o acompanhamento do número de vagas nos GCs, já a partir do segundo ano de programa (2012) nem todos os alunos que participaram do 6º ano Experimental migraram.” (BRESOLIN, VASCONCELLOS, MENDES, 2017,p.23)

São poucas as referências e estudos encontrados sobre essas classes de 6º ano. Contudo, pelos dados obtidos, é possível enxergar na tabela abaixo um consistente aumento da criação de turmas e adesão das unidades escolares.

Expansão do 6º ano Carioca <sup>13</sup>					
2011	Escolas	20	2012	Escolas	61
	Turmas	53		Turmas	153
2013	Escolas	125	2014 **	Escolas	147
	Turmas	*		Turmas	378
2015***	Escolas	183	2018	Escolas	*
	Turmas	451		Turmas	652

Fonte: Tabela elaborada pela autora

#### Legenda

\* Não foi possível encontrar esse dado.

\*\* No ano de 2014 estimava-se que 12 mil alunos estivessem inseridos no Projeto.

\*\*\* Em 2015 previa-se um alcance de 15 mil estudantes.

<sup>12</sup> ALFANO, Bruno. **Alunos do 6º ano da rede municipal do Rio terão uma só professora por quatro dias na semana.** Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/alunos-do-6-ano-da-rede-municipal-do-rio-terao-uma-so-professora-por-quatros-dias-na-semana-14651540.html>

<sup>13</sup> As informações que compõem essa tabela foram extraídas de :SALLES, Stéfano. **Sexto ano experimental leva em conta mudanças da puberdade para melhorar rendimento.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/sextos-ano-experimental-leva-em-conta-mudancas-da-puberdade-para-melhorar-rendimento-13843962>

CUNHA, Anna Beatriz. **Prefeito acompanha início do ano letivo na rede municipal de ensino.** Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5196937>

Vídeo **Metodologia: como fazer?** – do 6º ano experimental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D-z8awAduQc>

A longo prazo, a expectativa seria levar a proposta à integralidade das escolas que oferecessem o 6º ano, conforme revelou a então Secretária Municipal de Educação, Helena Bomeny.

“A rede é muito grande, temos 1.515 escolas e precisamos adaptá-las a essa realidade que estamos criando. Primeiro, porque estamos incluindo um ano a mais no primeiro ciclo, em escolas que normalmente oferecem aulas até o quinto ano, e passarão a fazê-lo até o sexto, mas isso não pode significar o fim de outras turmas da educação infantil, mesmo que falem salas. Por isto, precisaremos construir mais escolas. Acredito que a novidade será totalmente implantada até 2030.”<sup>14</sup>

Tendo por base uma literatura internacional, apoiada principalmente em pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980, nas áreas de Psicologia e Sociologia da Educação, que investigaram o período de transição entre o Elementary e Middle School, o 6º ano Carioca parte do pressuposto de que o momento de transição entre anos iniciais e finais é muito delicado para o adolescente. As pesquisas estadunidenses elencam alguns fatores que podem comprometer a aprendizagem, dificultando a adaptação dos alunos nessa etapa de ensino. Entre eles, destacam-se : a ) Os alunos deixam de ser os mais velhos da etapa anterior para serem os mais novos na atual; b) A necessidade de reorganização das relações de amizade numa rede de convivência mais extensa e oscilação da auto-estima dos estudantes; c) A mudança de relacionamento com a figura do professor, a ênfase colocada nas estratégias de controle, próprias dos anos finais, em detrimento de um incentivo à autonomia dos alunos; d) A dificuldade de lidar com uma variedade de professores, de estilos diversos e a multiplicidade de conhecimentos fragmentados a cada dia da semana (ECLES, 1993)

Ratificando essa premissa, o parecer nº 30/2010, publicado em 30/11/2010 afirma que:

“A proximidade gerada pelo contato diário entre professor e aluno, além de fortalecer os laços afetivos, constitui fator fundamental para o crescimento da

---

<sup>14</sup>SALLES, Stéfano. **Sexto ano experimental leva em conta mudanças da puberdade para melhorar rendimento.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/sexta-ano-experimental-leva-em-conta-mudancas-da-puberdade-para-melhorar-rendimento-13843962>

autoconfiança e o amadurecimento emocional de crianças na faixa etária de 10 ou 11 anos de idade.”<sup>15</sup>

De acordo com o argumento de que o acompanhamento de um número menor de professores contribui para o amadurecimento emocional do aluno, a política apresenta como uma das suas principais características a atuação de um professor generalista para 5 disciplinas. Porém, nos últimos anos, os docentes das escolas onde existem mais de uma turma de 6º ano relatam experiências distintas da unidocência. Rafaella, uma das regentes entrevistadas, segue o modelo da bidocência, descrevendo da seguinte maneira a divisão de tarefas com a sua dupla de trabalho:

Eu dou Português, História e Geografia. Ele dá Matemática e Ciências para as duas turmas. O ideal era que tivesse mais um para dar Português e Redação, dividir com a gente esses tempos. Mas no nosso caso não é possível, porque a gente só tem um turno e duas turmas. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Na unidade escolar onde Nina trabalha também há duas turmas de 6º ano Carioca. No entanto, eles optaram por manter a configuração original, cada professor responsável pelas 5 disciplinas numa única turma. Ela indica dois motivos para essa decisão. O primeiro expressa uma questão mais administrativa, a escassez de funcionários que dificultaria qualquer tipo de remanejamento de um profissional para cobrir a falta do professor. O segundo retrata um aspecto da dimensão relacional, especificamente ligada ao outro professor que também leciona no 6º ano Carioca.

(...) esse meu colega deu aula em outros anos. E alguns dos alunos que nós tivemos, por exemplo, no ano passado foram também alunos dele. Ficaram um bom tempo com ele, acho que 2 ou 3 anos. E as relações já estavam bem complicadas com aluno, com responsável. (...) Então, para ele ficar com uma turma dessa, onde as relações já estavam daquele jeito, não valia a pena. Seria um desgaste para todo mundo: para mim, para ele, para os pais, para direção. (...) A gente poderia trocar de outra forma, trocar num sentido de trabalhar junto de uma outra forma. A gente se sente mais confortável dessa maneira. Evitamos conflitos, deu tudo certo, ninguém teve dor de cabeça. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

---

<sup>15</sup> CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ RJ. **Parecer n° 30/2010**, publicado em 30/11/2010. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/buscanova/#/p=1&q=Parecer%2030/2010>

Embora a formulação da política seja única, é possível perceber que a implementação não é homogênea, prevendo espaço para que as escolas e atores possam adaptá-la de acordo com as suas características e contextos. Nesse sentido, mesmo condicionada ao número de turmas que a escola possui, o desenho da política permite que os atores escolares manifestem algum grau de liberdade na tomada de decisões. Uma outra dimensão onde essa liberdade se expressa é a da organização da grade de tempos de aula. A orientação da SME/RJ é a de que, para acostumar ao ritmo, o aluno deve acompanhar transições de disciplinas considerando a demarcação da hora-aula de 50 minutos, como acontece no 6º ano Regular<sup>16</sup>. Segundo essa orientação, ele teria no mínimo 3 matérias por dia. Há professores, como Rafaella, que seguem exatamente o formato esperado. Mas há regentes, como Nina, que só registram essa divisão no papel.

(...)“10 horas acaba Matemática. Então, 10 horas finge que o professor de Matemática saiu e entrou o professor de Português. “Não acabou o trabalho, por que estava falando? Problema é seu, (...) vai fazer em casa, vai entregar na semana que vem.” A gente vai colocando regras. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Com toda a sinceridade, não fico usando aquela divisão. Tem gente que segue direitinho: “Agora vou dar 2 tempos de História e 2 de Português” (...) Eu não, eu vou fazendo de acordo com o que eu acho que está sendo importante, como a coisa vai fluindo, até porque eu fico 7 horas com eles em sala. Então, dá tempo de sobra para a gente discutir, fazer muitas coisas. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Ainda que exerçam alguma possibilidade de escolha, paradoxalmente, nenhuma das professoras entrevistadas pela pesquisa ingressou no projeto espontaneamente, ao contrário, foram impelidas a integrá-lo pelas circunstâncias que vivenciavam naquele momento. Em 2019, Rafaella assumiu sua matrícula na prefeitura logo com a turma do 6º ano, foi a última a chegar em sua unidade escolar, coube a ela a turma que estava sem professor. Nina, chegou ao 6º ano seguindo uma turma desde o 3º. Apesar da turma ser difícil, conta que estabeleceu um vínculo muito forte com os alunos, que a cada ano que passava, eles pediam para que ela os acompanhasse no ano seguinte. Luísa recebeu diretamente da direção o convite para ingressar no projeto. Ela afirma que os professores na época foram muito resistentes a participar e como ela estava em dupla regência

---

<sup>16</sup> Do 1º ao 5º ano a lógica de divisão do tempo é outra, o professor, por vezes, escolhe trabalhar uma disciplina por dia, ou apenas duas, separadas pelo intervalo do recreio.

na escola, não teve como recusar o pedido. Já Margarida conta que tinha tido uma experiência negativa com crianças do 1º ano, então foi designada a trabalhar com o 6º ano, pois em sua realidade escolar quem determina a turma na qual o professor irá lecionar é a direção, não havendo espaço para negociações. Já a situação de Marta foi negociada, diferentemente de Margarida, ela sempre deu aula para 1º e 2º anos. Como em 2014 sua turma de 1º ano havia alcançado a melhor pontuação da sua CRE na avaliação externa da rede, ela foi direcionada para o 5º em 2015 com a mesma missão de atingir o resultado e conseguir a bonificação para a escola. Em 2016, quando o 6º ano foi adotado pela sua unidade, ela acompanhou a turma do 5º para o 6º ano por ter também uma afinidade grande com os alunos. Além disso, como era uma experiência nova, internamente, avaliava-se que esse entrosamento entre professora e alunos seria favorável. Por fim, Cristal foi a única professora do Fundamental II a permanecer na escola que estava sofrendo segmentação e a partir de 2019 só manteria as turmas do 1º segmento. Ela, que já havia assumido no ano anterior uma turma do Acelera de 8º e 9º anos, aceitou o convite da direção para fazer parte do 6º ano Carioca. Pesou positivamente na sua decisão o fato de se tratarem de adolescentes mais novos. Além disso, se recusasse, teria que sair da unidade e procurar outra lotação.

Quanto ao tipo de aluno para o qual o 6º ano Carioca se destina, os professores apontam uma oscilação no que diz respeito à idade limite de participação. Mesmo sem a precisão de datas e critérios etários, fica evidente o forte viés seletivo do programa na tentativa de compor uma sala de aula ideal, de pouca tolerância para a distorção idade-série, rejeitando os estudantes que se afastassem do padrão estabelecido.

Quando eu entrei (...) tinham umas especificações para o aluno que poderia participar. Não poderia ter aluno atrasado, (...) não poderia ter aluno que já repetiu, analfabeto de jeito nenhum. Porque realmente era um projeto que eles queriam que desse certo. Hoje em dia, a gente continua com essa limitação de idade, mas não tanto quanto era antes. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Já foi mais idade sim, acho que já foi 14, desceu para 13 e agora baixou para 12. Só não me lembro se foi ano passado ou esse ano que baixou para 12. Mas mudou sim. Esses detalhes assim, eu sou meio esquecida. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

No início, não podia ter turma em excesso, agora pode ter. A gente não podia receber também aluno com necessidades especiais, agora pode ter. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

A fim de garantir o funcionamento do projeto, a SME/RJ se comprometeu a oferecer formação continuada, tanto aos professores, quanto à equipe técnico-pedagógica das escolas participantes. Especificamente voltadas para os professores, as capacitações pretendem dar conta do aprofundamento curricular, já que os docentes não são especialistas nas 5 disciplinas que ministram, atentando também para as práticas pedagógicas, desenvolvimento de projetos e dinâmicas em sala de aula. Já a formação para os coordenadores tem como meta principal fomentar a interdisciplinaridade (SANTOS et al, 2017), pois a proposta prevê a construção de um Projeto Político Pedagógico que favoreça a relação entre as áreas de conhecimento. (CME/RJ, 2010 )

Embora estejam, em sua maioria, inseridas nas escolas de primeiro segmento, as turmas de 6º ano Carioca seguem a organização própria do segundo segmento, comum ao 6º ano Regular. Enquanto do 1º ao 5º ano, as turmas têm aulas com professores especialistas nas disciplinas de Educação Física, Inglês e Música distribuídas ao longo da semana em dias distintos, o 6º ano Carioca, concentra todas essas aulas num único dia, às quartas-feiras – o que os professores denominam blocagem. Essa estratégia reserva um dia da semana à formação de todos os professores regentes atuantes. Nesse dia, se não houver formação programada, ou se ela terminar mais cedo do que a jornada de trabalho determina, os docentes devem comparecer à escola para cumprir o horário como planejamento.

Em 2011 e 2012, a capacitação dos professores para atuar no programa foi mais centralizada na Secretaria de Educação, mas com o aumento no número de escolas (...) em 2013, houve a descentralização por regionais. (BRESOLIN; VASCONCELLOS; MENDES, 2017, p. 11)

Em 2019, a formação das disciplinas de História e Geografia referente ao 4º Bimestre – disponibilizada por uma das professoras entrevistadas – enumerou na contracapa:

“Nossos objetivos: promover as ideias de atividades criativas para aplicá-las nas demais turmas, ajudando a minimizar dúvidas na realização das ações em relação às disciplinas de História e Geografia desenvolvidas em sala de aula.

Nossas perspectivas: Oportunizar os professores a apresentar suas boas práticas pedagógicas. Pretendemos que todas as turmas do Projeto 6º ano Carioca alcancem o sucesso na realização das ações de cada generalista, em específico

nas disciplinas de História e Geografia. Ressaltar a importância em ministrar os conteúdos do currículo de História e Geografia.”

Ao registrar que o objetivo da capacitação é “minimizar dúvidas”, é possível presumir que entre os docentes do 6º Ano Carioca exista relativa dificuldade na elaboração de tarefas dessas duas disciplinas. Essa dificuldade parece não se restringir às atividades, mas, antes disso, à presença das matérias na grade escolar, já que o texto acima insinua indiretamente a tentativa de convencer o professor quando lista “ressaltar a importância de ministrar os conteúdos dos de História e Geografia.” O documento explicitava a intenção de apresentar trabalhos de professores da rede – não há identificação quanto à origem de turma dos regentes, se 6º ano Regular ou Carioca –, dando visibilidade às produções dos que denominaram “pratas da casa.” O que se segue a essa breve apresentação é a descrição das atividades, um planejamento sintético das etapas para a realização da proposta, com destaque para sua execução.

Apesar desse material revelar uma preocupação em relação à área de Ciências Humanas, Nina e Margarida recordam que nem sempre foi assim.

(...) a gente fazia formações sempre de Português, Matemática e Ciências. Quando iam fazer de História e Geografia era sempre no final do ano. E todo mundo ficava: “Ué, mas só agora? Isso tem que ser feito mais no início do ano, porque são as disciplinas que a gente tem mais dificuldade para trabalhar!” E isso foi começando a mudar aos poucos. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Por exemplo, nós tivemos uma formação de História ou de Geografia, dando ideias de como se trabalhar com o conteúdo que já tinha passado na apostila, foi no 3º bimestre e o conteúdo era do 1º. Eu sei que isso não é uma falha das colegas, mas do sistema, quando eu digo sistema, eu digo nível central, CRE, SME, seja lá quem for. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) possui um responsável pelo 6º ano Carioca, sob a sua liderança são reunidos os professores daquela localidade. Além dos encontros presenciais para formação e o monitoramento das atividades desenvolvidas pelos regentes, via grupos de trabalho, a gerência, como também é chamada, ainda visita as unidades onde o modelo de turma está sendo implementado. Rafaella informa que

(...) eles avisam na mesma semana e aparecem. Conversam com os professores, assistem um pouquinho da aula, vão às salas, conversam com os alunos. Eles não ficam julgando se seu trabalho está bom ou está ruim, não. Apesar da gente ouvir

esses comentários. “Não, você fez isso aqui muito bem, porque fulaninho da outra escola não fez.” (...) A visita deles é para tentar ver se está dando certo. É uma coisa que não dá conta de todas as turmas de 6º ano Carioca que existem no Rio de Janeiro. Mas, no ano inteiro, eles conseguem, pelo menos, mapear por CRE uma série de turmas. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

As professoras entrevistadas destacam que, com o passar do tempo, o acompanhamento do projeto feito pela Secretaria de Educação foi tornando-se mais esparsos, o perfil das capacitações mudou e a frequência desses encontros foi reduzida. Elas nos esclarecem

O 6º ano, até quando ele era chamado de Experimental, era meio que a menina dos olhos da prefeitura. Quando eu entrei, ele já não estava tão bem visto (...) Eu tenho uma colega lá na escola, ela já trabalhou vários anos com o 6º ano, ela contava que antes havia um cuidado muito grande da administração com o 6º ano. Por quê? Justamente porque o professor não está preparado conteudisticamente para trabalhar com todas essas disciplinas de forma mais aprofundada, como é no 6º ano. (...) A prefeitura, antes, proporcionava ao professor do 6º ano formações quinzenais, (...) quando eu entrei as formações já estavam acontecendo por mês, 1 por mês. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

(...) a Secretaria Municipal de Educação era mais presente. Por exemplo, lá em 2016, quando comecei, tive que ir a uma reunião no centro da cidade, foi uma reunião com o pessoal da gerência da Secretaria para apresentar o projeto para todos os professores novos do 6º ano, tinha uma caracterização maior, um status maior. (...) Antigamente, chegava um professor de Matemática, pegava a apostila, destrinchava: “Primeiro bimestre, vocês vão ensinar fração. Como é que a gente ensina fração? O que eles precisam aprender?” Fazia isso com muita frequência. Agora não, agora é mais uma troca de experiências. Por mais que a gente continue tendo essas capacitações, é mais troca de experiências e apresentação de algumas ideias da SME. (Marta. Entrevista. 06/08/2020)

Nos 2 últimos anos esse acompanhamento diminuiu bastante, consideravelmente. Talvez porque tenha aumentado o número de professores, de turmas (...), então, a demanda ficou muito maior. (...) A gente tinha muito mais formações externas, por exemplo. A gente recebia até formação de gente que não era da rede para dar suporte para gente. Mas há muito tempo a gente não tem isso. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

(...) a gente assiste a algumas aulas sobre algumas disciplinas, propostas de aulas, ideias de abordar alguns assuntos, ideias de pesquisa. A gente recebe todo material que é feito em cada reunião mensal por e-mail do RioEduca. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Cristal, por sua vez, recém chegada ao projeto, em 2019, não conseguiu encontrar nas formações a resposta para as lacunas que encontrou quanto à definição dos conteúdos de algumas disciplinas que não foram disponibilizados pela Secretaria de Educação. Sentiu-se perdida em relação ao planejamento e reclama que

Em 2019 eu não tinha nem apostila de História e Geografia, não sabia nem quais eram os conteúdos. Eu fui ver no currículo, ter uma noção do currículo do 6º ano regular. Fui trabalhando como eu acreditava que era. Fui pesquisando na internet, vendo como era o planejamento dos outros 6ºs anos de cada matéria para eu saber mais ou menos o rumo. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Ela também não conseguiu estabelecer um diálogo com a responsável pelo projeto na sua CRE. Por isso, precisou recorrer a outros sujeitos, tendo apoio unicamente da coordenadora pedagógica da escola em que trabalha.

Eu mandei um e-mail para ela, perguntando uma dúvida, eu não lembro o que era, não era de conteúdo, acho que era uma dúvida de presença, porque a gente tem também o diário online. Era uma dúvida de como eu iria lançar essas disciplinas. Não houve resposta. A minha coordenadora pedagógica, que conhece outras coordenadoras, conseguiu essa resposta para mim. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Em contraposição à experiência de Cristal, Nina lembra de uma antiga coordenadora do 6º ano em sua CRE que fazia a diferença no acompanhamento dos professores, disponibilizando espaços e oportunidades de formação que extrapolavam as capacitações regulares.

Ela ficou uns 2 ou 3 anos com a gente. Eu achava que ela era excelente nessa questão de formação. (...) Participei de palestra no Museu Nacional com egiptólogo, já participei de palestras no Museu da República. Até uma coisa que eu nunca tinha parado para analisar, nunca parei para ver com esses olhos é a questão dos deuses gregos e romanos que têm nos afrescos. Eles dão uma visão, um olhar totalmente especial para isso. Eu também fiz um curso lá. Ela sempre pensava em coisas diferentes e que acrescentavam muito.

(...) uma vez ela deu a sugestão da gente fazer o que ela deu o nome de intercâmbio. Aqui tem muitas escolas próximas. A gente ,no dia do nosso CE (Centro de Estudos), ia para a escola do outro ou o colega vinha para a nossa escola fazer grupos e planejar juntos, pessoas de escolas diferentes. Era bem bacana. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

De maneira geral, nos contextos das entrevistadas, as coordenadoras pedagógicas de cada unidade escolar não conseguem auxiliá-las muito quanto ao trabalho com o 6º ano Carioca.

Eu vou sozinha. Na verdade, lá na escola é ao contrário, se alguém precisar de alguma ajuda sobre o 6º ano, as pessoas me perguntam. A minha coordenadora é nova, entrou ano passado. A anterior só ficou 2 anos. Então, eu acabo estando mais em contato do que elas (...), tenho um conhecimento prévio. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

(...) a coordenação da escola é uma coordenação que não estava acostumada com o trabalho do Fundamental. (...) Era um suporte fraco. Já (...) para lidar com a Educação Infantil era uma profissional excepcional. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

No caso de Luísa e Rafaella, em especial, as coordenadoras pedagógicas representam um apoio em conteúdos específicos, graças à formação que possuem. A coordenadora pedagógica da escola em que Luísa trabalha é formada em Geografia, já a da escola em que a Rafaella leciona concluiu a graduação em Letras. Além disso, esta última já foi professora do 6º ano Carioca em outra unidade, conhecendo melhor a realidade enfrentada pelos docentes. Quanto a esse aspecto, mesmo inserida num cenário mais favorável do que as demais professoras. Rafaella pondera:

(...) a gente tem menos atenção dela, porque nossos problemas são menores. Nós somos professores de alunos mais velhos (...) Talvez uma parte negativa do 6º ano dentro de uma escola de Fundamental I seja esse abandono um pouco em relação à coordenação. Como a gente se vira, como nossos alunos são maiores, como os problemas não são ninguém que quebrou o braço, ou que houve briga e tem um machucado, não tem isso. O 6º ano entende que eles são os adultos da escola, que eles são o exemplo (...) se uma professora do 1º ano precisar de ajuda e uma professora do 6º, você tem que ir para o 1º ano, porque a professora do 1º ano não pode deixá-los sozinhos. (...) Ninguém desgosta da gente, mas não temos atenção que talvez fosse necessária, que talvez uma escola onde o 6º ano é uma turma mais nova teria. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

## 2.3

### Análises sobre o desempenho

Até onde foi possível conhecer a política pública esboçada pela SME/RJ para o 6º ano, além de justificar oficialmente a implementação do modelo Experimental pela possibilidade de amadurecimento emocional dos alunos, a proposta representava ainda uma alternativa para tentar diminuir a reprovação nesse nível de escolaridade e, conseqüentemente, reduzir a defasagem idade/série. Particularmente sobre o desempenho,

“ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem percebendo a dificuldade histórica que enfrentam os alunos que ingressam no 6º ano, levando ao insucesso escolar, ao longo dos anos, um contingente significativo de adolescentes com defasagem idade/ano escolar.”<sup>17</sup>

Segundo a SME/RJ, o insucesso pode ser facilmente verificável, quando são observados os indicadores do INEP referentes à transição da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental. Como mostram os dados nacionais das taxas de transição de 2010/2011, o índice de aprovação em todo país sofre uma queda de 86,7% para 77,4%, na passagem do 5º para o 6º ano. Simultaneamente a taxa de abandono salta de 2,8% para 4,8%.<sup>18</sup>

Na escala municipal, a realidade das escolas urbanas e rurais da cidade do Rio de Janeiro segue a tendência nacional. Em 2011, ano de lançamento do Projeto do 6º ano Experimental, a taxa de aprovação cai em valores absolutos de 93,3% (56.778 aprovações) no 5º ano para 82,7% no 6º ano (60.795 aprovações). Os dados de reprovação e abandono foram resumidos na tabela abaixo.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ RJ. **Parecer nº 30/2010**, Publicado em 30/11/2010. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/buscanova/#/p=1&q=Parecer%2030/2010>

<sup>18</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) . **Indicadores educacionais: Transição Brasil Regiões 2010/2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

<sup>19</sup> Os índices que compõem essa tabela estão disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/taxas-rendimento/rede-municipal/rural-e-urbana>

	Reprovações				
	5° ano	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
2011	5,3%	13,5%	12%	9,4%	5,7%
	3.226 alunos	9.925 alunos	7.529 alunos	5.093 alunos	2.341 alunos
	Abandono				
	5° ano	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
	1,4%	3,8%	3,4%	2,6%	2,3%
	852 alunos	2.794 alunos	2.134 alunos	1.409 alunos	945 alunos

Fonte: Tabela elaborada pela autora

É possível verificar que na passagem do 5° para o 6° ano o índice de reprovação mais que dobrou, pulando de 5,3% (3.226 reprovações) para 13,5% (9.925 reprovações). O índice de abandono, por sua vez, saiu de 1,4% (852 abandonos) para 3,8% (2.794 abandonos). Além disso, nos anos finais, a taxa de reprovação do 6° ano é a maior entre todas as séries. Conforme atingem maior grau de escolaridade, observa-se redução gradativa dos índices de reprovação (7°-12%; 8°-9,4% e 9°-5,7%), bem como de abandono (7°-3,4%; 8°-2,6% e 9°-2,3%).

Uma vez implementado o modelo de turma do 6° ano Carioca, a Secretaria de Educação divulgou poucas informações sobre desempenho acadêmico dos estudantes. No entanto, todas as que chegaram a público asseguraram o seu êxito. Enquanto Helena Bomeny anunciava a expansão do projeto, ressaltava que “ (...) Em 2009, havia 22% de reprovação no 6° ano, atualmente, este índice é de 10,9%.<sup>20</sup>” Em referência aos números de 2013, constatava-se que as classes experimentais obtinham resultados superiores às regulares na medida em que “(...) 96,5% dos alunos do projeto foram aprovados. (...) Nas provas bimestrais e na Prova Rio (...) os alunos do projeto chegam a ter um desempenho 50% acima dos estudantes do 6° ano.” Especificamente sobre a Prova Rio, aplicada em 2013 de forma inédita para o 6° ano, as turmas experimentais alcançaram uma média de 223,73, ao passo que as regulares atingiram 206,23.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> ALFANO, Bruno. **Alunos do 6° ano da rede municipal do Rio terão uma só professora por quatro dias na semana.** Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/alunos-do-6-ano-da-rede-municipal-do-rio-terao-uma-so-professora-por-quatro-dias-na-semana-14651540.html>

<sup>21</sup> **Projeto 6° ano Experimental em escolas da 5ª CRE.** Blog Escola na Rede, 2014. Disponível em: <http://antigo.rioeduca.net/blog.php?bid=14&&tag=6%C2%BAano>

Um estudo realizado em 2014 pelos economistas Daniel Santos, Luiz Guilherme Scorzafave, Alexandre Nicoella e Elder Sant'anna<sup>22</sup> teve por objetivo mensurar o efeito que as classes de 6º ano Experimental poderiam produzir na aprendizagem das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Os autores qualificaram a investigação como sendo de curto prazo, porque se deteve a avaliar pontualmente as notas dos alunos que iniciaram nas turmas naquele ano e, portanto, participavam há 1 semestre do projeto. Para tanto, solicitaram aos professores do 6º ano Experimental e do 6º ano Regular o preenchimento de questionários, além de realizar entrevistas e cruzarem os dados coletados com índices da Prova Brasil e informações disponibilizadas pela SME/RJ. Ao todo, foram visitadas 10 escolas de cada modelo. Os achados da pesquisa destacam que

“(...) encontrou-se impacto positivo do 6º Ano Experimental sobre o nível de proficiência dos alunos e o impacto foi maior em Matemática do que em Português. (...) Para as escolas que ingressaram no projeto no ano de 2014, foi encontrado um impacto de 0,10 desvios-padrão para Português, apesar de não significativo, e, 0,16 desvios padrão para Matemática (significativo). A magnitude desse impacto é grande: 0,3 desvio-padrão representa o ganho de proficiência associado a um ano de aprendizado.” (SANTOS et al, 2017,p. 744)

Entre os elementos mediadores capazes de incidir positivamente sobre a aprendizagem dos estudantes examinados pelos pesquisadores, apenas o fator clima em sala de aula mostrou-se expressivo com 0,13 desvios-padrão. Autonomia pedagógica e capacitação do professor, respectivamente com 0,10 e 0,12 desvios-padrão não foram considerados relevantes.

“Em direção oposta, os mediadores autonomia administrativa, cobrança do professor e relação institucional mostram efeito significativo e negativo sobre o desempenho, contribuindo para diminuição do efeito total do projeto.” (SANTOS et al, 2017,p.742)

Seria necessário um estudo longitudinal, que focasse a trajetória desses alunos para que as pesquisas pudessem sustentar a existência de ganhos efetivos, que fossem transpostos aos próximos anos de escolaridade, decisivos para sublinhar o sucesso da iniciativa, bem como para dimensionar a melhoria da

---

<sup>22</sup> Esse estudo foi financiado pela Fundação Lemann.

qualidade do ensino. Em 2016, por iniciativa da Fundação Itaú Social, Antônio Bresolin, Lígia de Vasconcelos e Karen Mendes organizaram uma investigação que avaliou o segundo e terceiro anos de implementação do 6º ano Experimental, 2012 e 2013, respectivamente. Para identificar o impacto do projeto na vida escolar dos adolescentes, o estudo acompanhou os dois grupos de alunos – ingressantes no projeto em 2012 e 2013 – até o 7º ano. Esse acompanhamento se estendeu ainda até o 8º ano para o grupo de alunos ingressantes em 2012. Os dados utilizados para construir a pesquisa foram os fornecidos pela SME/RJ e os coletados na Prova Rio.

A respeito dos alunos que participaram do 6º Ano Experimental em 2012 e em 2014 chegaram ao 8º ano, os resultados apontaram:

“Proficiência em Matemática: sem impacto no 7º e 8º ano. Proficiência em Língua Portuguesa: sem impacto no 7º e 8º ano. Taxa de aprovação: impacto positivo de 8 pontos percentuais no 6º ano, impacto negativo de 9 pontos percentuais no 7º ano e sem impacto no 8º ano.” (BRESOLIN, VASCONCELLOS, MENDES, 2017, p.13)

Diferentemente dos alunos que participaram do 2º ano de implementação, os que iniciaram nas turmas em 2013 tiveram uma avaliação do efeito no próprio 6º ano, por conta dos resultados da Prova Rio, realizada pela primeira vez para o 6º ano à época. Para eles, os resultados sinalizaram:

“Proficiência em Matemática: impacto positivo de 17, 47 pontos (escala Saeb) no fim do 6º ano e 4,17 pontos no fim do 7º ano. Proficiência em Língua Portuguesa: impacto positivo de 13,24 pontos no fim do 6º ano e sem impacto no fim do 7º ano. Taxa de aprovação; impacto positivo de 13 pontos percentuais no fim do 6º ano e negativo de 3 pontos percentuais no fim do 7º ano.” (BRESOLIN, VASCONCELLOS, MENDES, 2017, p.13 )

A partir dessas informações, é possível enxergar que o esse modelo de turma faz diferença dentro do próprio ano letivo. No entanto, os ganhos alcançados no 6º não se transferiram para a série seguinte em Português, por exemplo. Em Matemática, o que o estudante consegue levar consigo representa cerca de um quarto do total do crescimento atingido no ano anterior, o que revela tímida eficácia da iniciativa a longo prazo.

Um aspecto bastante enfatizado pelos pesquisadores foi o destino dos alunos ao fim do 6º ano Experimental, essa informação é relevante para as suas conclusões. A maioria deles, foi direcionada para turmas de 7º ano em unidades regulares, não tendo acesso aos Ginásios Cariocas, como estava previsto na formulação da política.

“(…) os alunos do 6º Ano Experimental que foram para GCs se distribuíram em pouco mais de 20 escolas (49% dos alunos no 6º Ano Experimental em 2012 e 32,5% (...) em 2013), os alunos do 6º Ano Experimental que foram para o ensino regular migraram para mais de 200 escolas (51% dos alunos (...) em 2012 e 67,5% dos alunos (...) em 2013) (BRESOLIN, VASCONCELLOS, MENDES, 2017, p.15)

O desempenho obtido pelos alunos no Ginásio Carioca, classificado pelos pesquisadores como resultado não associado, representou um elemento de impacto positivo para a aprendizagem e aprovação dos jovens, quer tenham, quer não tenham integrado o 6º ano Experimental em 2012 e 2013.<sup>23</sup> Nesse sentido, os participantes do 6º Ano Experimental só mantiveram ou aumentaram índices se nos anos seguintes fossem alocados em Ginásios Cariocas, onde ao que parece “existe uma transição mais suave, com aumento gradual do número de professores entre o 7º e 9º anos.” (BRESOLIN, VASCONCELLOS, MENDES, 2017, p.45). O mesmo não ocorreu caso fossem matriculados em turmas regulares.

Os autores discutem que como a maior parte dos alunos sai do 6º ano Experimental e desloca-se para o 7º ano Regular, na prática o que se passa é um adiamento da transição sem que as suas más consequências sejam superadas. Somam-se a isso, ainda, “relatos de percepção dos professores do ensino regular, de que os alunos do 6º Ano Experimental vinham preparados (...) em Língua Portuguesa e Matemática, mas não em outras matérias,” (BRESOLIN, VASCONCELLOS, MENDES, 2017, p.33)

---

<sup>23</sup> Para saber mais ver: BRESOLIN, Antonio Bara; VASCONCELLOS, Lígia Maria de; MENDES, Karen Dias (coord.) **Relatório de Avaliação Econômica: Programa 6º Ano Experimental – Secretaria Municipal de Educação do Rio**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017.

Diante dessas inferências, é preciso retornar às taxas de repetência e evasão<sup>24</sup> da rede municipal de ensino do segundo segmento a fim de elaborarmos uma visão mais ampla da questão.

	Reprovações				Abandono			
	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano
2011	13,5%	12%	9,4%	5,7%	3,8%	3,4%	2,6%	2,3%
	9.925 alunos	7529 alunos	5093 alunos	2341 alunos	2794 alunos	2134 alunos	1409 alunos	945 alunos
2014	14,8%	15,8%	13,3%	7,2%	3,4%	3,4%	3,2%	2,2%
	9727 alunos	9.373 alunos	7.528 alunos	3.194 alunos	2.235 alunos	2.017 alunos	1.812 alunos	976 alunos
2017	10,8%	13,3%	9,6%	4,7%	3,3%	3,4%	2,7%	1,9%
	6.446 alunos	7.533 alunos	5.778 alunos	1.985 alunos	1.970 alunos	1.926 alunos	1.625 alunos	803 alunos

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora

Se examinadas isoladamente, de 2011 a 2017, as estatísticas de reprovação e abandono referentes ao 6° ano retraíram, ainda que os números persistam significativamente altos. Em compensação, os números relativos ao 7° ano registraram uma tendência crescimento. Em 2014 e 2017, esse ano de escolaridade apresentou a maior taxa de repetência entre todas a séries do Ensino Fundamental II. Ao compararmos o desempenho dos 6° e 7° anos em 2017, notamos 10,8% (6.446 reprovações) e 3,3% (1.970 abandonos) contra 13,3% (7.533 reprovações) e 3,4% (1.926 abandonos), respectivamente. Isso corrobora os achados do estudo anterior de que os resultados negativos são empurrados para o ano de escolaridade seguinte.

Vale a pena notar que, embora o discurso sobre as turmas do 6° ano Carioca identifique uma relação direta entre a passagem do 5° para o 6° ano como um aspecto de maior peso para a explicação dos altos números de reprovação, a literatura que debate o problema da repetência no Brasil chama atenção de que os fatores intraescolares influem bastante no processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, decisivos ao estudo do tema. Entre os elementos

<sup>24</sup> Os dados que compõem essa tabela podem ser encontrados em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/taxas-rendimento/rede-municipal/rural-e-urbana>

intraescolares, sobressaem-se a dificuldade de interação entre professores e alunos, as lacunas da formação docente e a própria organização da escola.

Luiz Pereira (1967), por exemplo, evidenciou as relações de hierarquização entre grupos e os lugares sociais que os atores ocupam dentro do ambiente escolar. Ao focar a análise de uma escola numa área metropolitana, o autor conseguiu perceber cortes de classe e psicossociais que organizavam o funcionamento da escola, criando um estereótipo negativo em relação às famílias e aos alunos. Ele conclui que os professores e funcionários administrativos se enxergavam a partir de lentes de superioridade em relação aos demais membros da escola, qualificando-a como sua propriedade e exercendo uma dominação sobre os demais participantes. Esse olhar etnocêntrico fazia com que esses atores não admitiessem a escola como um direito de todos, mas verdadeira benesse, um favor aos pobres. A força dessa visão, naquele contexto, foi tão grande que acabou sendo compartilhada também pelos moradores da região que, apesar de frequentarem a escola, dela estavam excluídos.

Alves, Ortigão e Franco (2007) investigaram como os diferentes capitais poderiam influir nos índices de repetência escolar. Os autores confirmaram o que a literatura do campo já sustentava: os riscos de reprovação aumentam quando o aluno é do sexo masculino, trabalha e se declara negro. E embora o capital econômico pudesse suavizar essa tendência, eles constataram que mesmo quando as famílias negras apresentavam uma condição financeira mais elevada, frequentando escolas melhores, seus filhos estavam mais suscetíveis à reprovação. Ou seja, a dimensão racial no Brasil se sobrepõe à condição econômica no momento de definição da promoção dos estudantes.

Especificamente sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental, Anna Baeta, Any Dutra e Zaia Brandão (1983) denunciaram o que intitularam *consuetudinário escolar*, responsável por conferir aos professores mais experientes os anos mais avançados da etapa, enquanto os recém chegados não tem outra opção que não dar aula aos anos iniciais. Essa é uma constante nas escolas. Apesar da pesquisa tratar, sobretudo, do primeiro segmento, as suas conclusões podem ser estendidas ao segundo. Os profissionais com mais tempo de docência – entende-se: com melhores condições de lidar com as dificuldades, mais capacitados pela sua trajetória em sala de aula – têm privilégio da antiguidade para escolher atuar com o último ano – 5º ou 9º, geralmente –, turmas, nas quais os alunos foram sendo selecionados pela própria incidência da repetência ao longo dos anos.

Maria de Lourdes Sá Earp (2007) observou por dois anos diversas salas de aula de duas escolas – uma municipal e outra estadual – da cidade do Rio de Janeiro. A autora construiu a metáfora centro-periferia – geográfica e sociológica – para examinar o nível de interação entre professores e alunos. Ela percebeu a naturalização das representações dos professores, segundo as quais a sala de aula não é para todos. É exatamente este argumento que justifica a divisão entre centro, aos quais são oferecidas oportunidades de aprendizagem e interação, e periferia, onde ficam os excluídos do processo. Sua pesquisa chama atenção para o fato de que a sala de aula tem uma dinâmica particular e que nos anos iniciais a porcentagem de alunos ocupando o centro é muito maior do que nos anos finais. A reprovação funciona como filtro nesse processo de seleção. Nesse sentido, sua pesquisa está intrinsecamente relacionada ao *efeito Pigmaleão*, que atestou como as expectativas dos professores são determinantes para o resultado final do aluno. Earl salienta, ainda, que nas escolas investigadas por ela, não foram encontrados indícios de que os professores eram mal formados ou não sabiam ensinar. Pelo contrário, eles não ensinavam por conta da internalização da cultura da repetência.<sup>25</sup>

Pensando o projeto do 6º Ano Experimental à luz dessas investigações sobre a repetência, consigo levantar algumas questões que esta pesquisa não tem a pretensão de responder, mas são contraponto interessante às premissas que legitimam a implementação dessa política pública.

O governo prefere jogar a responsabilidade na transição, enfatizando os aspectos negativos da finalização de um segmento para o início de outro e sobrecarrega os professores especialistas, que são desvalorizados na sua formação. Como as pesquisas citadas acima demonstram, há uma inquestionável presença de estigmas por parte dos agentes escolares em relação aos estudantes, que influenciam muito mais do que qualquer outro elemento quando o professor é exigido a proceder uma avaliação. As percepções individuais e coletivas distorcidas que se traduzem em determinados tipos de julgamento, muitas das vezes, não tem a ver com a falta de formação na área do conhecimento disciplinar, mas com a naturalização de preconceitos de forte caráter racial e social, nesta ordem. Pensando por esse aspecto: Se a turma tiver apenas um

---

<sup>25</sup> Pedagogia da Repetência foi a designação dada por Sérgio Costa Ribeiro, na década de 1990, para fazer referência à repetência como materialização de *“um componente cultural da práxis pedagógica”*. Em sua pesquisa, o autor sugere que o fenômeno transcende a ineficiência do sistema escolar e se transforma num forte e perverso traço do processo educacional no país. Cabe salientar que o sistema é composto pelos docentes. Portanto, a avaliação que é feita do aluno, é responsabilidade dos professores.

professor para classificar as notas em 5 matérias, não haveria uma potencialização da determinação, quase como se fosse uma profecia irresistível, destinando os alunos à repetência, sem que haja a observação de outros professores? Se o problema é a transição, por que não iniciar o processo gradualmente antes da chegada do aluno ao Fundamental II?

O atraso proveniente do fracasso escolar impacta financeiramente, uma vez que uma porcentagem significativa de alunos retidos precisa de mais tempo para concluir cada etapa. Não seria o projeto do 6º ano Experimental uma tentativa dos gestores economizarem, diminuindo o investimento, quando na verdade deveriam aumentá-lo? Cabe ressaltar que o projeto não representa aumento de custo para a gestão.

Por fim, as estatísticas mostram que os alunos do 5º ano estão longe de alcançar as metas desejáveis. Os resultados da Prova Brasil de 2017 estimam que cerca de 60% dos alunos do 5º e 41% do 9º atingiram uma aprendizagem classificada entre avançada ou proficiente em Português. Já em Matemática os números sugerem aprendizagem de 49% no 5º ano e apenas 19% no 9º ano.<sup>26</sup> Dessa maneira, mesmo os aprovados para o 6º ano, chegam com alguma defasagem no conhecimento. A pergunta que deveria ser feita é: Por que o aluno não aprende o básico naquele período? Seria possível levantar a hipótese de que temos nesse 6º ano uma releitura da prática informal de subseriação, quando era preciso ficar mais um ano numa determinada série para dar conta de todo o conteúdo exigido, uma espécie de complementação do 5º ano.

## 2.4.

### **As percepções das professoras**

Entre a maioria das professoras participantes desta pesquisa reverberam positivamente as ponderações e os argumentos da Secretaria de Educação sobre o lançamento e a continuidade do 6º ano Carioca. Nesse sentido, predomina a visão de que é necessária a adoção desse modelo de turma para resolver os problemas esperados durante passagem de um segmento para o outro. Rafaela

---

<sup>26</sup> Dados disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/aprendizado>

justifica a concordância com a proposta, confrontando sua experiência nas duas etapas:

Eu posso testemunhar um pouco, porque eu tenho os dois lados. Eu trabalho no Fundamental I, mas também já trabalhei no Fundamental II. Eu tenho contato com os professores pedagogos e com os professores licenciados. E é um pouco isso mesmo. No Fundamental II, o aluno vira um número, é mais um na multidão. Com exceção daqueles professores que são um pouco mais cuidadosos, a maioria entende que aquele aluno tem que se virar sozinho. Esse aluno é literalmente abandonado. Entre 10 e 11 anos, e até 12 anos, ele não está pronto pra esse processo, pra essa mudança tão drástica no ambiente escolar dele. Para ele aquilo ali é muito pesado, é muito difícil.

Ao mesmo tempo, ela ensaia uma reflexão sobre o alcance dos alunos. Comparando professores generalistas e especialistas, observa uma sobrecarga de trabalho em seu contexto de atuação que pode comprometer a qualidade do que está sendo ensinado.

Talvez não aprendam a totalidade do que deveriam saber dentro de um 6º ano regular. A quantidade de informações, de trabalhos diferenciados num 6º ano regular é muito maior do que no 6º ano Experimental. Eu tenho que dar conta de 3 disciplinas diferentes, pensar 3 atividades diferentes, montar material lúdico, montar material alternativo, de estudo, de revisão. O professor que dá só História, como eu já fiz, tem a preocupação de montar para aquela turma. Eu acho que um professor do ensino regular tem mais disposição, mais foco numa única disciplina e pode trabalhar com esse aluno quase a totalidade, se tem um potencial, ele quase atinge esse potencial completamente, coisa que eu não consigo fazer, nem eu, e acredito que todos deixem a desejar em alguma coisa. A gente é um só.

Marta defende a oportunidade que o projeto oferece a alguns alunos de consolidar conhecimentos que, de alguma forma, já deveriam dominar, embora, como relataram as entrevistadas, seja um dos critérios do 6º Ano Carioca limitar a participação de alunos com defasagem idade-série.

Eu concordo, eu gosto muito do projeto. Eu acho que dá muito certo. Eu tenho alunos, principalmente esses alunos com muita dificuldade (...) Às vezes eu coloco a mão na cabeça e falo: "Caraca, o que seria dessa criança, na escola tal, com 9 professores?" (...) Tem muito aluno que realmente precisava de mais um ano embaixo das nossas asinhas, vamos dizer assim, tanto para a maturidade, quanto didaticamente falando, um conhecimentozinho a mais, conteúdos que ele precisava de alguém sentadinho do lado dele para explicar. Eu acredito muito nesse projeto, por isso estou nele até hoje. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Luísa acredita que, por participarem do 6º Ano Carioca, os alunos chegam ao 7º ano mais preparados. No seu contexto escolar, comenta que recebe muitas visitas de ex-alunos que, em geral, se saem bem na próxima etapa.

(...) eles falam como eles estão nas matérias. Você vê que (...) eles fazem os relatos baseados nas afinidades deles mesmo, matérias que eles gostam mais do que outras. Não é questão de que eles não aprenderam, é afinidade, eles têm que correr mais atrás de outras disciplinas do que a que eles gostam (...). Eu acho que isso é normal. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

Cristal parece estar no limiar entre a defesa e uma postura neutra sobre o projeto. Baseada em sua vivência em sala de aula, ela considera que o que mais interfere na aprendizagem do aluno é o aspecto emocional, mas não o associa à maturidade em se adaptar às mudanças escolares que ocorrem do 5º para o 6º ano. Sem fazer distinção entre os modelos de turma, confere muito mais intensidade a fatores extraescolares, como a conjuntura familiar, por exemplo.

Eu acho que o que mais pesa, de uma maneira toda no ensino público, é o lado emocional do aluno. O aluno chega na sala de aula com muito problema de casa que dificulta o seu aprendizado, seja você só professora de Ciências, seja você professor de 5 disciplinas. O que eu percebo é que, como já são adolescentes, estão entendendo mais os problemas, participando das brigas dentro de casa. (...) é o fator emocional que pesa nesse aprendizado, seja qual for a modalidade de ensino.(...) seria o melhor dos mundos ter o apoio de psicóloga dentro da escola. Aí sim, a gente conseguiria montar uma estratégia, conversar sobre determinados problemas sobre os quais não temos habilidade e não sabemos como trabalhar. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Contudo, ela cita o controle que o professor exerce sobre a regulação do tempo como uma grande vantagem na estrutura do 6º ano Carioca. No seu entendimento, as horas contínuas que passa com os adolescentes contribui para que estabeleça vínculo e confiança, aproximando-se mais deles.

(...) no 6º ano Carioca, você tem um tempo muito grande. Você não entra e sai, você entra e fica. Você tem tempo de conhecer o aluno, a história de vida dele. Você já percebe quando ele está bem e não está bem, quando tem algum outro problema. Esse 6º ano Carioca de 2019, eles já vinham até a mim para confidenciar algum problema de casa, foram várias situações dessas. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Além de estreitar relações, menciona que o tempo maior de que dispõe favorece a aprendizagem. Ela destaca não ter que passar por situações comuns à realidade na qual desempenhava apenas a função professora especialista de Ciências, quando teve suas aulas engolidas por feriados e ficou complicado terminar o conteúdo para as provas bimestrais que se aproximavam. Como estratégia para contornar essa dificuldade, pediu a outro professor que lhe concedesse algum tempo para os alunos não ficassem tão atrasados. Descreve também ser recorrente o professor

(...) querer na aula continuar o conteúdo didático, porque você tem um cronograma, mas os alunos estão querendo saber de outra coisa, totalmente diferente. (...) Às vezes você está falando de Língua Portuguesa, mas eles vêm com a história da Covid-19, como aconteceu e você não pode se negar a esse assunto. Vou falar da Covid-19, mas tenho tempo de recuperar aquela matéria de Língua Portuguesa em outro momento, que não seria dela, você pode replanejar. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

E finaliza

Se você fizer uma pergunta: O que é melhor? 6ºano Regular, 6º ano Carioca? Sinceramente, eu não tenho ferramenta para te dizer o que é o melhor. O melhor (...) seria um professor para cada disciplina em que a gente tivesse mais tempo de trabalhar com esse aluno na escola. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Nina, por um lado, admite que a proximidade com o aluno, propiciada pelo número maior de horas que os professores têm disponível no 6º Ano Carioca, facilita o aprendizado. No entanto, levanta críticas em relação ao discurso veiculado pela SME/ RJ de que os estudantes não acompanham o ritmo e funcionamento do modelo regular, dizendo

(...) eu acho que isso daí é a maior desculpa do mundo. (...) Tudo é questão do hábito, você vai criando aquele costume. Quanto mais você faz com que isso aconteça mais tarde, é pior, porque o vínculo que eles criam com a tia é muito forte, ele vai permanecer, não vai mudar do dia para noite. Tanto faz se ele vai ficar ou não com vários professores, não vejo muito sentido mesmo. A minha ideia é que eles fizeram isso para reduzir o número de professores e conseguir dar conta de mais turmas. É a única explicação que eu vejo. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Margarida observa que o adiamento da transição não apaga, para alguns dos seus alunos, o choque da passagem do 6º Ano Carioca para o 7º ano Regular. Por isso, tem a opinião de que a transição deveria ser feita de forma suave, ainda no primeiro segmento. E diverge da justificativa oficial de que no 6º o aluno não está preparado para a estrutura tradicional, garantindo que

O aluno está pronto humanamente, biologicamente, para isso. (...) Acho muito prejudicial privar o aluno dessa responsabilidade, que é da idade dele, que ele precisa começar a aprender. Claro que ele não vai dar conta de tudo no 6º ano, mas ele vai aprendendo a dar conta, porque o cérebro da gente é assim, adaptável. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

No seu raciocínio o formato do 6º Ano Carioca pode ser interpretado pelo aluno como algo muito contraditório, confuso.

Eles mantêm essa infantilidade do tia, porque eles estão numa escola de crianças menores. Mas academicamente eles têm que estar organizados para dividir o próprio tempo de estudo entre todas as matérias. Acho que isso é muito prejudicial para o aluno. Como é que ele se vê? Como uma criança menor, que tem uma professora que ele ainda pode chamar de tia ou ele já se vê como um aluno um pouco mais maduro a ponto de saber que ele tem que estudar todas as matérias? Eu acho que isso é muito ruim. Você descaracteriza o aluno: nem é criança – que tem 1 professora só – , mas também não é o adolescente – que tem 8 ou 9 professores. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Tanto no ambiente escolar de Nina, quanto no de Margarida, as crianças demonstram dificuldades para entender e reconhecer a figura de autoridade dos professores especialistas das disciplinas de Educação Física, Inglês e Artes. Elas contam

Lá na escola, o povo tem um pânico de 4ªfeira, porque é o dia que a gente não dá aula e eles têm aulas com outros professores. Isso é muito problemático, porque eles acham que a 4ª feira é o dia da bagunça. Na cabeça das crianças é assim. “4ªfeira é o dia que a gente está livre”, porque vai ser troca dos professores, cada hora vai ser uma aula diferente e eles acham que podem fazer o que eles querem, porque eu não estou lá. Eles acabam me vendo como a figura principal. E não, são vários professores! Para mim, isso é mais uma coisa que não faz sentido, porque chega num dia ele vai ter que trocar de professor. E a criança não consegue assimilar isso. Talvez se todos os dias eles trocassem, ficaria mais fácil para assimilar, perceber que ficam mais tempo com essa professora, mas os outros também são importantes, também precisam respeitá-los, é a mesma dinâmica. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Tinha algum problema, as crianças corriam para a sala dos professores para falar comigo: “Tia, o fulano me bateu”. Você pergunta: “Mas o professor de Música não está lá?” “Tá, tia” “Então, você tem que falar com ele.” Eles não conseguiam entender isso. Às vezes era até chato, porque parecia que você não queria ajudar, que eu estava ignorando a criança. Mas não é. Aquele professor é tão responsável por aquela criança quanto você. E, às vezes, você estava pesquisando, fazendo uma prova, preparando uma aula. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Elas afirmam que essa situação também não está esclarecida para professores especialistas e pais.

Por exemplo: aconteceu uma confusão na aula de Educação Física. O professor acha que eu tenho que ajudar a dar conta daquela confusão. Ou o responsável vem para falar comigo sobre o que aconteceu naquele dia. “Eu nem estava aqui na escola nesse dia, eu não tenho como te ajudar, você tem que procurar o professor.” A gente acaba virando uma referência. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Aí vinha a própria professora ou professor: “Você pode ir lá na sala comigo para resolver um problema com fulano?” É claro que a gente sabe que tem alunos muito difíceis que a gente precisa pedir ajuda sim, óbvio. Eu entendo que eu estou com eles muito mais horas do dia. Agora, aquele tempo é dele. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Tendo em vista as descrições das professoras participantes do 6º ano Carioca a respeito do seu funcionamento, as reportagens de divulgação da prefeitura e a análise dos documentos encontrados sobre a política desenvolvida, é possível perceber na sua arquitetura uma natureza dual, na medida em que a formulação é mais rígida e fechada para determinadas disciplinas escolares e se desenha mais flexível e aberta em relação a outras, o que potencializa a variação de comportamento docente, sobretudo, no que concerne às matérias menos reguladas – Geografia e História. Num contexto como esse, os professores acabam ajustando o seu trabalho seguindo critérios individuais, subjetivos, como, por exemplo: privilegiar conteúdo que dominam mais, ou aprofundar conhecimentos que serão avaliados nas provas unificadas. É exatamente a partir dessa inferência que no próximo capítulo, pretende-se verificar como os professores se utilizam do espaço de liberdade para tomar decisões no que diz respeito especificamente ao ensino de História e à prática da interdisciplinaridade.

### 3.

## **A Interdisciplinaridade e o Ensino de História: estratégias didáticas**

Após conhecer a documentação disponível sobre o 6º ano Carioca, entendendo um pouco seus mecanismos e suas normas, este capítulo tem por objetivo compreender de que maneira o professor regente, atuante nesse modelo de turma específica, transforma todas as orientações que recebe em ações, dando vida a uma abordagem interdisciplinar ao mesmo tempo em que ensina História. Por mais universal que se pretendam, as regras não antecipam todas as situações vividas e, ainda, não são suficientes para explicar completamente a agência desses atores. Nesse sentido, suas escolhas e atitudes não são reguladas exclusivamente pelo que determinam os regimentos, na verdade, podem ser definidas como interpretações múltiplas da reforma educacional em curso.

Dessa maneira, o professor representa a figura central da análise. E é em torno das suas considerações que serão examinados tanto a interdisciplinaridade quanto o ensino de História.

### 3.1.

#### **A Interdisciplinaridade**

Os estudos sobre interdisciplinaridade produzidos no Brasil datam da década de 1970, tendo como obra de referência o trabalho do filósofo Hilton Japiassu chamada “Interdisciplinaridade e patologia do saber.” Refletindo sobre a construção do conhecimento, principalmente a partir da experiência universitária, o autor enfatiza sua dimensão epistemológica, em particular, e da ciência, como um todo.

Ele usa a palavra patologia no título do livro de propósito. Numa alusão ao campo da medicina, classifica a tendência às especializações das disciplinas como uma doença, verdadeiro câncer, o mal da ciência moderna, herdeira da tradição positivista, empirista. Paradoxalmente, afirma que vivemos num contexto

de expansão do conhecimento, de efeitos nulos à existência humana, na medida em que se insiste em produzir “ciência em migalhas”.

Na sua perspectiva, a fragmentação exagerada encontra no conceito de interdisciplinaridade uma alternativa para superação da setorização da realidade, destruição de “feudos intelectuais”, emergindo como um “sintoma” que não se pode desprezar. Simultaneamente, denuncia as disputas de poder que são travadas no campo científico e alerta para que a interdisciplinaridade não seja tomada como elemento de salvação de todos os problemas relativos ao exercício da ciência.

“Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.” (JAPIASSU, 1994, p.75)

Ivani Fazenda (2008) se apoia no estudo realizado por Japiassu para discutir o conceito de interdisciplinaridade no campo pedagógico. Ao discorrer sobre o assunto, defende que a palavra integração, comumente utilizada por especialistas na definição do termo, seja substituída pela palavra interação. Isso se justifica, porque a autora compreende a integração como um momento que antecede a interdisciplinaridade.

“Na integração a preocupação seria ainda conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias e outros aspectos do conhecimento. Nesse sentido é que permanecer apenas nela seria manter as coisas como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada.” (FAZENDA, 2008, p. 83)

De acordo com seu raciocínio, enquanto integração está atrelada ao âmbito externo – “da ordem das condições existentes e possíveis” –, a interação localiza-se num âmbito interno – “da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas.” (FAZENDA, 2011, p. 154). Ampliando a diferenciação dessas duas noções, sublinha que integração sugere conservação e acomodação, já interação pressupõe espaço para questionamento e transformação da realidade. E é

exatamente a partir da ideia de transformação que a autora constrói uma definição que qualifica a interdisciplinaridade como uma atitude diante do conhecimento.

“ Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com os pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de reponsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.” (FAZENDA, 1999, pp. 13 e 14)

Levando em consideração a complexidade de uma realidade global e multidimensional<sup>27</sup>, Fazenda chama atenção para o fato de que desenvolver uma prática interdisciplinar não significa apenas somar conteúdos, métodos ou disciplinas. Em contrapartida, destaca uma postura de colaboração capaz de estabelecer um diálogo a fim de criar uma relação de reciprocidade, analisando o objeto de conhecimento a partir de diferentes ângulos, conectando, assim, o vivido ao estudado.

A autora classifica como equivocada a ideia segundo a qual se poderia prescindir da organização das disciplinas para o ensino. Respeitando as competências, mas também as limitações de cada uma, a proposta de interdisciplinaridade se apresenta como um movimento de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, nega a hierarquização, a homogeneização dos saberes. Ao mesmo tempo, rejeita qualquer argumentação que defenda a interdisciplinaridade como Ciência das Ciências, superior às demais.

Portanto, entendendo a complementação das experiências entre as diversas disciplinas, assegura que a interdisciplinaridade “recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente de mudança no mundo).” (FAZENDA, 2008, p. 82)

Yves Lenoir (1998) concebe 3 etapas sequenciais para se pensar a interdisciplinaridade escolar. O autor sugere que interdisciplinaridade pedagógica – última etapa –, será alcançada quando ela é trabalhada também nos planos

---

<sup>27</sup> JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular. Porto Alegre, 1994, p. 53.

curricular e didático. A interdisciplinaridade curricular leva em conta os programas e objetivos de estudo identificando “ligações de interdependência, de convergência e de complementariedade entre as diferentes matérias escolares.” Já a interdisciplinaridade didática é o nível intermediário entre o currículo e a prática, equivale ao modelo, planejamento da ação com a finalidade de “articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem”. Por fim, a interdisciplinaridade pedagógica pode ser resumida como a “atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática.”, ou seja, a atividade na prática, sobre a qual incidem múltiplas variáveis, como por exemplo “aspectos ligados à gestão de classe e contexto na qual se desenvolve o ato profissional de ensino.” (2008, pp. 57-58)

A adoção de um projeto interdisciplinar de ensino implica um novo entendimento sobre o tempo escolar, uma organização distinta daquela a que estamos acostumados, marcada pela segmentação, de horários e estruturas muito rígidas, saberes isolados por campos do conhecimento, uma modelagem que é histórica, nasceu em contexto escolar específico, mas que está naturalizada por quem pensa o funcionamento da instituição ainda hoje. (PARENTE, 200)

Não é possível falar da adoção de uma prática interdisciplinar, sem fazer referência à formação dos professores. Segundo Fazenda, compreender a interdisciplinaridade como atitude requer que se olhe “a cultura do lugar onde são formados os professores.” Em certa medida, os mesmos obstáculos que são identificados na Educação Básica estão replicados no processo de formação docente: uma lógica de transmissão de conteúdo, portanto acumulativa, em detrimento de uma perspectiva dialógica. Por sua vez, Maria Carvalho (2015) aponta como a interdisciplinaridade está normatizada, prevista e defendida na “dimensão do documento”, legitimada como na Resolução nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica –, mas não se verifica na “dimensão do movimento”, não se experencia de fato.

Dado esse quadro conceitual sobre interdisciplinaridade, é preciso verificar entre os regentes das turmas do 6º ano Carioca o que compreendem sobre o termo e como esse entendimento se reflete em suas práticas. Parto exclusivamente das percepções e descrições dos professores, tanto para construir uma análise das respostas enviadas através do questionário, quanto das falas recolhidas por ocasião das entrevistas semiestruturadas.

Dos 18 participantes que preencheram o questionário, apenas 2 afirmaram não utilizar a interdisciplinaridade em sala de aula e 1 escreveu: “Não quero responder”, o que reduz o número de respostas a 15. Aqueles que preencheram o questionário e foram em seguida entrevistados não entraram em contradição se comparadas suas afirmações nos dois instrumentos analisados. Por isso, no caso deles, optei por dar relevo especificamente às respostas concedidas nas entrevistas, pois nos permitem aprofundar a discussão. Sendo assim, restaram 9 respostas provenientes do questionário.

Independentemente da formação de origem, do tempo de exercício da profissão, ou da Coordenadoria de Educação a qual pertencem, as respostas dos professores foram bem similares, curtas, citando poucos exemplos vagos e salientando, principalmente, a abordagem interdisciplinar através da leitura de textos e realização de atividades/exercícios. Nesse caso, não fica evidente que a apresentação do conteúdo ou objeto de conhecimento tenha sido realizada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, marcada pela mutualidade e diálogo. As respostas destacadas a seguir indicam maneiras de juntar conteúdos.

Q1: Aulas de conteúdo específico e textos que trazem temas de História.

Q2: A partir do tema faço as vertentes para outras disciplinas.

Q7: Vídeos e textos que contemplem diferentes áreas. Por exemplo: Língua Portuguesa e Matemática.

Q13: Em atividades nas disciplinas que abordam o mesmo conteúdo.

Q14: Textos e atividades com temas, onde realizávamos as atividades em todas as disciplinas.

Apenas dois respondentes fizeram alguma menção de maneira superficial à relação que se pode estabelecer entre o conhecimento e proximidade para o uso no cotidiano. O primeiro deles relaciona a História à elaboração de um texto centrado na vida do aluno e propõe a tradução da ideia de paisagem em desenhos. A partir desses exemplos, o participante evidencia tipos de linguagem para expressão, apresentação de determinado conhecimento – escrita ou imagética – , porém, não pontua efetivamente uma maneira consciente de compreendê-lo.

Q3: Interligando as matérias (...) A História é viva e pode ser escrita pelo aluno numa redação do cotidiano dele. As definições de paisagem podem ser desenhadas, quando falo de Pré-História e defino as primeiras formas de expressão e conversamos sobre a arte rupestre. Enfim, começo falando de um conteúdo e posso desenvolver atividades que contemplem todas as disciplinas.

Já o segundo, apesar de notar transformações ocorridas, parece focar exclusivamente em conceitos do ensino da Geografia, mais apegado às transformações físicas, materiais, visíveis no espaço, sem levar em conta as dimensões cultural, política, social e econômica que poderiam contribuir para a troca entre distintas matérias escolares.

Q17: Levando os alunos a pensar História como integração com a realidade de vida que vivemos como mostrando os fatos ocorridos transformaram a vida na Terra, sendo assim, transformou a paisagem, que também, por sua vez, mexeu como o biosistema.

O último exemplo de resposta associa interpretação de texto à História. Embora ela tenha aparecido apenas uma vez nos questionários, trata-se de uma visão bastante comum entre os professores, que ganha relevância nas falas das entrevistadas. Esse tema será examinado à diante.

Q16: Através da produção textual e interpretação, utilizando textos do ensino de História.

Com os entrevistados o tema da interdisciplinaridade foi revisitado, sendo possível acessar seu entendimento através dos exemplos que forneceram sobre o trabalho em sala de aula. Para a maioria das professoras ouvidas foi mais fácil explicar a noção de interdisciplinaridade pela descrição de atividades realizadas do que ensaiar uma síntese. De início, elas foram unânimes em revelar que não houve por parte da Secretaria de Educação, desde o momento que passaram a integrar esse modelo de turma, uma formação voltada para o debate ou apresentação de uma definição clara que pudesse orientar a prática em sala de aula.

Não foi feita nenhuma formação. Então, eu não consigo te dizer qual seria o ideal que eles estão esperando da gente, mas foi dito que a gente tinha que fazer interdisciplinaridade. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Nada muito específico. Talvez em algumas reuniões, jogava-se: “Nós temos que fazer interdisciplinaridade, juntar as disciplinas.” Mas nada muito focado, coisas muito soltas. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Uma minoria sinalizou, em etapas diferentes da sua formação, já ter algum nível de estudo prévio do conceito, anteriormente à atuação docente e independentemente da formação promovida pela Secretaria de Educação.

Interdisciplinaridade eu fui ver no Ensino Médio, no Normal. Nem na faculdade eu vi isso. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

A prefeitura, comigo, desde que eu entrei, nunca teve nenhum tipo de diálogo sobre essa proposta de trabalhar interdisciplinarmente. Eu venho de uma formação acadêmica onde a interdisciplinaridade era discutida na faculdade. Só que na sala de aula é muito difícil você colocar em prática, muito difícil. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Não obstante a falta de definição e debate sobre o que significa uma prática interdisciplinar, Marta nos indica que a sugestão mais acabada recebida pelos professores tenha sido a de juntar disciplinas. Entre as definições da prática interdisciplinar que algumas professoras conseguiram organizar estão

É como se eu criasse links. Estou falando de um assunto e puxo um link e falo de outra coisa. Ou eu dou continuidade àquele assunto em outro momento. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

O 6º ano sempre trabalhou com interdisciplinaridade forte, a gente saber conjugar as disciplinas numa única atividade, por exemplo, não pensar de forma estanque. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

O interdisciplinar não necessariamente precisa ser temático. Ele não precisa ser encadeado. Ele pode ser um aproveitamento de conteúdos de uma aula para a outra. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

A situação da entrevista criou a oportunidade das participantes, quando tiveram contato com o roteiro ou no exato instante da sua fala, pensarem sobre as suas práticas. E ao passo que algumas regentes se questionaram, demonstrando certa insegurança em relação à atuação, outras estavam mais convictas de que conseguiam desenvolver um trabalho interdisciplinar.

O que eu fazia, eu nem sei te dizer se era de fato uma atuação interdisciplinar. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

A gente consegue fazer. Talvez não com tanta consciência quanto a gente deveria: “A gente tem que montar dessa forma para ser interdisciplinar.” Com certeza a gente não faz isso. Mas a gente tenta carregar de um lado para o outro. (...) Talvez a forma, a interdisciplinaridade seja algo muito ideal, não sei, a todo tipo de ensino, porque eu não consigo pensar nisso nem na época que eu trabalhava na escola particular.<sup>28</sup> Não é impossível, mas não conheço nenhum tipo de professor que tenha conseguido fazê-la de forma completa. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Quando eu entrei no 6º ano, eu lembro que a minha coordenadora falava assim: “Foca na interdisciplinaridade. Eles vão te cobrar” Eu falava: “Como vou fazer isso, pelo amor meu Deus?” Me esforçava para isso, hoje em dia já é algo natural. Eu já sei puxar ganchos. Então, a interdisciplinaridade acaba entrando na didática normalmente. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Recordando as situações de ensino-aprendizagem que vivenciaram ao longo das suas experiências com as turmas, as professoras listaram as conexões que conseguiam estabelecer entre as disciplinas escolares. Sem dúvida, a vinculação mais recorrente foi entre Português e História.

Trabalho com os mitos e puxo para a questão da interpretação. A gente interpreta de várias formas: como na História eles queriam passar aquele conhecimento e dentro da Língua Portuguesa, aplicando as técnicas que eles têm que aprender. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Eu gosto muito de fazer História com Língua Portuguesa. Você dá um texto e em cima disso, você faz uma interpretação. Só que é o mesmo texto que você está trabalhando lá em História. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

O aluno que sabe ler e interpretar muito bem, consegue sacar os fatos históricos, consegue pegar isso muito fácil (...) Teve uma vez que a gente trabalhou um poema que falava sobre o Rio Nilo e tinha que interpretar (...). Olha a Língua Portuguesa presente: poesia, leitura, interpretação, a estrutura do próprio poema e a importância do Rio Nilo para a sociedade egípcia. Tudo conjugado (...) Você vê que uma precisa da outra para se consolidar, consolidar o conhecimento. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

Nas aulas de Português eu conseguia sempre trazer muitos temas das aulas de História, porque na apostila de Português vem os textos e não tem gramática. Ela praticamente não trabalhava gramática de forma direta. Mas eu trabalhava para mim é fundamental. Então, eu utilizava esses tempos de gramática para trabalhar História também. Eu sempre trazia uma frase, um texto que a gente tivesse visto na aula de História para construir a parte da gramática. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Português é mais fácil, eu consigo pegar textos ou contextos na prova ou algum trabalho que conversem com outras matérias. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

<sup>28</sup> Está se referindo à experiência profissional anterior na escola particular em que trabalhava com 4º e 5º anos as disciplinas História e Geografia.

A conjugação entre leitura, interpretação e História, tão enfatizada na fala das entrevistadas, foi tema investigado por Beatriz Aisenberg (2000). Na tentativa de aprofundar a discussão a respeito da construção do conhecimento histórico por meio da leitura, a autora fez uma série de entrevistas com estudantes argentinos. Ela verificou que aqueles que alcançaram uma interpretação mais adequada do texto apresentado eram os que melhor dominavam um saber histórico anterior. Em contrapartida, aqueles que tinham pouco conhecimento, mostravam dificuldades para ultrapassar um entendimento literal, recorrendo, por vezes, a omissões ou distorções para dar sentido ao que estavam lendo.

Aisenberg avalia o conhecimento prévio como condição primordial para a construção de significado de um texto. Ela nos esclarece ainda que esses conhecimentos prévios aos quais se refere “não são restos de informações históricas específicas, mas fundamentalmente ferramentas intelectuais que permitem pensá-las e integrá-las ( ou, em termos piagetianos, outorgar sentido por meio da assimilação)” (2000, p. 272) Logo, de nada adiantaria pedir unicamente para que os alunos localizassem ou transcrevessem informações de um texto, atividade mecânica que nega um processo interativo de leitura.

A segunda associação entre as disciplinas mais citada pelas entrevistadas foi a construída entre História e Geografia. Particularmente, muitas vezes, propiciada pelo material didático fornecido pela prefeitura que, segundo a perspectiva das próprias professoras, faz indicações de temas aproximados. Os exemplos vão desde a uma conexão pontual, situando os alunos a respeito das populações estudadas até uma proposta mais aprofundada de estudo do bairro.

As apostilas eram produzidas e tinha sempre uma similaridade. A Geografia falava alguma coisa e na apostila de História dava para você fazer o link. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Eu costumo integrar a História com a Geografia. Eu uso Google Earth com eles. Na minha sala, por incrível que pareça, tem um projetor. Eu acho os locais, faço isso muito com Egito. Acho o Egito no mapa e o Google Earth entra, vai dando zoom até aparecerem as pirâmides. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Geografia entra muito com História também em função dos mapas. Trabalho muito com eles os mapas, para eles se localizarem. Todas as vezes que eu vou falar de uma civilização, eu utilizo mapas e a gente faz comparações: “Como era o território naquele tempo e como é agora? Qual era o nome daquele lugar, se ele permaneceu o mesmo, ou mudou o nome?” A gente vai trabalhando a questão da Geografia, em que continente está, a localização geográfica. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

A gente trabalhou sobre África e em Geografia a noção de lugar. A primeira matéria de geografia é isso: espaço geográfico. A gente começou a falar da casa deles, que é um lugar geográfico. (...) a gente falou da rua, finalmente a gente chegou à rua da

escola. A gente identificou quem são as pessoas que dão nome à escola e às ruas do entorno. Havia entre eles mestiços, negros que tiveram acesso ao nível superior. Em História, falando sobre África, a gente lembrou dos africanos, o percurso. A gente lembrou da elite negra no século XIX e início do século XX. É um pouco assim, aos trancos e barrancos. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Cristal foi a única professora a fazer uma conexão entre História e Ciências, a sua formação de origem. Sendo a regente com menor tempo de participação no 6º ano Carioca, argumentou que enfrentou problemas com a falta de material oferecido pela prefeitura em 2019, não tendo tempo para organizar tantas atividades como gostaria devido à necessidade de se dedicar à pesquisa de conteúdo para compor o planejamento do ano letivo.

Por exemplo, comecei falando sobre a origem dos povos na África. Isso é um assunto que envolve História e Ciências, porque você tem que explicar a teoria da evolução numa linguagem bem facilitada. (...) Apresentei um filme com a passagem de vários homens primitivos, o que eles iam descobrindo. A gente discutiu que isso é importante para o homem hoje, porque a gente acha tudo tão automático – acender um fogo, acender a luz – e não percebe que houve uma evolução. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

É com a Matemática que são relatados os maiores obstáculos à prática interdisciplinar. Diferentemente do trabalho realizado com outras matérias, as professoras apontam dificuldades na criação de material que articule a disciplina às demais. Além disso, foi também com a Matemática que apareceu mais explicitamente o reconhecimento da falta de domínio do conteúdo – da parte dos docentes e alunos – e a necessidade de empreender um esforço maior para dar conta do ensino.

Matemática normalmente fica um pouco de lado por algumas razões, porque é muito difícil você contextualizar problemas de Matemática, que é a proposta do 5º e 6º ano na prefeitura: resolução de problemas, de diferentes dificuldades (...) Matemática é praticamente impossível. A segunda questão é que existe um problema muito sério, quase que uma falência na Matemática. Os alunos chegam no 6º ano e não sabem fazer conta de adição e subtração. Se pedir emprestado ou tiver que sobrar, já era, aí travou mesmo. Eles têm um problema que são as operações básicas. É muito difícil você manter a Matemática no ritmo das outras disciplinas. Matemática ainda é um problema seríssimo que a gente talvez nem saiba como resolver. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

A matemática, eu acho que fica meio perdida nessa história. A não ser que eu faça problemas: montar uns problemas com essa matéria que estou trabalhando aqui, montar uns gráficos, inventar uma coisa voltada para esse assunto de História e Geografia, ou só História. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Eu tive alunos do 6º ano que não sabiam somar. Mas eu tinha aluno que sabia fazer as equações completas. E você acha que a professora aqui lembrava das equações? Claro que não. Eu sequer lembrava da ordem, multiplicação, divisão, soma. Não lembrava de mais nada. Eu tive que parar para estudar. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Eu nunca fui muito boa em Matemática. Mas eu digo para você que eu melhorei muito, melhorei na marra. Hoje em dia, eu sinto que meu raciocínio lógico é muito mais rápido, eu consigo fazer cálculo com mais rapidez. Eu busquei isso, eu tive que buscar esse conhecimento. Isso me ajudou muito. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

A vinculação que Nina faz entre Matemática e História é a mais conhecida:

A gente vai falar dos séculos, do tempo histórico. Tem que saber os séculos. Eu já puxo a Matemática, porque tem a questão dos números romanos. Faço a ligação: "Por que os números romanos? Como os números surgiram?" É mais ou menos assim. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Para além da dificuldade com determinada matéria escolar, as professoras assinalaram alguns fatores que tornam seu trabalho mais complicado. O primeiro grupo desses desafios é constituído por elementos que não são exclusivamente atrelados à singularidade da proposta interdisciplinar do 6º ano Carioca, podendo ser facilmente encontrados em escolas onde há turmas regulares, porque tem a ver com a falta de estrutura das instituições, com as más condições de trabalho oferecidas pela rede municipal e a baixa qualidade do ensino.

Inseridas numa realidade de escassez, as professoras Marta e Rafaella reclamam, respectivamente, que

Às vezes, você quer fazer algo, mas você não tem todos os recursos necessários para isso. (...) . Eu imprimo coisa na minha casa para levar, porque a nossa cota de xerox está reduzida. Eu comprei uma impressora daquela tanquinho para poder imprimir mapa. Tem coisas que a gente precisa. A nossa cota é 30 por mês. Eu tenho 37 alunos, não consigo tirar nem uma atividade para a turma inteira. Falta muito, falta tudo, até papel 40kgs para fazer um cartaz. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

A estrutura da escola não é boa. Então, para passar um vídeo, tem que correr atrás de um cabo, ou trazer de casa. E tem que torcer para o amplificador funcionar, para o computador não dar problema, para não acabar o som. O último vídeo que eu passei, sobre a origem do homem, foi um vídeo editado, uma animação, eu fiquei 40 minutos segurando o cabo no computador, porque se eu soltasse, acabava o som. Muito difícil. (Rafaella. Entrevista. 13/07/2020)

Outra queixa comum entre elas é a falta de tempo para o planejamento, muitas vezes consumido pela ausência dos especialistas das disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, seja por carência ou por falta diária. Como o 6º ano Carioca está inserido na dimensão do Ensino Fundamental I, Luísa sublinha que

A ausência é muito grande e o professor regente cobre esse buraco. Não que a gente leciono a matéria desses profissionais, mas no tempo deles quem está com a turma somos nós. Nós deveríamos estar no centro de estudos e não dando aula no lugar deles. E a gente não ganha mais por isso. Isso acontece muito. Não tem professor, professor falta demais, não tem quem cubra, fique naquele horário, sobra para o professor regente mesmo. (...) Eles não ficam com a nossa turma se eu faltar, por exemplo. Isso é uma dificuldade. Eu acho que a gente fica sobrecarregado nesse aspecto. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

O impacto da ausência dos especialistas é bastante sentido por conta da organização da grade curricular. Vale lembrar que as escolas que possuem o 6º ano Carioca organizam as três disciplinas ministradas pelos especialistas num único dia, o que chamam de blocagem. Do 1º ao 5º ano, esses tempos são diluídos ao longo da semana, em dias diferentes.

Margarida observa como a falta de tempo para planejamento tem efeito negativo na qualidade das suas aulas.

E com relação ao conteúdo, é mais trabalhoso, porque você tem que estar estudando constantemente. (...) Como é que eu vou conseguir explicar para uma criança sobre o que é um sambaqui, por exemplo, se eu não tiver um tempo para tentar associar aquilo a alguma coisa da realidade dela. É difícil deles assimilarem, para a gente também é. Então, acho que a minha maior dificuldade é essa: o tempo que a prefeitura não te dá, ou te dá de forma inconstante para você conseguir se organizar. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Marta relembra a seletividade que marcou a organização das classes, quando ainda eram denominadas experimentais, e uma posterior flexibilização das regras de ingresso para indicar como complicador da tarefa docente a necessidade de conciliar diferentes ritmos de aprendizagem e a diversidade de estágios de desenvolvimento dos alunos.

Você precisa lidar com alunos de diferentes níveis (...), a gente tem inúmeras realidades dentro de uma turma, e você precisa pensar nessas realidades. Às vezes, você tem que passar potência, mas o moleque não sabe dividir. Vamos dizer que eu tenha 30 que sabem dividir e que vão aprender potência tranquilamente. Mas 7 não sabem. E aí você tem que se desdobrar para conseguir dar reforço, matéria nova, interdisciplinaridade. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Rafaella chama atenção para a complexidade do cotidiano escolar, particularmente para a interação professor-aluno numa situação de aprendizado. Única entre as entrevistadas a viver uma realidade de bi-docência – isto é, atua em duas turmas do 6º ano lecionando 3 matérias, porque trabalha em dupla com o outro professor na sua escola – ressalta que há demandas prioritárias, próprias da turma, que alteram a programação original, impossibilitando que a apresentação de conteúdos siga o curso desejado, conseqüentemente, que a interdisciplinaridade se efetive.

Eu não estou sozinha, especialmente este ano. Dependo do outro professor, do que ele consegue andar ou não. Por exemplo: houve tempos que eu tive que ceder, porque ele precisava acabar a matéria de Matemática e parte dos alunos não tinha compreendido. Troquei de turma com ele, a gente revezou alguns horários. A gente apresentou, pediu para a direção, porque a gente não pode fazer isso sozinho. A gente mostrou que os horários iam mudar naquela semana, porque ele precisava terminar multiplicação e partir para outra, porque ele já estava duas semanas e não dava certo. Existe uma prática que impede essa interdisciplinaridade ideal. (Rafaella. Entrevista 13/07/2020)

Comparando a sua vivência simultânea no 6º ano Regular e no 6º ano Carioca em escolas distintas, Cristal assinala uma experiência mal sucedida no primeiro modelo de turma em função da ausência de uma parceria com outro professor para desenvolver o trabalho.

Eu era do 6º ano regular, o colégio teve projetos também. A minha coordenadora de lá falou que eu tinha que trabalhar determinado assunto com o professor de Artes. Não houve parceria de nada, nada, absolutamente nada. Eu fiz o projeto sozinha, era interdisciplinar, mas não teve.

No 6º ano Carioca foi diferente, porque posso eu mesma fazer isso. Fiz um projeto ano passado, trabalhamos com os animais em extinção. Trabalhamos Ciências, Geografia e Artes. Só que Artes eu não ministro, a professora de Artes foi parceira e fez a parte dela com os alunos. Nós montamos, reconstituímos os animais na visão deles, usando a Arte para apresentar esses animais em extinção. Fizemos uma ficha catalográfica. Foi bastante interessante, porque nós expusemos o nosso trabalho e os alunos, como são do 1º segmento, são menorezinhos, ficaram encantados com aquela modalidade, organizar um trabalho em cartaz, uma

exposição de um animal em dobradura. Foi mais fácil trabalhar. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Apesar de valorizar no 6º ano Carioca a realização da interdisciplinaridade entre Ciências, Geografia e Artes, a sua descrição, em particular, não dá tanto relevo à Geografia, destacando um trabalho em conjunto com a professora de Artes. Como alerta Fazenda “interdisciplinaridade não é sinônimo de trabalho em equipe (1999, p.34), no entanto, a busca de Cristal por uma parceria fora da circunscrição de disciplinas das quais é responsável, implicitamente, lança luzes para a questão da falta de formação docente como elemento limitador da prática interdisciplinar. Vale notar que é a única entrevistada que não possui uma formação generalista. Se não posso renunciar a um determinado conhecimento, seu alcance, potencialidades e restrições para estabelecer uma relação de troca com outras fontes de saber, como realizar um trabalho interdisciplinar sem o domínio da outra disciplina com a qual deseja-se dialogar?

Nina, por sua vez, nos apresenta uma questão interna, pois levanta aspectos que só podem ser compreendidos se considerarmos o funcionamento específico do 6º ano Carioca, portanto não são encontrados nas classes regulares de ensino. Embora afirme que a interdisciplinaridade pode facilitar o aprendizado, “(...) porque mostra para as crianças que nada está isolado, que uma coisa completa a outra e isso faz mais sentido para a nossa vida”, ela enxerga um desequilíbrio, verdadeira contradição entre a sua prática interdisciplinar e a proposta de segmentação de horários para as matérias escolares defendida e estimulada pela Secretaria de Educação.

Uma coisa que eu sempre batia na tecla (...) O pessoal sempre ficava falando desse negócio de interdisciplinaridade. O que eu entendo, na minha cabeça? Se eu vou trabalhar duas matérias juntas, ou três, se eu vou fazer esse apanhado de ligar uma matéria com a outra, eu acho que fica muito confuso para as crianças de entenderem qual é aquela disciplina que eles estão estudando. Fica aquela confusão do caderno. No caso do projeto, eles acham que as crianças têm que aprender a dividir o caderno. Mas, às vezes, eles ficam assim: “Vai usar o caderno de quê? Vou falar de Ciências, bota no caderno de Ciências. É, tia, mas isso aqui está falando também de Geografia.” Então, fica essa coisa confusa.

Na minha cabeça deveria ser um caderno só. Eu não sei se meu pensamento é errado, mas a partir do momento em que você vai trabalhar dessa forma, para que dividir caderno? Eu faço tudo junto, está tudo ligado uma coisa na outra, teoricamente teria que ser ligado uma na outra. Tudo bem que tem momentos que eu não vou conseguir fazer isso. Mas eu não vejo necessidade. Como eles querem

preparar a criança para o 7º ano, chegar lá e saber separar o caderno, então faz sentido e não faz na minha cabeça. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

A sua percepção sobre a descontinuidade entre o exercício interdisciplinar e uma organização curricular que mantém e prima pela segmentação das matérias, sob justificativa de preparar o aluno para o ano de escolaridade seguinte, é identificada por Fazenda como “o principal empecilho à consecução de um trabalho interdisciplinar, pois a estrutura linear em si já é uma forma de provocar a compartimentalização do saber em conteúdos estanques.” (p. 139)

Além disso, relata uma rotina burocrática que não reconhece formalmente em seus registros a natureza de um trabalho interdisciplinar.

(...) a gente ter que fazer tudo separado, na prática. Preencher um monte de formulário: é um de cada matéria. O diário que tem que ser preenchido separado, não pode ser de forma interdisciplinar, também não vejo sentido nisso. Eu acho que isso dificulta bastante. Acaba que na 4ª feira, a gente fica muito sobrecarregado, preenchendo coisas, podendo fazer planejamento, pensar coisas diferentes, estudar. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Em vista de todos os exemplos até o momento compartilhados pelas professoras, das suas percepções acerca da temática da interdisciplinaridade e dos contextos de atuação no qual estão imersas, é possível concluir apoiada, sobretudo, nas reflexões trazidas por Fazenda, que o trabalho desenvolvido em suas classes ainda não pode ser denominado interdisciplinar. Apesar de todos os esforços dedicados e dos questionamentos que esboçam, elas enquadram-se na fase anterior à interdisciplinaridade, caracterizada pela autora como etapa de integração. Muito focadas nas formas de integrar, tendem a privilegiar a formação curricular em detrimento da construção de proximidade entre o conhecimento e o cotidiano. Nesse sentido, a abordagem marcada pela integração encerra-se em si mesma, não conduzindo a um movimento de mudança da realidade.

Entretanto, duas professoras, em especial, descreveram experiências que, segundo a base teórica concebida por Fazenda, ultrapassam o nível da mera integração e, no meu entendimento, podem ser classificadas como exemplos de interação aos moldes do que delineia a autora com uso do saber na vida prática e potencial efetivo de transformação. Uma delas relata uma abordagem pedagógica em sala de aula, a outra conta a conversa orgulhosa com uma aluna que ressignificou o conhecimento adquirido no passado recente.

Ano passado, no projeto centrado em sentimentos, a turma do 6º ano Carioca de Marta ficou responsável por desenvolver o tema amor. A professora tratou do amor em duas dimensões. A primeira ligava-se a Ciências, vinculando a noção de sustentabilidade e cuidados com a natureza. A segunda tinha como objetivo conectar Português e Matemática ao contexto de amor à família, materializado no preparo de um bolo à tarde pela mãe.

Estava dando frações, fiz com eles uma receita. (...) foram 5 bolos dentro de uma sala em um dia, porque dividi a turma em 5 partes. Todos eles bateram o bolo. Na minha escola não tem forno, eu levei uma panela de pressão elétrica, uma maluquice, mas, enfim, sobrevivi. (...) Primeiro nós trabalhamos o texto receita e depois fizemos as frações – meia xícara,  $\frac{3}{4}$  – para, enfim, chegar no bolo. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Nina pontua uma troca de mensagens por telefone com uma ex-aluna que, recordando a utilização de materiais de sucata nas aulas de História para a montagem de uma exposição na escola, conseguiu redecorar o seu quarto

“Tia, estava lembrando esses dias da época que eu estudava com a senhora, que a gente fazia aqueles trabalhos de História. Por que que eu lembrei? A minha cama quebrou e a cabeceira da minha cama fica em pé como se fosse uma escrivaninha, penteadeira. Eu sempre tive vontade de ter aquelas penteadeiras de espelho, aquelas coisas. Aí eu falei para minha mãe: ‘Joga aquela outra parte fora, já que está quebrada, mas isso aqui eu vou ficar, porque eu vou montar aqui o meu estúdio de maquiagem.’ Assim ela fez, mandou foto, enfeitou a cabeceira. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

### 3.2.

#### O ensino de História

Ao pretender compreender o espaço que o ensino de História ocupa no 6º ano Carioca, além do conceito de interdisciplinaridade, é indispensável dedicar especial atenção às mais recentes discussões travadas no campo da Didática da História. Segundo Luís Fernando Cerri, a partir da segunda metade do século XX, essa área do conhecimento passou a ser entendida de forma muito mais complexa, deixando de se resumir unicamente à metodologia de ensino para se legitimar como teoria da aprendizagem histórica. Na sua avaliação, uma crise que

trouxe à tona “novas demandas sociais sobre a identidade coletiva em função do tempo” (2017, p. 15) foi responsável por ultrapassar a visão reducionista que se tinha do papel da disciplina como equalizadora da sociedade, portanto, formadora do cidadão, patriota e consciente de um passado comum. Em contrapartida a essa perspectiva, os pesquisadores passaram a enxergar o ensino de História como resultado das disputas entre distintos atores sociais.

Jörn Rüsen explica que o processo de afirmação da História enquanto ciência, ocorrido no século XIX, acabou por afastá-la da Didática da História, opondo ensino e pesquisa. Não foi à toa que o ensino acabou sendo relegado a segundo plano, qualificado como atividade de menor importância e sempre subordinado hierarquicamente à pesquisa. Por muito tempo, imaginou-se que cabia à Didática da História “a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. (RÜSEN, 2006, p. 8) Dessa maneira, acreditava-se, equivocadamente, que através do ensino não era possível produzir conhecimento. Nesse contexto, o autor assegura

“O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. Isso teve consequências problemáticas. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. A história poderia ser instrumentalizada para objetivos não históricos de ensino e aprendizado. O papel específico da história em toda área de ciências sociais e na educação política permaneceu secundário. A história poderia assim ser facilmente substituída por outros ramos da educação política e social.” (RÜSEN, 2006, p.12)

Maria Auxiliadora Schmidt (2014) pontua que a História, enquanto disciplina escolar, com conteúdo e metodologia próprios se constrói em torno do conceito de consciência histórica. Não existe, na sua interpretação uma formação histórica do estudante desvinculada do desenvolvimento de uma consciência histórica. No Brasil, as reflexões sobre esse conceito chegaram através dos trabalhos de Jörn Rüsen. O autor define a consciência histórica como

“uma combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (...) pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana,” (RÜSEN, 2006, p.14)

De acordo com essa premissa, a História recupera o significado para a vida prática dos indivíduos que parecia esquecido. Schmidt observa a especificidade e complexidade do conceito, pois diferentemente de outras ideias, a consciência histórica além da dimensão pragmática implica dimensões cognitiva e emocional. A autora destaca também como a aprendizagem histórica nesse viés alterna identidades coletivas e individuais no percurso do tempo. Os alunos envolvem-se “num movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu” (SCHMIDT, 2017, p. 66). Para que isso ocorra, é necessário que ele compreenda a mudança temporal, significando o presente sem desprezar o passado.

Considerando toda essa discussão, a escola é vista como um dos espaços de excelência da construção da consciência histórica. Afinal, também lá as crianças começam a olhar para o passado e a diferenciar as temporalidades. Renunciar à consciência histórica ou não apreender o conceito, sublinha Fernando Sanchez Costa (2009), traz ao indivíduo o risco de condenar sua existência apenas ao presente.

Como, na prefeitura do Rio de Janeiro, o 6º ano Carioca, objeto de estudo desta pesquisa, apresenta a particularidade de estar subordinado a estrutura do Ensino Fundamental I, o ensino de História vem sendo desenvolvido, sobretudo, por professores polivalentes. Eles são a maioria dos que responderam tanto ao questionário – 12 entre 18 – quanto à entrevista – 5 entre 6 –. Embora alguns possuam uma licenciatura em disciplina específica, a inserção na carreira docente na rede se deu pela formação generalista.

Patrícia Dorotéio constata uma ambiguidade própria do caráter polivalente docente. Ao mesmo tempo que sua formação generalista permite o trabalho em diversas áreas do saber, facilitando uma troca entre elas – e a História, a seu ver, é uma “ciência aberta à interdisciplinaridade” (DOROTÉIO, 2016, p.211) –, ela também restringe a atuação do professor na medida em que ele carece de um conhecimento conceitual consistente das múltiplas matérias escolares que leciona.

A formação do professor de História é elemento central no trabalho de Flávia Eloísa Caimi. A autora indica três dimensões igualmente importantes, responsáveis por mobilizar um conjunto de saberes plurais, resumidas na seguinte sentença: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.” (2015, p. 112) Em primeiro lugar, a autora ressalta a

exigência de saber História – “reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam do ponto de vista teórico, historiográfico e metodológico,” (2006, p.29). Ter um conhecimento profundo da disciplina a ser ensinada, extrapola a mera enumeração de conteúdo, porque a concepção que o docente formula da História informa e reverbera diretamente na forma como ele vai ensiná-la.

“Isto é, depende da forma como entende aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador, as temporalidades e a ideia de evolução; as noções de causas-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade; o papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas; o lugar os sujeitos históricos nas sociedades pretéritas.” (CAIMI, 2015,p.113)

Em seguida Caimi sublinha a necessidade de uma formação pedagógica, que não seja genérica, um pacote de estratégias padronizadas que se encaixam a qualquer área do conhecimento. Ao contrário, acredita que a mediação realizada pelo professor está intimamente associada a especificidade do saber que se quer ensinar. Em referência a Charlot, defende o conhecimento pedagógico como elemento importante para a mobilização intelectual do estudante, envolvendo-o no processo de ensino-aprendizagem significativo.

“Dentre os elementos que compõem a tarefa de ensinar do professor de História, pode-se elencar a necessidade de contextualizar os espaços educativos onde se inscreve o trabalho docente; apropriar-se de marcos teóricos que possibilitem analisar a complexa trama onde as práticas educativas se produzem e reproduzem; ir além de aprender História para si, já que precisa ensinar outros a pensar historicamente de maneira crítica; buscar e construir propostas alternativas de ensino; colocar em cena propostas de relações não anacrônicas entre o passado e o tempo presente; mobilizar metodologias que contemplem o trabalho com fontes históricas e com meios audiovisuais, a resolução de problemas, o uso de categorias temporais, mudanças e permanências, dentre outros.” (CAIMI, 2015,p.117)

Por último, a autora nos alerta para a elaboração de uma prática que articule o saber disciplinar e o saber pedagógico na lógica da turma, considerando que não existe uma transposição automática e que dentro de uma mesma realidade é possível encontrar diversas maneiras e ritmos de aprendizagem. Assim, o professor deve estruturar sua prática de forma flexível, levando em conta como determinada abordagem é recebida pelos estudantes. Esse movimento requer do professor uma postura

“capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para sua superação; de avaliar a adequação de suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem do aluno.” ( CAIMI, 2006, p. 28)

Tendo como referência as poucas informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação sobre o modelo de turma investigado e na tentativa de quantificar o espaço que o ensino de História ocupa nas turmas do 6º ano Carioca, o questionário pediu que os professores registrassem o número de tempos de aula reservados ao ensino dessa disciplina e os conteúdos de História que cada um deles apresenta aos seus alunos. A maior parte dos respondentes revelou seguir o mínimo de tempos previsto para o ensino de História – 3 tempos – conforme estabelece resolução SME/RJ nº 187, de 22 de janeiro de 2020<sup>29</sup>. No entanto, a variação de duração semanal da aula de História é grande. Cumprindo exatamente os 3 tempos semanais previstos pela SME estão 44,5% dos professores – 8 participantes. Excedendo o previsto, com mais de 3 tempos semanais estão 22,2% dos professores – 2 participantes marcaram 4 tempos, 1 marcou 6 tempos e outro 8 tempos. Desempenhando o ensino de História abaixo da duração prevista estão 33,3% dos professores – 5 deles separam 2 tempos para a disciplina e um deles dispõe apenas de 1 tempo. Entre os regentes que menos tempo de História oferecem aos alunos podemos citar os das áreas de Linguagem – Português, Artes, Educação Física –, Pedagogia e Matemática

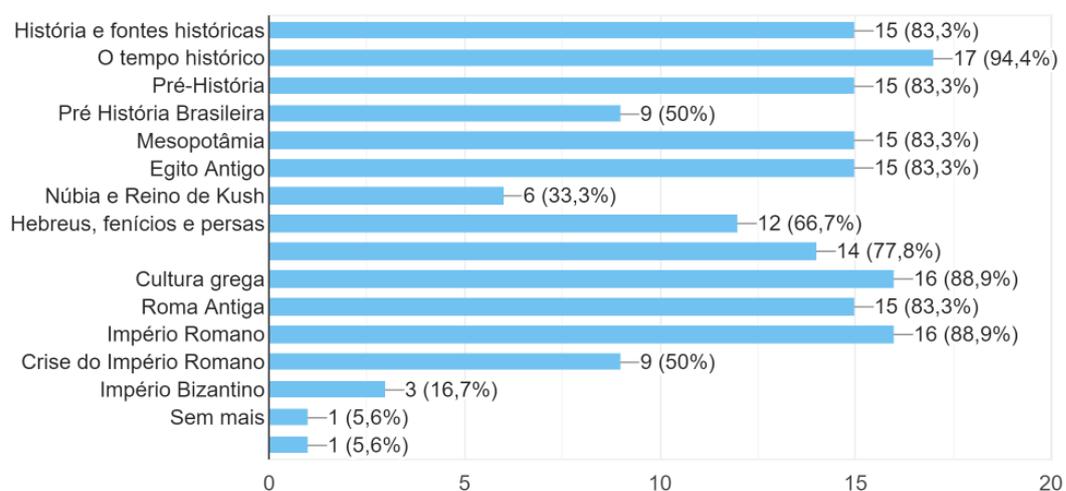
Esses dados nos permitem notar a flexibilização do currículo oficial e ao mesmo tempo demonstram uma desigualdade no oferecimento do conhecimento aos alunos. Enquanto 1/3 dos participantes reservam menos espaço para a História, estão, em compensação, abrindo mais espaço para outra disciplina, o que faz supor uma hierarquização do conhecimento, com desvalorização para a área de Ciências Sociais. Se em algumas realidades há possibilidade de ministrar apenas 2 ou 1 tempo de História por semana, é provável que haja contextos de maior espaçamento da presença da História escolar ou até mesmo total ausência da disciplina na formação dos alunos.

Na hipótese de que houvesse menos tempo destinado ao ensino de História, seria preciso saber quais conteúdos estariam sendo privilegiados pelos

---

<sup>29</sup> Como a normatização da quantidade de tempos de aula para cada disciplina é de 2020, talvez ela tenha por objetivo diminuir ambiguidades presentes na política. Fica evidente a tentativa de estabelecer um padrão, mesmo não contemplando as escolas de turno parcial que recebem o 6º ano Carioca. Pode ser uma resposta da administração à ausência do ensino de História nessas classes, visando constranger a atuação dos regentes.

professores. Por isso, eles foram perguntados sobre quais conteúdos apresentam aos seus alunos no 6º ano Carioca. Uma das participantes não quis marcar as alternativas possíveis no questionário. No lugar destinado a outros conteúdos, assinalou: “Sem mais”. Nesse sentido, para essa questão, na prática, o universo de pesquisa cai para 17 participantes. Dessa maneira, o conteúdo que foi assinalado 17 vezes corresponde à totalidade dos respondentes. O único que figurou em todas as respostas foi *O tempo histórico*, como explicitado pelo gráfico a seguir.



**Fonte:** Gráfico gerado pelo automaticamente pelo formulário Google.

Ao todo foram enumerados pela pesquisa 13 conteúdos do ano de escolaridade. Um único respondente, formado em História, assinalou todos os conteúdos listados. Entretanto, nenhum deles pontuou, nesse momento de respostas mais objetivas, conteúdos que extrapolam a grade curricular da disciplina para o 6º ano. Entre os conteúdos menos indicados estão *Pré-História Brasileira* e *Crise do Império Romano* – 9 participantes –, *Núbia e Reino Kush* – 6 participantes – e *Império Bizantino* – 3 participantes. É relevante observar que a única dentre as opções de temas relacionados à História do Brasil figura entre umas das menos marcadas.

Duas participantes chamaram atenção por não marcarem nem metade dos conteúdos listados. A formação dessas regentes, o tempo que elas reservam ao ensino de História e os conteúdos que não abordam com os alunos, expõem a fragilidade do ensino da disciplina na sua prática docente. Até onde é possível

generalizar com os dados do questionário, a redução de tempo semanal de aula dispensada à História influi negativamente, limitando a quantidade dos assuntos apresentados. Q13, formada em Educação Física, por exemplo, reserva apenas dois tempos para a disciplina, deixando de fora 7 temas ao todo, enquanto a média de assuntos não trabalhados pelos demais participantes que também afirmaram separar 2 tempos semanais ao ensino de História ficou em 4 assuntos negligenciados. Q18, por sua vez, formada em Matemática, garante apenas um tempo de História por semana, deixando de abordar 11 assuntos daqueles previstos para o ano de escolaridade. Neste caso, a regente só marcou os conteúdos *Tempo Histórico* – diretamente relacionado à Matemática – e *Pré-História Brasileira*.

Outras duas situações merecem ser sublinhadas. Q14, formada em Português, conservando 2 tempos de aula para a disciplina, além de Q18, afirmou não trabalhar o tema História e fontes históricas, um conteúdo central à introdução do estudo da disciplina. Já Q17, o respondente com mais tempo declarado à disciplina – 8 – , deixou de assinalar 5 assuntos da listagem de conteúdos. A disparidade, falta de equilíbrio entre a quantidade de aulas e o número de temas não considerados talvez possa ser explicada pela sua formação – Curso Normal – e o seu pouco tempo de atuação. Ele afirmou ser 2020 seu primeiro ano à frente do 6º ano Carioca.

A última pergunta do questionário solicitava que os professores indicassem as estratégias utilizadas para ensinar História. Do total de 18 respondentes, dois deles – Q12 e Q17 – fugiram completamente do assunto, registrando comentários que não expressavam nenhum tipo de estratégia de ensino, o que reduziu o universo de respondentes desse item para 16 participantes. Dois participantes mencionaram de forma geral que adotavam todos os exemplos apresentados no questionário, um deles licenciado em História. Não houve item marcado por todos os participantes, tampouco houve item desprezado, que não tenha sido escolhido, por todos eles. Nenhum participante citou apenas uma estratégia, embora dois participantes tenham apontado um número reduzido delas – Q7 com 4 tempos destinados à disciplina citou apenas 3 estratégias e Q18 com apenas 1 tempo reservado à história mencionou 2 estratégias.

<b>Estratégias previstas no questionário</b>	<b>Indicações</b>
Aula expositiva	6
Estudo dirigido	7
Livro didático	6
Resumos	6
Textos	3
Caderno pedagógico da prefeitura/ apostila	4
Jogos	4
Fontes históricas (documentos)	3
Literatura	3
Filme / vídeos	13
Música	4
Propaganda	2
Discussão de conceitos principais	4
Interpretação de imagens	6
Pesquisa	7
Vinculação do tema estudado ao cotidiano	4
Comparação passado e presente	5
Debate	5
<b>Estratégias adicionadas pelos respondentes</b>	<b>Indicações</b>
Entrevista com familiares e comunidade	1
Peças teatrais	2
Linha do tempo	1
Narração com desenhos no quadro	1
Datas comemorativas	1
Maquete	2

**Fonte:** Tabela elaborada pela autora

Não é possível através das respostas dos participantes enxergar sua prática docente em si. No entanto, através de uma análise quantitativa percebe-se a predominância de atividades qualificadas como tradicionais. Se somados, os itens caderno pedagógico – 4 –, livro didático– 6 – e textos – 3 – totalizam 13

registros, empatando com o item mais escolhido pelos participantes filmes/vídeos. Além disso, a reunião das indicações de resumos – 6 – , estudos dirigidos– 7 – e pesquisas – 7 – soma 20 citações. Enquanto isso, estratégias menos tradicionais como entrevista – 1 – , jogos – 4 – , propaganda – 2 – , maquete – 2 – , música – 4 – e teatro – 2 – separadamente apresentam menos citações que os itens anteriores.

Focando menos a utilização de recursos e mais os procedimentos para desenvolvimento de habilidades, os itens comparação passado e presente – 6 – , debate – 5 – , discussão dos principais conceitos – 4 – , interpretação de imagens – 6 – e vinculação do tema ao cotidiano estudado – 4 – foram pouco marcados, o que confere pouca relevância para uma abordagem centrada no desenvolvimento de uma consciência histórica voltada para a vida prática.

Apesar de estimar 16 possíveis estratégias, como a pergunta foi aberta, havia espaço para que os professores descrevessem práticas que não tivessem sido elencadas no enunciado da pergunta. Das 6 não previstas pelo questionário, como nos mostra a tabela anterior, destaco uma. Q3, formada em Artes, recorre à linguagem visual, sem que seja necessário o acesso à tecnologia e relata que a apresentação da matéria em forma de desenhos é positivamente recebida entre os alunos: “Gosto muito de ir contando os fatos e desenhando no quadro, antes de registrar, de maneira formal, em texto resumido. Eles lembram do desenho e em algumas ocasiões citam em suas explicações.”

A partir das entrevistas é possível entender melhor como as professoras trabalham a História em sala de aula. As regentes, independente da formação de origem, expuseram as dificuldades que enfrentam em seus contextos escolares para ensiná-la. Dentre as citadas, a falta de contato dos alunos com a disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi apontada por elas como o maior problema, uma lacuna na formação dos estudantes que é ratificada pelos documentos oficiais da rede.

(...) eles não conhecem nada. O mundo deles é ali onde eles moram. Eles só conhecem aquilo ali. Então, você falar de um país que está longe, um país que hoje em dia não é mais como era antes e mudou o nome (...), fica bem confuso. Nos primeiros anos eles não cobram História e Geografia como numa escola particular. Então, chega no 6º, as crianças vêm totalmente defasadas. As crianças não sabem identificar no mapa, por exemplo, onde é o Brasil. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Não tem orientação, nem para sim, nem para não, nem para o faça, nem para o não faça. É uma coisa meio perdida, é como se não existisse. Por não ter a orientação, cai-se no a critério do professor. O professor que quer, dá. O professor que não quer, não dá. E, muitas vezes, o professor até tem boa vontade de fazer. O professor até sabe que tem que fazer, mas as peculiaridades dentro da sala são tão grandes, a cobrança com a leitura e escrita é tão grande. Tem professor que não consegue avançar em Matemática, porque a leitura e escrita sugam. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

(...) História e Geografia não são conteúdos obrigatórios do 4º e 5º, nem precisa ter avaliação para você ter noção. Então, o professor só lança uma nota. Se ele deu ou não a matéria, não interessa. Na minha escola a diretora toma conta disso, então eles fazem a avaliação, fazem a aula normal. No entanto, isso não é uma regra. (Rafaella. Entrevista 13/07/2020)

Eu acho que isso tem que vir desde o 1º ano. Você pode alfabetizar uma criança com qualquer conteúdo. (...) A maior dificuldade é essa, a criança não ter um contato fluido, não linear, permeado pelos anos. Aí, chega no 6º ano a criança tem que entender que havia povo, que havia língua, que havia história de uma hora para outra? É muito difícil. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

A Orientação Curricular para os anos iniciais da rede do Rio de Janeiro de 2016 e vigente até a conclusão da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, situa o primeiro encontro com a História apenas no 4º ano. Se historicamente, no final da década de 1990, os estudantes brasileiros em geral não tinham acesso a esse conteúdo por conta dos altos índices de evasão e repetência, típicos dos últimos anos do Fundamental I (FONSECA, 2010, p. 19), atualmente os alunos cariocas estão distantes do conhecimento histórico por causa da estrutura curricular e avaliativa em funcionamento.

O relato das professoras mostra a persistência de uma visão que dissocia totalmente o ensino de História do processo de alfabetização. Um professor guiado por esse pensamento não leciona essa e as outras matérias escolares para seus alunos antes do 4º ano, sob a justificativa de esperar que se consolidem primeiro as habilidades de leitura e escrita. Por isso, o saber histórico é preterido, para que a ênfase seja dada em Português e Matemática. Selva Fonseca rejeita essa simplificação, alertando que

“O ‘foco na alfabetização’, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares.” (FONSECA, 2010, p. 24)

Kátia Maria Abud julga como um equívoco essa postura docente que omite o ensino de História das etapas iniciais da formação do aluno. Apoiada nas reflexões de Rüsen, a autora salienta que a consciência histórica é acionada desde o começo da vivência escolar, à medida que os estudantes “se orientam em seu tempo”, (2012 p. 561) podendo ser construída e mobilizada através da oralidade e da utilização de imagens, respeitando a diversidade e subjetividade das experiências infantis.

Como consequência da falta de encontros e estudo da História nessa fase, Abud aponta prejuízos que não se limitam apenas à matéria escolar preterida, mas se estendem também ao ensino das disciplinas supervalorizadas, “pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc., fundamentais para o desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico.” (ABUD, 2012, p.556)

O baixo desenvolvimento das capacidades mentais de que trata o parágrafo anterior deixa marcas que se arrastam ao longo da 2ª etapa do Ensino Fundamental, tornando o ensino de História no 6º ano uma tarefa de maior complexidade. Três professoras entrevistadas afirmaram ser comum se depararem com a baixa capacidade de abstração dos alunos, derivada, em algum nível, do problema principal que é a ausência da matéria nos anos iniciais. Elas ressaltaram:

Tem coisas que são bem mais aprofundadas. (...) é muita abstração. (...) São movimentos de construção e desconstrução de sociedade. Eu acho um pouco difícil para eles, às vezes. (...) O conceito de democracia, por exemplo, a democracia grega para a democracia atual. É uma discussão muito abstrata. Eles têm dificuldade (...). Será que democracia de antigamente é a mesma da de hoje? Por que é diferente? Em quais aspectos é diferente?” (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

(...) É claro que eu entendo que para eles é difícil abstrair, mas quando um aluno de 12 anos vira para você e pergunta: “Professora, tem alguém da época de Jesus que está vivo?”, você para e pensa: “Quantos iguais a ele não conseguem abstrair o que é História, ou o que é Geografia?” Porque nunca trabalharam antes. (...) Como é que aquela criança que nunca saiu da favela (...) vai conseguir abstrair que tem outro país do outro lado do planeta? (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Eu acho que a dificuldade é em relação ao abstrato. Abstrato para eles não faz sentido, eles ficam perdidos (...), eles terem que imaginar, aquela coisa toda. Por isso, a questão do concreto. Ficar tentando mostrar toda hora. (...)Eu nunca fico só na questão do falar, eu sempre tento mostrar de alguma forma prática aquilo que eles estão fazendo, ou que eles estão lendo. Claro que isso não tem como ser

100%, mas na maioria das vezes, tudo que eu consigo fazer demonstrando, eu faço. Acho que fica mais fácil deles visualizarem. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Como insiste Nina, para superar esse obstáculo, elas tentam dar materialidade ao conteúdo através de estratégias já mencionadas nas respostas aos questionários, como a utilização do recurso audiovisual, maquetes e teatro. Particularmente sobre os vídeos, as professoras descrevem o uso frequente de desenho animados.

Eu consigo atingir, alcançá-los mais com o Egito (...) porque tem um material muito mais vasto, até para criança, sobre isso, pelo menos pelo que eu vejo, pelo que eu pesquiso. Tem filmes (...) Príncipe do Egito, por exemplo, ele tem até um foco mais religioso, mas você consegue mostrar para os alunos aquele movimento do povo hebreu que foi escravizado pelos faraós, considerados deuses. Você consegue abordar tudo ali. (...) para poder encaixar na cabecinha deles essas coisas mais abstratas.” (...) Para Pré-História eu gosto daquele filme Croods. Quando os Croods descobrem o fogo (...) para eles é genial. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

Eu lembro quando nós trabalhamos os 12 trabalhos de Hércules, porque na História a gente fala sobre os deuses, eu passei um desenho para eles. Eles se amaram. Você consegue dar um pouco de concretude àquilo que para eles é tão abstrato, tão surreal. (...) Depois, a gente fez uma encenaçãozinha, brincou. Na hora eles nunca querem, encenar é pagar mico. Mas depois que eles veem a professora pagar mico, participaram. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Margarida, em especial, avalia que o recurso tecnológico é essencial para que os seus alunos consigam abstrair, facilitando a aula. Garante que nas aulas em que utilizava desenho, imagens diferentes ou mesmo entrava na internet para pesquisar junto com eles “(...) quase nunca tinha problemas de comportamento.” O fato de os alunos conhecerem tão pouco sobre História, apesar do atraso e das consequências negativas, a seu ver, era simultaneamente um facilitador, pois despertava neles a curiosidade pelo novo, eles interessavam-se e envolviam-se. Mas para ter acesso ao recurso conta que possui

(...) literalmente do único computador que a escola tinha, porque não tem computador para todos os professores (...). Se todo mundo resolver, no mesmo dia, dar uma aula com computador, não tem como. Então, deve ter uns 3 anos que eu fui à direção, pedi um computador emprestado para usar na aula e nunca mais devolvi, nunca mais devolvi mesmo. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Lançando mão de estratégias que não foram relacionadas no questionário, Nina – formada em História – apresenta dois exemplos de trabalhos realizados com os alunos que considera bem sucedidos. Um deles é a exposição da disciplina que faz todo ano, por iniciativa própria e sem a adesão de outros professores do mesmo ano de escolaridade, não se trata, portanto, de um movimento proposto pela escola. Utilizando material reciclado, em 2019, os alunos foram estimulados a trabalhar em grupo e interdisciplinarmente para produzir um livro ilustrado sobre o Antigo Egito (Anexo IV). A professora esclarece que, geralmente, separa o horário da tarde, quando os alunos estão mais cansados e faz mais calor para que possam desenvolver algum grau de autonomia enquanto são responsáveis por dar sentido a determinado conteúdo.

(...) tem que montar uma pirâmide. Eles ficam quebrando a cabeça de como vão fazer a pirâmide. Aí entra a Matemática. “Gente para fazer a pirâmide dar certo, vocês têm que medir. Como vai ser a base da pirâmide? É um quadrado, vamos medir um quadrado, ele tem que ter os quatro lados iguais, não é?” Eles vão medindo e montando, vão aplicando o conhecimento naquelas coisas. Eles têm que saber o porquê estão construindo aquilo. É todo um processo. Não é só fazer um negocinho e acabou. (...) Tem que parar para pensar como aquilo vai ser construído. Quais são os artifícios? O que ele vai usar ali naquele momento? Organizar material. Eles usam cola quente numa boa e ficam felizes da vida, porque estão fazendo as coisas sozinhos. Eu fico só mediando, mesmo. São eles que montam. Eles vão montando e eu vou mediando. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Outra estratégia adotada pela professora é a utilização de uma dinâmica de leitura com o que ela denominou a caixa misteriosa, da qual são retirados objetos diretamente associados ao conteúdo ensinado em sala (Anexo IV). A professora assegura que com atividades como essa consegue fazer com que o aluno mude de ideia e postura diante da disciplina. Se no início do ano rejeitavam História, no final admitem para ela que aprenderam a gostar, ainda que não a promovam à disciplina preferida.

Como eu sou fanática pelo Egito, eu tenho um monte de objetos e coloquei todos dentro da caixa. Eu montei um texto resumido que deu duas páginas. Entreguei a eles e não falei nada. Quando eles pegaram as duas folhas, eles entraram em desespero: “Vai ter que ler tudo isso, não é possível? Por isso que eu odeio História” Eu falei: “Vocês vão ler, mas vai ser de uma maneira diferente. Vou precisar de voluntários. Cada um vai ler um tópico.” Ficou aquele clima, foi quando eu peguei a caixa e botei em cima da mesa. “Ué, o que que é isso?”, eles perguntaram. Eu disse: “A gente vai descobrir ao longo da leitura. Vocês só vão saber se alguém ajudar a ler.” “Ah, tá, então eu vou”, começaram a falar. Surgiu a curiosidade. Conforme a

gente ia lendo os tópicos, por exemplo, “As pirâmides, pra que serviam as pirâmides?”, eu tirava um objeto de dentro da caixa, representando as pirâmides. No caso, era um livro, de dobradura, e dentro você conseguia ver como era a pirâmide. A gente falava da pirâmide, o livro passava de mão em mão. Aquilo foi aguçando, eu consegui um pouquinho do interesse deles. Na segunda aula já criou aquela expectativa: “Ah, aula de História!” E assim foi crescendo. (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Margarida – licenciada em pedagogia – também detalha uma aproximação dos alunos ao conteúdo a partir da utilização de objetos.

Quando a gente trabalhou com Egito, eu levei para eles verem várias peças originais, porque - eu tive a sorte, foi uma facilidade – a minha irmã esteve no Egito naquele período. Ela trouxe moeda, objetos, levei para eles verem. Eles falavam: “Tia, isso veio de lá?” (...) Para eles tocarem as coisas é muito bom. (...) ainda com Egito, eu não consegui fazer, mas levei minha turma para ver a professora da outra sala que montou uma múmia de papel com os alunos. Ela fez uma réplica de uma múmia, ficou muito interessante. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Na intenção de aproximar os alunos da realidade ou conteúdo estudado, a fim de favorecer o entendimento do contexto e processos, Nina e Margarida utilizam-se de “objetos mediadores”, fazendo com que seus alunos encontrem com o passado e sejam capazes de imaginá-lo. Em alusão a Siman e Cainelli, Candoti evidencia que tais objetos “ (...) permitem uma alfabetização histórica, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio histórico, além de possibilitar às crianças (re)significar o conhecimento à medida que ampliam suas investigações.” (2013, p 291)

Ainda na tentativa de contornar a barreira da abstração, Luísa – graduada em Português – nota que

(...) quando eu trago alguma coisa bem mais lúdica para eles, eles gostam mais, se interessam mais do que ficarem presos só à leitura, a questões teóricas. (...) Teve uma vez que eu fiz um trabalho com o professor de Artes, foi um desfile da Grécia Antiga. Eles tinham que criar uma roupa que fizesse alguma referência a algum Deus grego e eles levaram, buscaram informação. Contava tanto nota para mim, quanto para o professor de Artes, que ia avaliar se eles estavam levando um elemento que remetesse à cultura e a arte da época. Eu achei que funcionou bem.” (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

Rafaella – formada em História – e Cristal – licenciada em Ciências – sinalizam a dificuldade de se trabalhar com conteúdo bastante recuado no tempo.

Enquanto Rafaella destaca a incompreensão de processos históricos, Cristal realça a falta de conexão entre o conteúdo e o cotidiano do aluno.

A gente sabe que História no 6º ano não é fácil. História Antiga é muito difícil de explicar, porque está muito distante no tempo. É muito legal falar de Pré-História, eles adoram, (...) mas quando chegam os termos – paleolítico, neolítico, idade dos metais – eles já começam a pirar, eles não sabem mais o que é o que, os conceitos, a transformação de uma comunidade para uma cidade, para o Império. (Rafaella. Entrevista 13/07/2020)

(...) Uma geração que nasceu com computador, eles mal sabem da época em que, por exemplo, que não tinha celular, tinha orelhão, tinha que pegar fila. Isso para eles já é muito distante, imagina falar dos povos antigos da Mesopotâmia. A gente fala da importância de estudar aquele passado para a gente ter uma consciência do hoje. Acho que isso é difícil para eles, ver esse passado interligado com o hoje. Não é que eles não consigam alcançar, eles vão alcançar o que você está falando, eles vão entender o que você está falando. Mas eu acho que eles não conseguem linkar aquele passado muito distante com o presente deles, essa importância, o que eu acho natural pela idade, são muito imediatistas, querem saber do agora.” (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Rafaella, manifesta, ainda, uma preocupação com a seleção da matéria a ser privilegiada pelo regente. Diante de uma pressão exercida pela quantidade de conteúdos a serem apresentados e atenta às características de cada turma, ela reflete

Eu acho que a parte mais difícil é o que você vai falar de cada matéria, porque a gente sabe que a apostila é muito breve. Mas o que você vai acrescentar ali, que vai ser interessante para o aluno e que ele não pode passar o resto do Fundamental sem aquela informação? Eu penso muito no 7º ano. O que é importante no 7º ano? Eu perder 2 ou 3 semanas falando de fenícios e hebreus ou segurar um pouco mais em Roma para poder falar da crise, para poder explicar bem, para eles entenderem feudalismo? (...) É muito detalhe, eu tenho medo de errar, eu tenho medo de selecionar demais, mas também tenho mais medo ainda de falar pelos cotovelos e ninguém entender nada. Acho que prefiro ser um pouco mais objetiva, observando a turma, se ela aceita. Tem uma turma minha que quer que eu fale o tempo todo. Querem ter aula de História o tempo todo. Se pudessem substituíam a Matemática por História. Mas tem uma turma que não consegue ficar me ouvindo durante 20 minutos, que já é o fim. Eles querem silêncio, eles querem cópia, querem alguém que passe trabalho e fique em silêncio. (Rafaella. Entrevista 13/07/2020)

Ao anunciar mais uma dificuldade ao ensino de História, Marta – graduada em Pedagogia – deixa clara a centralidade do livro didático em sua prática. Mas é a professora Luísa quem dá detalhes sobre o uso desse material didático.

O mais difícil é a falta de material. E material que eu digo, é a parte de leitura mesmo, de acesso aos conteúdos, que graças a Deus como a gente já tem agora ao livro didático, isso fica mais fácil. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Eu uso muito o livro didático, muito. (...) Eu uso muito mais o livro didático com História, por exemplo, do que com as outras disciplinas. (...) Estudo dirigido, a gente lê bastante aquele texto, vai interpretando, ponto a ponto. A gente para a interpretação para poder falar um pouquinho, comentar, os alunos debatem, dizem o que eles pensam. Um questionário traz algumas perguntas e o aluno tem que buscar aquela informação no texto lido. Leitura e interpretação de imagens também é muito importante (...). Tenho muito apoio dele. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

Dorotéio (2016) confirma em suas pesquisas a preponderância do livro como suporte mais usado pelos professores. A autora salienta que ao mesmo tempo em que esse recurso exhibe o que deve ser ensinado, sugere também como ensinar conteúdo, impactando duplamente o trabalho docente. Lourençato, Cainelli e Selari (2012) aprofundam a crítica, alertando para o perigo de tê-lo como única estratégia didática, o risco de transmitir uma ideia de “verdade absoluta” (p.153) e consolidar uma interpretação monolítica da História, avessa a percepções múltiplas. Além disso, como cria padrões para o professor, se tornando referência, a concepção divulgada pelo livro se fortalece ainda por meio das demais atividades propostas e produzidas pelo regente, pois ele toma o livro como seu modelo.

Margarida chama atenção para a força que a religião assume em sua realidade escolar, identificando-a como base sobre a qual se constroem os preconceitos expressos nos discursos dos seus alunos, obstáculo com o qual precisa lidar para conseguir ensinar História e Ciências. Embora seja protestante, a regente se opõe totalmente a práticas religiosas na escola, criticando colegas que rezam com suas turmas, não estão abertos à diversidade, censuram determinadas falas dos seus alunos e acabam por intensificar o estereótipo e discriminação em relação às religiões de matriz africana. Margarida acrescenta que teve a sua religiosidade questionada por outros professores que discordavam da sua postura. Ela relata que

Quando falava que o ponto do calendário Gregoriano era o nascimento de Jesus, as crianças automaticamente mudavam para religião, automaticamente. Falavam da série da TV, dos 10 mandamentos, traziam tudo. Quando falava do surgimento do primeiro ser humano, na África, sobre cultura africana, música, dança, os alunos

já começam a falar que é macumba, é coisa do diabo. Isso era terrível. Você tem que parar (...) para desconstruir essa ideia da criança. Se ela vê isso na religião dela, ali a gente está na escola. Eu também não posso dizer que a religião da criança está errada. Olha a sinuca de bico. Se ela frequenta uma igreja e a família dela acredita que aquilo ali vem de um ser espiritual que ela não concorda (...) até as palavras você tem que saber usar, porque senão é preconceito. Eu nunca posso dizer para ela que está errado, tenho que fazer com que aquela criança (...) entenda que a religião dela é uma coisa, mas eu estou falando de ciência social, história. Isso é extremamente difícil. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

Por fim, a partir da experiência de uma colega, que enfrentou reclamações de uma mãe de aluno por mencionar o nome de um político em sala, Luísa alerta um cuidado extra que tem tomado durante as suas aulas de História, o que, de alguma maneira, cerceia a sua prática de ensino, pois fica receosa de tratar de questões contemporâneas com os alunos mesmo numa perspectiva comparativa em relação ao passado.

A gente fica até com medo, às vezes, de abordar determinados assuntos em sala de aula, porque a gente vê hoje em dia essa perseguição ideológica, as pessoas dizerem que os professores estão doutrinando os alunos em sala de aula. Então, a gente tem que ter todo cuidado, um monte de dedos para abordar determinados assuntos para não parecer que a gente quer doutrinar ninguém, mas simplesmente apresentar. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

Para além das professoras licenciadas em História, todas declararam uma afinidade com a disciplina, um apreço pessoal pela matéria. Certamente esse é um dos fatores que as motiva a apresentar aos alunos o conhecimento específico dessa área, a despeito dos obstáculos e relativo grau de autonomia curricular que possuem em sala de aula. Cristal e Marta sublinham, particularmente, como facilitador do ensino de História a sua característica narrativa.

História, o nome já diz: é História. Você contar a História como uma história, eles se encantam. Então, é muito fácil levá-los. (Marta. Entrevista. 06/08/2020)

Matemática é uma ciência exata, envolve raciocínio e ponto. História você pode trabalhar essa questão de contar uma História para a criança, envolvê-la nessa narrativa. Eu acho fácil de você contar (...) se você chegar no quadro e colocar tópicos da aula de História, já não envolve tanto. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Em resumo, as respostas ao questionário e as falas das professoras entrevistadas mostram no 6º ano Carioca a ocorrência do fenômeno do afinilamento curricular, com prejuízo maior para a área das Ciências Sociais que,

em algumas realidades, perde espaço significativo na grade escolar. Particularmente sobre o ensino de História, verifica-se, em determinados casos, a drástica redução da quantidade de tempos de aula reservados à disciplina, bem como o recorte de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Intensificam esse quadro de precarização do ensino a falta de formação – de origem e continuada – e a sobrecarga de trabalho, na medida em que se atribui a um único profissional a tarefa de análise e criação que nas classes regulares são desempenhadas por 5.

Se as professoras sentem dificuldades para ensinar, não seria ingênuo presumir que, na outra ponta, os alunos enfrentem dificuldades para aprender. Além disso, se por um lado, encontram-se docentes que se esforçam para apresentar todas as disciplinas aos estudantes, garantindo minimamente a presença do conteúdo e acesso ao conhecimento, por outro verifica-se grande lacuna na formação intelectual dos jovens aos quais é cotidianamente negligenciado o contato com saberes específicos, o que gera ainda mais desigualdade, aprofundando um cenário de exclusão.

A falta de encontros regulares dos alunos com o conhecimento histórico inviabiliza o desenvolvimento de uma consciência histórica, impede os estudantes de elaborarem suas próprias identidades, reconhecendo semelhanças e conflitos no outro, limita a capacidade de compreensão da pluralidade de experiências e inteligibilidade do mundo onde vivem. Ao mesmo tempo, compromete suas habilidades de análise, comparação, argumentação e síntese, tão caras a outras disciplinas.

#### 4.

### **Prescrições para o ensino de História: os materiais disponibilizados aos professores**

Diante da vulnerabilidade a que está submetido o regente do 6º ano Carioca, sendo exigido a adaptar o formato de um 6º ano Regular a apenas 1 professor, falta conhecer o tipo de material didático direcionado a essa turma, Antes de detalhar a estrutura do Caderno de História e dimensionar as contribuições que o material consegue oferecer ao docente, será necessário resgatar o trabalho de Luísa Spíndola (2014) que analisou o processo de elaboração do material pedagógico a partir de uma investigação centrada nos profissionais envolvidos na produção dos Cadernos Pedagógicos de História da cidade do Rio de Janeiro em 2013. Seu estudo revela alguns aspectos importantes, resgatados neste capítulo, capazes de ampliar a compreensão desse objeto.

Embora esse tipo de material didático possa ser classificado como apostilado, tendo como um dos principais objetivos estabelecer padrões do que deve ser ensinado e aprendido, os Cadernos Pedagógicos, na percepção dos seus próprios formuladores, apresentam uma característica que os distingue de alguns pacotes comprados por outros municípios. O diferencial estaria no fato de ser escrito por professores que trabalham na própria rede. A autora argumenta que esse é um elemento bastante representativo e vantajoso, porque permite a organização de um material didático que esteja alinhado ao contexto da sala de aula, sendo preparado por pessoas que conhecem a realidade dos estudantes. Ela aponta que “os formuladores procuraram fazer um material que levou em consideração questões ligadas à cidade do Rio de Janeiro, com linguagem mais apropriada aos alunos.” (SPINDOLA, 2014, p.79)

Spíndola acrescenta, ainda, não ter havido uma seleção pública para a escolha dos participantes, segundo relato dos próprios profissionais, eles foram convidados em razão do público reconhecimento da “da qualidade de seus trabalhos.” (SPINDOLA, 2014, p. 56). Para análise deste capítulo, tive acesso a pelo menos um bimestre dos anos de 2012 a 2014 e 2016 a 2020. É possível verificar na contracapa de cada ano de escolaridade a equipe responsável pelo desenvolvimento dos Cadernos. Para o 6º ano, o número de pessoas reunidas em

torno do preparo do material oscilou com o passar do tempo, tendendo a diminuir. Em 2012, 2014 e 2016 foram listados dois elaboradores. Já em 2013, 2018 e 2019, apenas um. Independentemente do número de pessoas enumeradas, a presença do profissional Roberto Anuniação Antunes<sup>30</sup>, ora como coordenador, ora como elaborador foi uma constante. Somente em 2020 seu nome não figura no material impresso. Nesse último ano, foi inserido na contracapa dos Cadernos um campo para indicar a revisão técnica específica de cada matéria, o que não tinha sido assinalado nas edições anteriores. Além disso, os registros das funções de consultor e coordenador aparecem em alguns anos apenas, são eles 2012, 2013, 2016 e 2017. O consultor não variou no período, quem ocupou esse cargo foi o professor universitário Ilmar Rohloff de Mattos<sup>31</sup>.

A autora conseguiu na época colher entre seus entrevistados duas justificativas para a redução dos autores dos Cadernos. A primeira delas era de que como já tinham construído uma base de texto e atividades, atingido alguma maturidade, seria preciso apenas fazer revisões e adaptações ao que já havia sido produzido. A segunda expressa uma motivação financeira, uma tentativa de minimizar os custos.

Entre as principais dificuldades citadas na execução dessa tarefa, destacaram-se a celeridade exigida para redação e publicação do material, as limitações impostas pela Secretaria de Educação e a interferência da equipe de revisão de texto. Como a liberação do conteúdo é bimestral, os professores, mesmo trabalhando a partir de um recorte temporal, se queixaram da falta de

---

<sup>30</sup> São poucas as informações disponíveis sobre Roberto Anuniação Antunes na internet. Ele é formado em Ciências Sociais pela UFF e possui Especialização em História. Trabalha como professor da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro desde 1995. Informações disponíveis em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/entrevistas/roberto-antunes.htm>

<sup>31</sup> Ilmar de Mattos atualmente é professor emérito do Departamento de História da PUC-Rio e colaborador do seu Programa de Pós-Graduação. Antes de assumir a função de consultor dos Cadernos Pedagógicos de História, já havia trabalhado na Multi-Rio, num projeto de criação de aulas de História também com professores da rede. Foi professor do estado do Rio. Na década de 1970, em parceria com Ella Grinsztejn Dottori e José Luiz Werneck da Silva publicou pela Companhia Editora do Brasil o livro didático chamado *Brasil, uma história dinâmica*, em dois volumes. Essa obra foi reconhecida por inaugurar uma nova maneira de ensinar História, porque naquele contexto inovava apresentando ilustrações em cores e comentadas, foi redigido utilizando uma linguagem menos formal e aproximava o estudante do conhecimento através da mobilização de questões do seu cotidiano. Para saber mais ver: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana Soares; CICARINO, Vicente. **“Brasil: uma história dinâmica” – desafios didáticos no ensino de História**. In: MONTEIRO, A.M. ; GABRIEL, C.T; ARAUJO, C. M.; COSTA, W (orgs.). Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.

tempo para aprofundar seus estudos sobre determinados temas, o que afeta diretamente na entrega do texto final. Os formuladores também deveriam atentar para regras estruturais, “precisavam lidar com a quantidade de linhas, o espaço que elaboraram para encaixar as páginas” (SPINDOLA, 2014, p.87), por exemplo, não poderiam extrapolar o número de laudas estipulado – o que acabava contribuindo para uma abordagem mais simplificada – e não tinham acesso a um amplo banco de imagens, já que a prefeitura não se dispunha a pagar pelo direito autoral das figuras solicitadas por eles. Somava-se a tudo isso a falta de conhecimento das especificidades do conteúdo por parte da equipe técnica de revisão, que, por vezes, alterou o texto sem prévio conhecimento ou consentimento dos professores. O consultor, em particular, sinalizou que, como eram autores diferentes para os anos de escolaridade e a escrita dos Cadernos refletia experiências profissionais e acadêmicas singulares, havia uma distinção entre eles, uns caracterizavam-se por uma perspectiva mais tradicional do que outros. (SPINDOLA, 2014, p 84)

Não havia planejamento, no entanto, para que a equipe continuasse funcionando para o ano de 2014<sup>32</sup>. O coordenador ressaltou, na ocasião, que a partir daquele ano seriam chamados dois professores de História representantes de cada CRE para realizarem uma leitura crítica do material e sugerirem modificações. (SPINDOLA, 2014, p. 59) Apesar do trabalho ficar restrito a um grupo pequeno de professores, frente ao tamanho da rede e ao número de docentes especialistas em História, o coordenador garantiu que sempre esteve em diálogo com a categoria como um todo, através da troca de e-mails, em resposta às reclamações recebidas. Consequência disso, chama atenção, foi o aumento do número de atividades disponíveis no material, bem como a busca por incorporar exercícios variados. (SPINDOLA, 2014, p. 86)

Diferentemente do que acontecia com equipes de trabalho de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o grupo de trabalho de História não criava questões para as Provas Bimestrais unificadas da rede, pois não existia e ainda não existe uma avaliação central específica para a disciplina. A partir desse dado, Spíndola (2014, p.64) problematiza a necessidade da elaboração dos Cadernos de História, já é flagrante a existência de uma relação muito estreita, de dependência, entre o conteúdo contido no material e a aplicação das provas. A

---

<sup>32</sup> Não foi encontrado nenhum outro estudo sobre a elaboração dos Cadernos Pedagógicos de História que pudesse esclarecer o funcionamento da sua produção a partir de 2014.

autora pondera duas perspectivas que acredita pesarem para a manutenção do referido material. Por um lado, observa a crítica dos profissionais que se materializa na recusa dos envolvidos na produção e consultoria dos Cadernos de seguirem trabalhando nessa função, caso houvesse a intenção de estender a mesma rotina de avaliações a essa disciplina. De outro, sublinha que o elemento chave para a continuidade dos Cadernos de História é a medida do fluxo escolar, que verifica os índices de promoção dos alunos em todas as disciplinas, um dos elementos constituintes do IDE-Rio.

Uma das professoras do 6º ano Carioca acrescenta uma especificidade da existência do material. De acordo com o seu raciocínio, ele garante a presença efetiva das Ciências Humanas no cotidiano escolar. Supondo que seria difícil para o professor generalista fazer a seleção do que deve ensinar em áreas do saber nas quais não é formado, o Caderno de História significa, na sua concepção, o mínimo de conhecimentos que devem ser trabalhados com os alunos. A esse respeito, ela diz

Eles entenderam que era importante ter isso para unificar. A gente soube de professores que não estavam dando História e Geografia porque não tinham domínio. Ter um material base, simplificado, com informações mínimas para esse professor formar o aluno do 6º ano em diante, é importante. (...) Ter material de História e Geografia faz diferença. É obvio que eu falo enquanto professora de História. Se eu tenho dificuldades de encontrar material compatível com aluno de 11, 12 anos e sou da área, o professor que não tem nenhuma intimidade com História, como é que ele faz? (Rafaella. Entrevista 13/07/2020)

Não obstante Rafaella aponte algum reconhecimento do nível central da administração da SME/RJ sobre a relevância do material, Luísa confirma a hierarquização das disciplinas ao refletir

Tem algumas disciplinas que eles reformulam mais do outras, até por conta da carga horária de exigência da disciplina de formação. Por exemplo, Português e Matemática estão sempre em atualização. Ciências também, porque são as 3 principais disciplinas, que têm maior carga horária. Então, acabam valorizando mais essas 3 em detrimento de História e Geografia. (Luísa. Entrevista. 14/07/2020)

É exatamente pelo fato da História compor um conteúdo a ser mensurado pelo fluxo escolar, impactando no IDE-Rio que Spíndola percebe uma contradição entre o discurso sobre o uso e a efetiva implementação dos Cadernos nas

unidades escolares. Em sua dissertação mencionou, repetidas vezes, que os entrevistados enxergavam o material produzido como um recurso a mais a ser utilizado pelo professor, um apoio, não representando, portanto, item obrigatório a ser esgotado no desempenho de sua função. Em divergência a essa orientação, o que constatou foi a pressão por parte da gestão das instituições, as quais impõem a utilização dos Cadernos de História, exigindo que os professores cumpram essa determinação.

É quase unanimidade entre as professoras do 6º ano Carioca participantes da pesquisa a necessidade de conciliar o material distribuído pela SME/RJ com outros recursos como os livros didáticos, porque ele

(...)é muito repetitivo. Esse ano, como eles fizeram um livro, porque antes eram várias apostilas, eu achei que eles deram uma enxugada, eles diminuíram mais. Como eu tenho livro didático, por mais que ele seja não consumível, eu uso bastante como um apoio, muito, por exemplo, para História e Geografia. Eu acabo usando as duas coisas: o material da prefeitura e o livro didático. (Marta. Entrevista.06/08/2020)

Dessa maneira, os Cadernos para as professoras do 6º ano Carioca entrevistadas em 2020 servem como um elemento a mais no desempenho de sua prática docente, em consonância com o discurso equipe de formuladores investigada por Spindola.

Ele não é uma coisa completa, (...) a gente precisa de outros meios (...), ele é só um complemento, não tem como você ficar só baseado nele. Este ano, chegaram uns livros didáticos bem legais, pena que a gente não está usando.<sup>33</sup> (Nina. Entrevista. 07/09/2020)

Ao mesmo tempo em que tecem críticas aos Cadernos, os professores reclamaram bastante da sua ausência, em 2019, quando os Cadernos de História e Geografia não foram distribuídos para os alunos e apenas a versão online foi entregue aos professores. Alguns deles foram orientados a projetar o material no quadro para utilizarem em sala de aula. A falta desse recurso foi avaliada pelas professoras como um fator complicador.

---

<sup>33</sup> A professora se refere a pandemia pela doença Covid-19 que fechou as escolas, impossibilitando-os de trabalhar com o livro didático novo, na época, recém chegado.

Você imagina uma aula que poderia ser muito mais dinâmica. Eu poderia fazer uma dinâmica de leitura com eles, depois discutir ou fazer uma roda de conversa, propor alguma coisa prática. Mas perdia-se tempo com essa coisa mais mecânica do conteúdo. Eles tinham que parar para copiar o texto no quadro. Isso era terrível, porque dispersa, ainda que eles gostem do assunto, levam muito tempo para copiar. Então, a gente perdeu, caiu muito a qualidade. (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

(...) para quem não tinha nada, ter material já é muita coisa, já é um avanço muito grande. Você conta que o aluno traz o livro e ele esquece. Já tendo a apostila, não trouxe o livro, mas você pode acompanhar na apostila na página tal. Para mim, facilitou bastante. (Cristal. Entrevista. 13/10/2020)

Tendo ainda como referência as percepções dos professores sobre o material divulgado nos Cadernos de História, Spíndola finaliza a sua análise questionando a premissa da Secretaria de Educação em defesa da qualidade, na medida em que torna permanente “um material pedagógico que se adequa às más condições de ensino da rede”. (2014, p.82), um material adaptado, superficial, bem recebido pelos alunos e que funciona dado ao contexto de defasagem vivenciado pelos estudantes. A professora Margarida corrobora essa visão ao concluir : “puxa muito pouco do aluno, cobra pouco, no sentido de que espera muito pouco da criança.” (Margarida. Entrevista. 04/10/2020)

#### 4.1.

#### **Cadernos de História 2020**

No início de 2020, o Material Didático Carioca impresso dos dois primeiros bimestres foi entregue aos alunos de uma só vez, reunindo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. As matérias obedecem exatamente essa sequência de aparição na apostila disponibilizada em versão online. Nota-se que os conhecimentos alvos das Provas Bimestrais são os 3 primeiros, enquanto as disciplinas que não estão submetidas a esse modelo de avaliação localizam-se no final. A apostila totaliza 308 páginas e ao invés de apresentar um sumário único, da obra completa, opta por trazer um sumário específico de cada disciplina. Comparativamente, existe uma redução do número de páginas destinadas à Geografia e História – 47 e 48 páginas, respectivamente – em relação à Língua Portuguesa – 62 páginas –, Matemática – 64 páginas – e Ciências – 55 páginas.

A apostila tem um formato e identidade visual bem definidos, compartilhado por todas as matérias. A divisão de subtítulos também é comum entre as disciplinas com pequenas variações, o que sugere, a primeira vista, uma harmonia do conjunto. Uma preferência por subtítulos registrados no gerúndio – “Experimentando”, “Conversando sobre o texto” e “Recapitulando” – se sobressai, o que passa ao leitor uma noção processual, uma tentativa de marcar a continuidade de um comando, desenvolvimento de uma habilidade, aproximando o aluno ao material, pois evita uma linguagem impositiva, vertical.

De forma geral, a introdução da edição de 2020, escrita pela Secretária de Educação Talma Suane, celebra a escolha da cidade do Rio como 1ª capital mundial da arquitetura. Por conta desse reconhecimento, afirma dar ênfase especial ao Rio no material pedagógico. Além disso, evidencia

“Foi pensando em você, aluno(a) antenado(a) com as tecnologias do seu tempo, que inserimos mais novidades no material, como o uso de QR CODE. Aproveite e convide seus familiares a abri-los com você. Esse, com certeza, será um ótimo momento para compartilhar saberes em família!”

O material formulado para o ensino de História não rompe com a estrutura cronológica linear. Na verdade, parece uma versão mais compacta de um livro didático, com textos explicativos curtos, trazendo, na versão do professor, a indicação bibliográfica de artigos, entrevistas ou livros de autores clássicos do campo do conhecimento historiográfico como suporte a ser consultado pelos docentes. Como comprova o sumário, a seguir, o Caderno contempla os principais temas e conceitos exigidos para o 6º ano de escolaridade.

## SUMÁRIO

1º BIMESTRE	
BOAS VINDAS	255
POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA	256
COMO PESQUISAR E ESTUDAR HISTÓRIA	257
INTERPRETANDO FONTES HISTÓRICAS	258
CONVERSANDO SOBRE O TEMPO	260
O TEMPO SOCIAL E SUAS POSSIBILIDADES DE REGISTRO	261
A DIVISÃO TRADICIONAL DA HISTÓRIA EM CINCO PERÍODOS	265
A CONTAGEM DOS SÉCULOS	266
HISTÓRIA E MEMÓRIA	268
PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL	270
A ORIGEM DA VIDA HUMANA NA TERRA	272
ÁFRICA: O "BERÇO" DA HUMANIDADE	273
DA ÁFRICA PARA OUTROS CONTINENTES: O POVOAMENTO DA AMÉRICA	275
VESTÍGIOS DOS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL	276
OS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL	277
OS PERÍODOS TRADICIONAIS DA PRÉ-HISTÓRIA	278

Figura 2 – Material Didático Carioca (MDC)

2.º BIMESTRE	
COMEÇANDO O SEGUNDO BIMESTRE	280
OS POVOS DA ANTIGUIDADE: INTRODUÇÃO	282
POVOS DA ANTIGUIDADE NO ORIENTE MÉDIO: A REGIÃO DA MESOPOTÂMIA	284
LINHA DO TEMPO DOS POVOS DA MESOPOTÂMIA	285
A ESCRITA CUNEIFORME	286
O CÓDIGO HAMURABI	286
POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA: O EGITO	288
POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA: O REINO DE KUSH	292
POVOS DA ANTIGUIDADE NA AMÉRICA: OS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS	294
A AMÉRICA E OS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS: OS MAIAS	295
A AMÉRICA E OS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS: OS ASTECAS	297
A AMÉRICA E OS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS: OS INCAS	299
OS POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL: PASSADO E PRESENTE	302
OS POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL NO TEMPO PRESENTE	303

Figura 3 – MDC

Tanto a versão do material didático dos alunos, acessível pela internet, quanto a versão entregue aos professores são coloridas. O 6º ano Carioca utiliza o mesmo Caderno oferecido ao 6º ano Regular, em todas as matérias. Logo, o material não sofre nenhum tipo de adaptação para se adequar a organização diferenciada das classes. O texto de Boas-Vindas do conteúdo de História, por exemplo, parte do pressuposto que o 6º ano funcione de forma homogênea quando ressalta

Este ano algumas novidades farão parte de seus cotidianos na escola. Uma dessas novidades (que vocês já devem ter percebido) é o aumento do número de Professoras e Professores que darão aulas para vocês. São quantas matérias/disciplinas? Vocês sabem dizer? Nos contem, então, quais são:

---

---

---

No total, são \_\_\_\_\_ matérias/disciplinas e cada uma delas com uma Professora ou um Professor diferente! E uma delas é a História! ❤ Qual é o nome do(a) Professor(a) de História de vocês? \_\_\_\_\_.

Figura 4 – MDC, p.255.

O Caderno do professor tem a particularidade de anunciar no início de cada tema a habilidade que será estimulada, pautando-se na segmentação proposta pelas Orientações Curriculares de História vigentes para o Ensino Fundamental II desde de 2013. Essa é uma característica exclusiva do material da disciplina em 2020. Vale lembrar que para as 3 áreas de conhecimento alvo das provas bimestrais – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências – os professores recebem o detalhamento das habilidades com os descritores que são objeto da avaliação. Como mostra a figura abaixo, as habilidades são marcadas em pequenas caixas de texto destacadas na cor vermelha ao longo das páginas.

## OS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL

A partir desta página iremos desenvolver a **habilidade**: Diferenciar povos nômades de povos sedentários, povos coletores de povos caçadores.

No final do século XX, arqueólogos(as) encontraram o **fóssil humano mais antigo do continente americano**: um crânio de uma mulher que teria vivido há aproximadamente 11 500 anos atrás. Esse fóssil humano, batizado de **Luzia** pelos(as) arqueólogos(as), foi encontrado onde hoje é o Brasil, no **sítio arqueológico** de Lapa Vermelha, em Lagoa Santa (MG). Você gostaria de ver o rosto da mulher mais antiga da América? Então, **pesquise** em livros didáticos as imagens do crânio e do rosto de Luzia!

Figura 5 – MDC, p.277

Em determinados momentos os Cadernos elencam principais conceitos a serem compreendidos pelos alunos e sugerem estratégias que podem ser utilizadas para potencializar a abordagem do professor e a aprendizagem do estudante. Contudo, essas sugestões são pontuais e não são aprofundadas ou debatidas de uma maneira mais substancial.

### Diversos tipos de fontes/documentos históricos:

Os conceitos de narrativa histórica, fontes, documentos e fatos históricos são ferramentas centrais para o processo de letramento em História. Assim, sugerimos que sempre que puder e que for possível, cite esses conceitos em suas explicações e narrativas, para que estes possam vir a fazer parte do vocabulário dos alunos e das alunas.

- **Fontes escritas:** leis, cartas, diários, certidão de nascimento etc.
- **Fontes visuais:** pinturas, fotografias, gravuras etc.
- **Fontes orais:** falas de pessoas, obtidas geralmente por meio da realização de entrevista etc.
- **Fontes audiovisuais:** filmes, séries de TV etc.
- **Fontes sonoras:** músicas, gravações de rádio etc.
- **Fontes arqueológicas:** ruínas de construções muito antigas, objetos que foram soterrados com o passar do tempo e descobertos por arqueólogos etc.

Professor(a), aqui você pode dar outros exemplos de fontes e, inclusive, questionar os(as) alunos(as) sobre como eles(as) podem contar suas próprias histórias utilizando fontes: o que comprova onde eles(as) nasceram? O que comprova suas idades? Como saber se estão ou não matriculados na escola? etc. Você também pode utilizar exemplos de documentos seus, que estejam em sua carteira ou bolsa, para responder questões relativas a sua vida.

STRE - HISTÓRIA

257

Figura 6 – MDC, p. 257

Neste exemplo abaixo, o Caderno deixa a cargo dos professores a enumeração de justificativas adicionais que comprovem a importância do estudo da História. Como se sabe, os professores que atuam no 6º ano Carioca não são necessariamente especialistas em História e neste caso estão sendo demandados a empreender um esforço teórico para o qual não encontram respaldo nas formações oferecidas pela SME/RJ.



Professor(a), aqui você pode trazer mais argumentos que justifiquem a importância do estudo da História.

## POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA?

A **História** estuda as **mudanças** que ocorrem nas diversas sociedades ao longo do tempo. A História também se preocupa em estudar aquelas características que mudam muito pouco e que **permanecem** quase as mesmas com o passar do tempo. A História, enfim, é o estudo das experiências vividas por homens e mulheres em diferentes lugares, espaços, momentos e tempos.

Figura 7 – MDC, p. 256

Sempre que aparecem, a maior parte dos exercícios de fixação individuais estão inseridos no subtítulo nomeado “Agora é com você!!!” e vem acompanhados dos gabaritos para que os professores tenham um parâmetro de correção.

**Leia os textos da página anterior e responda às questões abaixo em seu caderno.**

1. No período **Paleolítico**, as pessoas viviam em pequenos grupos e eram nômades. Por que elas eram **nômades**?

Por serem povos coletores e caçadores, tinham que migrar constantemente para novas regiões em busca de alimentos.

2. Por que o período **Paleolítico** também pode ser chamado de **Idade da Pedra Lascada**?

Porque neste período os instrumentos e ferramentas eram produzidos com lascas de pedras.

3. Qual foi a importância do **domínio do fogo** para os povos que viveram no período **Paleolítico**?

O domínio do fogo contribuiu para que eles pudessem se aquecer, defender-se de animais, cozinhar seus alimentos e iluminar os ambientes em que viviam.

4. Qual foi a importância da **invenção da agricultura** (produção de alimentos) e do **pastoreio** (criação de animais) para os povos que viveram no período **Neolítico**?  
 Essas invenções possibilitaram os processos de sedentarização.

---

5. No período **Neolítico**, as pessoas passaram a ser sedentárias, a viver em aldeias e, com o tempo, a formar pequenas cidades. O que significa ser **sedentário**?  
 Se fixar e viver durante muito tempo em um mesmo território, em virtude da produção de alimentos e às moradias resistentes.

---

6. Levando em consideração os períodos da Pré-História, em qual período predominaram os **povos coletores e caçadores** (nômades)? E em qual período predominaram os **povos agricultores e pastores** (sedentários)?  
 1 – Paleolítico e 2 – Neolítico e Idade dos Metais

---

7. A **invenção da metalurgia** marca o início de que época histórica? E o que significa metalurgia?  
 Marca o início da Idade dos Metais. Metalurgia significa: extrair metais e manipulá-los, produzindo formas e objetos a partir deles.

Figura 8 – MDC, p. 279

Marcondes e Moraes (2013) alertam que os sistemas apostilados trazem à tona a perspectiva do currículo tradicional, na qual o professor é visto como um mero técnico, realizando uma atividade mecânica ao invés de intelectual. Nas palavras de Antulio Azevedo (2009), ocorre a “separação entre pensar e fazer, planejar e executar.” Por trás da preocupação com a qualidade do ensino e a incansável busca por melhores índices de desempenho, os professores passam a ensinar os alunos a fazer provas, deixando “de lado quaisquer outras preocupações pedagógicas, tais como objetivos estéticos, morais, sociais ou outras metas cognitivas mais amplas. (MARCONDES e MORAES, 2013, p. 460).

Essas características, típicas dos modelos apostilados, direcionam o olhar do professor, sinalizando para o que deve ser feito tende a reduzir a sua possibilidade de criação. O material prescritivo acaba indicando o caminho a ser seguido, conferindo, assim, menor espaço para a capacidade de interpretação do regente, ditando também o ritmo do que deve ser aprendido. Se o docente não tiver uma formação sólida, fica difícil se desvencilhar da padronização do material.

O que aumenta esse risco é o fato de, no 6º Ano Carioca, um generalista estar diante de disciplinas que pressupõem uma análise que excede a sua formação. Muito mais do que simplesmente listar ou informar conteúdos, o material didático apresenta ao professor uma metodologia, é um subsídio pedagógico, na medida em que seleciona atividades e contém maneiras de proceder avaliações. (BITTENCOURT, 2009) Como observado nos capítulos

anteriores, sem uma formação adequada e em condições precárias de trabalho, é possível inferir que o material didático produzido pela rede além de informar também forma os docentes.

As autoras se dão conta de que não é apenas a função do professor que se modifica, mas, ainda, a própria premissa do que vem a ser o conhecimento. Com esse tipo de material didático a escola afasta-se da lógica da aprendizagem para se guiar pela lógica do controle.

“Na lógica de aprendizagem o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é (...) um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo onde os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Na lógica do controle o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais e memorização do conteúdo. A avaliação verifica aquisição do conhecimento e é usada para classificação de alunos e escolas.” (MARCONDES; MORAES, 2013p 461)

Apesar dos sistemas apostilados restringirem a autonomia dos atores escolares como um todo, mexendo com a dinâmica e as relações entre eles, as autoras não são deterministas, acreditam que a atuação dos indivíduos, em cada contexto, é capaz de ressignificar as medidas de controle.

O formato do atual Caderno de História, esclarece Spindola, não foi o proposto pelo consultor que integrou a equipe de construção do material. Revelando uma dimensão de negociação com a Secretaria de Educação, Ilmar de Mattos afirmou que apresentou 3 propostas diferentes a serem desenvolvidas, mas foi convencido a iniciar suas atividades pelos Cadernos Pedagógicos de História que não estavam no seu planejamento. Além disso, quando se debruçou sobre eles, teve a sua ideia original rejeitada. Ele explicou

“(..) que 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 e habilidades); textos historiográficos e/ou teóricos para leitura, reflexão e debate; e um espaço para recolher as experiências dos professores em classe.” (SPINDOLA, 2014, p. 76)

Se por um lado percebe-se grande quantidade de atividades mais tradicionais como a exibida anteriormente em que muitas das respostas às perguntas podem ser transcritas do texto de apoio da apostila, sem exigir do aluno uma participação maior na construção e compreensão do conhecimento, por outro é preciso salientar o espaço que os formuladores abrem para a realização de pesquisas. Há pelo menos 4 itens que implicam uma postura um pouco mais ativa do aluno. São eles: “Espaço pesquisa” – 7 vezes – , “Investigando” – 2 vezes – , “Entrevistando” – 1 vez – e “Pesquisando na rede” – 1 vez – . Além disso, o item “Agora é com você!!!” – 3 vezes – também requisita atividade voltada para a pesquisa.

Alguns deles, é verdade, têm uma conotação mais retórica, a título informativo, o comando é apenas assinalado no Caderno , porém nenhum tipo de atividade retoma o assunto na sequência. Dessa forma, é possível que ela seja realizada pelo professor durante a aula, em caráter expositivo, mas também pelo aluno se este tiver acesso à internet e alguma atividade for exigida por iniciativa do professor posteriormente, em desdobramento à pesquisa inicial.

**Pesquisando na rede...**

Acesse os sites do **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**, em: <http://portal.iphan.gov.br/> e da **Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM)**, em: <http://fumdham.org.br/> e conheça mais sobre o **patrimônio arqueológico brasileiro** e sobre as diversas formas de vida e culturas dos primeiros habitantes do Brasil.

**A partir desta página será trabalhada a habilidade: Caracterizar os interesses dos povos originários do Brasil, valorizando seus hábitos culturais e sociais.**

**Registros rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara (PI)**

IPHAN FUMDHAM

301

Figura 9 – MDC, p. 301

Além do direcionamento para sites temáticos, a divulgação de vídeos produzidos pela MultiRio também aparece em ícones destinados a pesquisa com a impressão dos respectivos QR Codes. Outros subtítulos referentes à pesquisa reservam no próprio Caderno um espaço para que sejam sistematizados os

resultados da busca. A maior parte delas, no entanto, pode ser feita sob a orientação do professor em sala de aula e, por vezes, são atividades classificadas como coletivas.

**AGORA,  
É COM VOCÊ !!!**

Com a ajuda do(a) Professor(a), pesquise **imagens produzidas pela sociedade cuxita** que comprovem o poder das mulheres no Reino de Kush. Cole aqui uma dessas imagens ou a desenhe.

2º BIMESTRE - HISTÓRIA

Figura 10 – MDC, p. 293

Nesse sentido, são poucas as que oferecem a possibilidade de efetiva criação, como no exemplo a seguir.

**ESPAÇO PESQUISA**

**As fontes da nossa história**

Procure, em sua casa ou na casa de parentes, **pelo menos três fontes históricas** que retratem sua vida. Pode ser fotografia ou vídeos antigos; uma roupinha ou um brinquedo antigo; sua certidão de nascimento; algum boletim escolar com suas notas; um caderno de escola ou de desenho antigo; uma cartinha que você tenha escrito ou que alguém tenha escrito para você; algum objeto antigo etc.

Após selecionar as suas fontes, **descreva-as** (como a ficha de investigação sugere) e **elabore uma ou mais histórias de sua vida**, a partir de sua interpretação e do que elas permitem conhecer.

259

Figura 11 – MDC, p. 259



Para todas as civilizações que são retratadas no Caderno de História, nos dois bimestres, há uma associação à localização da região por elas ocupadas através da exposição de mapas. Nos itens de pesquisa, os alunos são chamados a desenhar em recorte as regiões dos Rios da Mesopotâmia e Egito. Dessa maneira, a visualização global dessas localidades fica externa ao material. A seção “Lendo mapas” é registrada duas vezes no material pedagógico para situar os continentes africano e americano. Nela, espera-se uma intervenção do aluno conforme o exemplo abaixo.



Figura 13 – MDC, p. 294.

Todavia, o espaço reservado a essa atividade poderia ser ampliado a fim de impedir que as informações a serem dispostas na imagem fiquem confusas. Não foi encontrada, ainda, nenhuma orientação sobre a criação de legenda, importante elemento de interpretação de mapas.

Considerando a ênfase que a Secretaria de Educação confere à interdisciplinaridade, tida como um dos pilares da concepção de turma do 6º ano Carioca, não encontrei no material de História nenhuma indicação de compartilhamento de conteúdo com outra área do conhecimento, tampouco uma proposta de interação entre disciplinas. De todo material da apostila, apenas em Ciências há o apontamento de que determinado conteúdo seria comum à História. São dois momentos em que o ícone “Aqui tem História” aparece. No primeiro, o

objetivo é fazer o aluno distinguir as definições de tempo biológico, geológico e histórico.

## Tempo Histórico

O tempo resultante da ação dos seres humanos sobre a Terra é chamado de **tempo histórico**. É um tempo relacionado às experiências coletivas dos seres humanos, à história da humanidade.

Alguns momentos foram marcantes na história da humanidade, como a descoberta do fogo, a invenção das ferramentas, a agricultura, a escrita, o comércio, a cidade, a pintura, a música, as guerras, a internet, entre outros.

Cada povo tem um ritmo de acontecimentos. Por exemplo, os indígenas brasileiros têm um ritmo de acontecimentos históricos diferente dos brasileiros que vivem nas cidades grandes, por isso dizemos que essas pessoas vivem em tempos históricos diferentes, apesar de viverem no mesmo tempo cronológico, isto é, no ano de 2020.

Adaptado: Boulos, AJ. História: sociedade e cidadania. Ed. FTD, 3ª ed. São Paulo, 2015.

## FIQUE LIGADO!!!



### A descoberta do fogo mudou a vida do homem

Aos poucos, lentamente, o homem descobriu que o atrito de pedras ou paus produzia faísca. E faísca se transformava, em chama. Neste momento, o fogo estava dominado pelo homem. Isso representou um avanço enorme para a espécie humana. A partir dessa conquista, o homem podia se aquecer, afastar animais selvagens do lugar onde vivia e... cozinhar!

<https://gcn.net.br/noticias/214996/criancas/2013/06/a-descoberta-do-fogo-mudou-a-vida-do-homem>



## AQUI TEM HISTÓRIA

### O início da agricultura

Depois da última glaciação, por volta de 10 000 anos a.C., foi que as alterações do clima foram dando maior espaço para o desenvolvimento da técnica agrícola. Com o passar do tempo, a vida sedentária permitiu que casas e povoados tivessem cada vez mais destaque entre as comunidades humanas. Ao mesmo tempo, as trocas comerciais e a domesticação de animais passavam também a incorporar a construção desse novo cotidiano, responsável pelo aparecimento das primeiras civilizações.

Fonte: <https://historiadomundo.uol.com.br/pre-historia/agricultura=-evolucao.htm>

Responda:

1 - Qual a importância da descoberta do fogo para a humanidade?

**O homem passou a se proteger do frio, afastar animais selvagens e cozinhar os alimentos.**

2 - Cite alguns momentos marcantes na história da humanidade.

**Descoberta do fogo, invenção das ferramentas, agricultura, escrita, comércio, cidade, pintura, música, guerras, internet.**

Figura 14 – MDC, pp. 179.

### Tempo Histórico

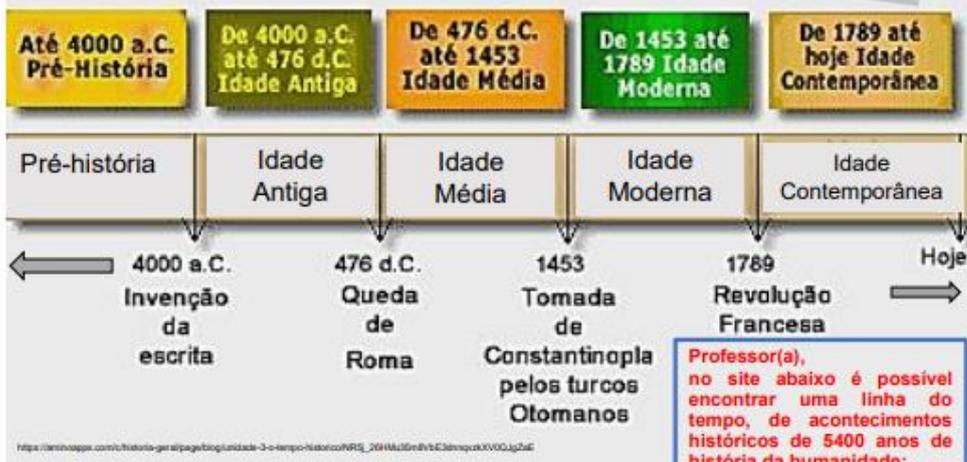
O tempo histórico tem como agentes os grupos humanos, os quais provocam as mudanças sociais, ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Está relacionado às mudanças nas sociedades humanas.

<https://www.sohistoria.com.br/ef2/tempo/>

Como a história da humanidade é muito longa, os historiadores convencionaram dividir o tempo em cinco períodos distintos. São cinco tempos de diferentes durações.

### DIVISÃO DO TEMPO HISTÓRICO

AQUI TEM HISTÓRIA



[https://arquivagg.com/historia-geral/pagina/biologia/3-o-tempo-historico/NRS\\_20HMA05e0v5E3hn9qubXV0CjgZdE](https://arquivagg.com/historia-geral/pagina/biologia/3-o-tempo-historico/NRS_20HMA05e0v5E3hn9qubXV0CjgZdE)

Com base na linha do tempo acima, responda:

1 - Quais são as divisões do tempo histórico?

**Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.**

2 - Que acontecimentos foram marcantes para estabelecer cada período da História?

**A invenção da escrita, a queda de Roma, a tomada de Constantinopla pelos turcos Otomanos, a Revolução Francesa.**

Professor(a), no site abaixo é possível encontrar uma linha do tempo, de acontecimentos históricos de 5400 anos de história da humanidade: <http://www1.uol.com.br/bibliot/linhadotempo/index.htm>

### A contagem do tempo histórico

O modo de medir e dividir o tempo varia de acordo com a crença, a cultura e os costumes de cada povo. Os cristãos, por exemplo, datam a história da humanidade a partir do nascimento de Jesus Cristo. Esse calendário é utilizado por quase todos os povos do mundo.

O ponto de partida de cada povo ao escrever ou contar a sua história é o acontecimento que é considerado o mais importante. O ano de 2019, em nosso calendário, por exemplo, representa a soma dos anos que se passaram desde o nascimento de Jesus e não todo o tempo que transcorreu desde que o ser humano apareceu na Terra, há cerca de quatro milhões de anos.

Como podemos perceber, o nascimento de Jesus Cristo é o principal marco em nossa forma de registrar o tempo. Todos os anos e séculos antes do nascimento de Jesus são escritos com as letras a.C. e, dessa maneira, então 127 a.C., por exemplo, é igual a 127 anos antes do nascimento de Cristo.

<https://www.sohistoria.com.br/ef2/tempo/>

Figura 15 – MDC, pp. 180.

Na outra situação, a intenção é lançar um olhar retrospectivo sobre as possibilidades de comunicação para, em seguida, tratar da utilização de

instrumentos tecnológicos de expressão da linguagem de pessoas portadores de necessidades especiais.



**Pinturas rupestres**

A chamada arte rupestre é um dos termos dados às mais antigas representações artísticas conhecidas, as mais antigas datadas do período Paleolítico Superior (40 000 a.C.) gravadas em abrigos ou cavernas, em suas paredes e tetos rochosos.

Fonte: <http://www.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluio/>



**AQUI TEM HISTÓRIA**

**Evolução da comunicação**

A escrita é a forma simbólica da linguagem falada. Foi a maior invenção do homem, tornando possível preservar pensamentos, experiências e transmitir os conhecimentos obtidos às novas gerações.

A escrita era feita em placas de argila úmida (mole) pelos escribas, no tamanho de 3 cm a 50 cm de altura, para caber na palma da mão.

Hoje temos os palmtops, smartphones, tablets...

A seguir veremos uma adaptação importante na linguagem para os surdos, um recurso tecnológico importante para a comunicação entre os seres humanos.

**Continua▶**



**Assistindo a um vídeo**

Sugerimos o vídeo "O ateliê de Luzia". Vamos assistir?  
<https://www.youtube.com/watch?v=ddsIxNy7B6w&feature=youtu.be>

2º BIMESTRE - CIÊNCIAS

197

Figura 16 – MDC, pp. 197.

A escassez de encontros entre as disciplinas foi um dos fatores elencados pela equipe de formuladores dos Cadernos de História em 2013 como ponto negativo do trabalho. (SPINDOLA, 2014, pp. 90- 91). O resultado da falta de conexão entre as áreas do saber é perceptível no material referente aos dois primeiros bimestres de 2020 que não pode ser qualificado como interdisciplinar.

O ano letivo de 2020 foi um ano sem precedentes para a História da Educação Brasileira por causa da pandemia causada pela doença Covid-19. Na cidade do Rio de Janeiro, as unidades escolares permaneceram fechadas de 13 de março – quando foi publicado o decreto estadual que antecipava as duas semanas de recesso do mês de julho – até 18 de dezembro, último dia previsto

pelo calendário escolar. No final de março, a SME/RJ lançou um aplicativo que reunia, semanalmente, para os estudantes de todas as séries e projetos da rede, a versão online do MDC – Material Didático Carioca (apostila), literatura infanto-juvenil sob a denominação da Sala de Leitura, acesso a alguns Jogos Interativos, material próprio para Educação Especial, Línguas Estrangeiras e o MCE – Material de Complementação Escolar.<sup>34</sup>

No 6º ano, o MCE não apresentou matérias novas, para além daquelas que estavam relacionadas na apostila dos 2 primeiros bimestres. Dessa maneira, tudo que foi produzido e publicado durante a quarentena girou em torno de uma contínua revisão do conteúdo. Porque foram mais dias de aula fora da escola, o Material de Complementação Escolar ficou mais volumoso do que o Material Didático Carioca.

Em relação ao material principal de História, o MCE variou pouco. Como estrutura, trazia em forma de texto, predominantemente, a partir dos subtítulos “Leitura individual”, “Recapitulando” e “Relembrando” um resumo de cada um dos temas estudados, somados a informação de onde era possível encontrar o mesmo assunto para consulta na apostila, seguido da proposição de atividades.

Além dos exercícios discursivos de mesmo formato daqueles já presentes no material principal, baseados na interpretação de texto e pesquisa, o material complementar incluiu questões objetivas, inserindo documentos históricos para análise e utilizando música como estratégia para o ensino, todos eles, até então, ausentes na apostila. Ao final do material disponibilizado por semana, eram listados os gabaritos. No caso de História, esse gabarito não foi relacionado pelo menos umas 4 vezes.

Nos primeiros 3 meses, alguns assuntos abordados em História chegaram a ter até 12 páginas. Destaque significativo foi dado às culturas e heranças afro-brasileira e dos povos originários. Entretanto, com o passar do tempo e o esgotamento das possibilidades de abordagem dos conteúdos, tendo em vista sua repetição, o número de páginas foi sendo gradativamente reduzido até chegar a apenas 1. No mês de agosto, em todas as disciplinas, foram incorporados ao material links para acesso à Áudioaulas<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Todos esses arquivos podem ser acessados no endereço: <https://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/smecarioca2020>

<sup>35</sup> As áudioaulas ou Podcasts foram gravado pelo professor Wilmar, que se identificou como professor da rede. Um exemplo pode ser acessado no link a seguir:

Rafaella foi a única professora do 6º ano Carioca entrevistada a comentar sobre o Material de Complementação Escolar quando perguntada a respeito do material didático oferecido pela rede. Também foi a única a levantar a relevância da História Afro-brasileira para o ensino. Com um certo entusiasmo, ela contou

Estou muito feliz de ter encontrado autores negros, compositores, referências da cultura negra. (...) Parte do meu esforço é que eles conheçam sua própria realidade. 90% dos meus alunos são negros, de comunidade. E se a gente não valorizar essa cultura, tanto de periferia, quanto negra, afrodescendente, eu acho que não faz sentido para eles a matéria que a gente está dando, independente de qual seja. (Rafaella. Entrevista.13/07/2020)

No final do primeiro semestre, os alunos foram solicitados a enviar para um e-mail institucional do portal Rioeduca o resultado das pesquisas efetuadas ao longo das semanas. Conforme as tarefas foram recebidas, o nome do aluno e da escola a qual ele pertencia eram expostos na listagem de agradecimento publicada semanalmente. A participação dos estudantes nos permite inferir o baixo alcance da escola nesse contexto de pandemia. Dos meses de julho a outubro, o registro de menor e maior envolvimento dos alunos contabilizou 7 e 26 devolutivas, nessa ordem, um número pouco expressivo diante do tamanho da rede municipal da cidade, o que nos dá a dimensão do tamanho da desigualdade a que estão submetidos os adolescentes. O retorno das atividades enviadas pelos estudantes, concentrou-se, sobretudo, nos meses de agosto e setembro, coincidindo com o momento em que no conteúdo de História estavam sendo desenvolvidas atividades do projeto “Tom nas escolas”. As músicas do artista Tom Jobim serviram de incentivo para a elaboração de propostas calcadas numa História temática, foram elas: observação do cotidiano e conhecimento da história do bairro, comparação entre o amor no Antigo Egito e nos dias de hoje, mitologia egípcia, comparação entre as condições de preservação do Rio Nilo e os rios da cidade do Rio, a história da televisão e a situação da pessoa com deficiência no Brasil.

Um material didático significativo, segundo Circe Bittencourt, deveria oferecer aos estudantes a

“oportunidade de fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação.” (BITTENCOURT, 2009, p.316)

Pelo que foi possível observar, o Caderno de História deixa de lado muitas dessas habilidades, optando por uma concepção de aprendizagem bastante simplificada. Contudo, Bittencourt adverte que não existe um “livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor”(2009, p. 300). Por isso, é imprescindível a mediação do docente, qualquer material deve ser por ele examinado para que possam ser potencializadas as suas qualidades, bem como questionadas e corrigidas as suas fragilidades. A autora ressalta ainda a necessidade de recorrer a outras fontes de conhecimento para que seja possível apresentar ao aluno uma perspectiva plural do saber.

Por fim, no 6º ano Carioca, em virtude da ausência da formação específica do professor nas disciplinas em que leciona, a apostila tende a assumir um protagonismo, um status muito maior do que em classes regulares. Considerando as características do material descritas ao longo desse capítulo, é razoável afirmar que ele apoia muito pouco o regente no desempenho da sua função, impactando diretamente numa queda de qualidade da formação dos alunos, exatamente o contrário do que asseguram os argumentos da reforma educacional da qual o 6º ano Carioca faz parte.

## 5.

### Considerações Finais

Ninguém poderia imaginar que uma crise sanitária provocada pela doença Covid-19 arrebataria as pessoas em escala global, mexendo completamente na maneira do ser humano se relacionar e dividir experiências. A dimensão escolar foi apenas mais uma das atingidas pela necessidade de distanciamento social. Se por um lado, a resposta da Secretaria de Educação em relação à disponibilização de material pedagógico via acesso remoto foi rápida, aproveitando a estrutura que já existia na rede, assistimos desesperançosos, ao governo Crivella falhar na condução das medidas de prevenção à pandemia, incapaz, inclusive, de fornecer aos alunos com regularidade e qualidade a alimentação que naquele momento não poderia ser servida nas escolas. Houve notícias da mobilização de várias unidades escolares que, por conta própria, providenciaram itens para doação às famílias mais afetadas, graças também às doações e trabalho incansável de boa parte dos profissionais da educação. As pesquisas revelaram que o estado do Rio de Janeiro foi o único do país onde a pobreza aumentou nesse período e a cidade do Rio é um retrato dessa miséria.

Miséria que não se restringiu apenas ao aspecto alimentar, mas também à questão cognitiva. Quantos foram os alunos alcançados pelo ensino remoto? Os professores são unânimes em assegurar que a participação dos estudantes ficou muito aquém do que seria razoável. Por mais que disponibilizassem os seus números de telefone particulares para integrar grupos de conversa por aplicativo, gravassem vídeos e mantivessem postagens semanais nas páginas das redes sociais das escolas, os docentes relataram angustiados o baixíssimo nível de engajamento dos alunos nas atividades propostas. Esse período de aula fora da escola só fez escancarar a desigualdade e aprofundar o abismo social em que está inserida boa parcela da população. Sem que os jovens tivessem condições de navegar na internet, os produtos online criados e oferecidos pela rede municipal tornaram-se ineficientes.

Como fazer pesquisa sobre a escola num ano tão atípico? Como contornar a excepcionalidade dessa situação para encontrar professores dispostos a participar da pesquisa? Como convencê-los a trocar ideias, conceder entrevistas, a despeito de um cenário de incertezas e medo quanto ao presente e ao futuro? Não foi nada fácil, posso garantir. Os caminhos da pesquisa tiveram que mudar

face ao imprevisível. Nesse sentido, pontuo algumas observações sobre as conclusões deste trabalho, indicando questões que não ficaram muito bem esclarecidas e merecem ser examinadas num segundo esforço investigativo.

Ao tentar enxergar o 6º ano Carioca na correlação entre o macro – o contexto de reforma educacional – e micro – o funcionamento desse modelo de turma, me deparei com a falta de publicidade da documentação da política. Apesar de ter sobrevivido a alternância de governo, ela pareceu ter perdido seu contorno, tornando-se menos precisa, sendo, portanto, afrouxada. Em comparação, o volume de informações que dizem respeito à vigência Paes é muito maior do que na administração seguinte.

Levando em conta o relato dos professores, é possível assinalar a falta de preparação do regente no exato momento do ingresso e durante a formação continuada que os mantêm em exercício. Os critérios relatados para a seleção dos professores atuantes foram os mais variados, oscilando entre o acaso, a coerção e o convite. Chama atenção o fato dos docentes demonstrarem desconhecimento ou não terem acesso facilitado aos dados e análises de eficácia da política pública. Contudo, em suas realidades locais, mesmo que apresentem críticas à estrutura e às condições de trabalho, avaliam positivamente a experiência com as turmas.

O dados reunidos por esta pesquisa permitem identificar um mecanismo de regulação muito forte calcado nas avaliações bimestrais unificadas, planejadas pela Secretaria de Educação. No entanto, como esse instrumento não se aplica às disciplinas da área de Ciências Sociais, acaba por estimular o afinilamento curricular, reforçando uma hierarquização de disciplinas com a supervalorização da Língua Portuguesa, da Matemática e de Ciências em detrimento da História e da Geografia. Os índices de desempenho, dedicados a mensurar a aprendizagem em Português e Matemática, gerados durante a gestão Paes evidenciaram que a estrutura do 6º ano Carioca tem impacto positivo apenas no próprio ano de escolaridade, se dissipando ao longo da trajetória escolar, à medida que os estudantes avançam para as séries posteriores dentro do Ensino Fundamental II. Por que, então, o 6º ano Carioca continua? A motivação econômica é uma boa justificativa, já que o governo economiza com a contratação de professores. Mas acredito que ela seja insuficiente. Para confrontar os resultados e questionar a opção pela ampliação do projeto, seria necessário conversar com os seus responsáveis no nível da administração central, entrevistar técnicos que acompanhem a implementação da política. Ter acesso aos documentos

fundadores também é fundamental para acompanhar com maiores detalhes as mudanças ocorridas nesses quase 10 anos de funcionamento, pesquisando, especialmente, a relação que se estabelece entre o 6º ano Carioca e o lançamento do programa Ginásio Carioca. Um aprofundamento na literatura internacional que serviu de base para a construção do 6º ano Carioca também seria relevante.

A premissa de que a conjugação do currículo mínimo, provas bimestrais e material didático carioca permitiria ensinar a todos o mesmo conteúdo, se mostrou um equívoco. As respostas concedidas por meio dos questionários mostraram quanta variação há entre os professores no ensino de História. Na tentativa de entender o currículo praticado, consegui mapear essa variação – os tempos de aula destinados ao conhecimento histórico e os conteúdos abordados em sala. No entanto, não foi possível acessar na etapa de entrevistas os professores que sinalizaram através do questionário negligenciar a disciplina no dia a dia. E a coleta de dados à distância não favoreceu o alcance desses sujeitos. Não obstante as tentativas de contato, a ausência desses atores é uma lacuna desta investigação.

Em contrapartida, dentre os participantes das entrevistas estavam professoras que – tivessem ou não críticas ao funcionamento do 6º ano Carioca – não deixavam de ensinar História, mesmo diante das dificuldades encontradas, afirmaram a importância desse saber, o que evidencia o peso da dimensão individual dentro do processo de tomada de decisão para a implementação de uma política. Num sistema em que há pouca regulação para o ensino de História, a iniciativa dos professores não formados na área lecionarem a disciplina significa um protagonismo considerável.

A observação do clima escolar poderia ter sugerido a esta investigação outros indícios sobre a negação ou a defesa do ensino da disciplina em cada realidade escolar. Não ficou claro também o que significa para a instituição receber uma turma de 6º ano Carioca, ponto que só seria explorado se houvesse a possibilidade de realizar visitas presenciais com a participação no cotidiano escolar para estabelecer relações com outros atores que não apenas os professores. E ainda, o que pesa para definir se a escola continua ou interrompe a abertura de turmas de 6º ano Carioca?

Especificamente sobre a interdisciplinaridade, bandeira levantada em praticamente todas as reportagens de divulgação do 6º ano Carioca, ficou evidente a falta de investimento da coordenação da política na formação dos

professores, que não têm oportunidade de estudar e discutir estratégias para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, sendo apenas apresentados a modelos de atividades, o que insinua uma postura de reprodução e não de criação e reflexão. Ainda que contem como materializaram a integração entre História e outras disciplinas, na maior parte dos exemplos há implícita uma perspectiva de subordinação da História a outra matéria, como é flagrante nos casos de Português e Matemática. Entre as dificuldades listadas para o exercício da interdisciplinaridade, as professoras enumeraram: 1. Escassez de recursos; 2. A falta de tempo para o planejamento, resultado do aumento da sobrecarga dos docentes, que intensifica a queda de qualidade de suas aulas; 3. Necessidade de ter que lidar com ritmos distintos de aprendizagem; 4. Estabelecimento de parcerias; 5. Conciliação entre o planejado e os interesses e demandas da turma. Vale ressaltar que todas essas dificuldades enumeradas não são exclusivas de uma proposta interdisciplinar, sendo facilmente encontradas entre os professores de turmas regulares, porque retratam elementos relativos à natureza do trabalho docente.

Ainda que haja alguma seletividade dos alunos participantes do 6º ano Carioca – o recorte da idade e o impedimento ao estudante de ter sucessivas reprovações – foram listados fatores importantes que influem negativamente no ensino e aprendizagem de História. Entre eles, destacaram-se: 1. A falta de contato com a disciplina em séries anteriores, o que provoca uma defasagem em relação ao conhecimento histórico; 2. O prejuízo da capacidade de abstração, consequência da ausência de aprendizagem prévia da disciplina; 3. O receio em abordar de maneira crítica temas atuais devido à criminalização do professor, acusado de doutrinação pelos responsáveis; 4. A força que a religião assume para explicar determinadas culturas e eventos, deslegitimando o discurso científico e propagando narrativas estereotipadas e discriminatórias.

O material didático oferecido pela Secretaria de Educação aos alunos e que serve como manual aos docentes, por sua vez, se mostrou pouco potente em contornar as dificuldades apontadas acima, além de ser frágil auxílio ao professor generalista, não formado na disciplina específica e que acompanhou, nos últimos anos, a diminuição de suas formações. Embora produzido por professores da rede, como todo sistema apostilado, apresenta a característica de homogeneizar o ensino, desprestigiando a diversidade das turmas. Uma parte dos professores, porém, extrapola esse recurso e inclui outras estratégias de ensino, as quais o material não recorre, o que reforça o seu caráter insuficiente. Não obstante a

literatura do campo e as respostas dos professores reforça a centralidade do material didático na sua prática de ensino, não obtive entre as entrevistadas descrições de como trabalhavam com os Cadernos Pedagógicos, dado que seria muito mais fácil de ser observado numa pesquisa presencial. Por esse motivo, o capítulo destinado à análise do recurso pedagógico oferecido pela SME/RJ dialoga pouco com as regentes do 6º ano Carioca, se comparado aos demais.

Considerando a média duração da política e toda a geração que ela formou, sem comprovadamente ter contribuído para minimizar as desigualdades que reverberam no ambiente escolar, sublinho a necessidade de aprofundar as questões assinaladas nesta conclusão e de olhar para esse modelo de turma a partir de um outro ângulo, o ponto de vista dos alunos. Como será que eles interpretam a extensão de mais um ano dentro do 1º segmento? O que faz em algumas realidades os alunos reconhecerem a autoridade dos professores de Educação Física, Língua Inglesa e Música, como indicado por duas professoras? Quais são as ponderações dos alunos a respeito da experiência no ano seguinte, o 7º ano? Enfim, essas são algumas das interrogações que merecem ser investigadas.

6.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz.** São Paulo: Antíteses. Vol. 5, n.10, pp 555-565, jul./dez. 2012.

AISENBERG, Beatriz. **Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia.** Ensino Em Re-Vista, v.19, n.2, jul/dez, 2012.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel Ortigão e FRANCO, Creso. **Origem social e risco de repetência.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

ANDRADE. Eduardo de Carvalho. **School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades.** Revista de Economia Política, vol. 28, nº3 (111), pp.443-453, julho-setembro/2008.

AZEVEDO, Antulio José de. **O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, ano VII, n.14, julho de 2009.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.41, n.especial. pp1367-1282, dezembro 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de História.** In: Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **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, abril/junho, 2012.

*BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da.* **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRESOLIN, Antonio Bara; VASCONCELLOS, Lígia Maria de; MENDES, Karen Dias (coord.) **Relatório de Avaliação Econômica: Programa 6º Ano Experimental – Secretaria Municipal de Educação do Rio.** São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/deoli/Downloads/30%20%20Relatorio%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20Sexto%20Ano%20Experimental%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/deoli/Downloads/30%20%20Relatorio%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20Sexto%20Ano%20Experimental%20(1).pdf)

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, v.21, n.2, p.105-124, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Niterói: Revista Tempo, vol.11, n.2, 2006.

CAINELLI, Marlene e BARCA, Isabel. **A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado.** São Paulo: Educ. Pesqui., v.44, 2018

CANDOTI, Eliane Aparecida. **O ensino de História nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico.** Londrina: História & Ensino, v. 19, n.2, pp.285-301, jul./dez.2013.

CARVALHO, Maria Madalena de. **Interdisciplinaridade e formação de professores.** Revista Triângulo, v.8, n. 2, p. 93-112, jul./dez., 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Um lugar na História para a didática da História.** Londrina: História & Ensino, v. 23, n. 1, pp.11-30, jan/jun.2017.

COSTA, Fernando Sánchez. **La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva.** Passado y Memoria. Revista de Historia Contemporanea, num.8, 2009, pp.267-285.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos/** História & Ensino: Londrina, v.22, n.2, p.207-228, jul./dez. 2016.

EARP, Maria de Lourdes Sá. **Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula.** Revista Contemporânea de Educação v.2, n.4, 2007.

ECCLES, J. S. et al. **Negative effects of traditional Middle schools on students' motivation.** The Elementary Scholl Journal, Chicago, v.93,n.5,p.553-574, may 1993.

ESTEBAN. Maria Teresa. **A ambiguidade do processo de avaliação escolar.** In: \_\_\_\_\_ O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar, 2ª edição. Petrópolis: De Petrus et Alli, 2013.

FAZENDA, Ivani, Catarina A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2011, 6ª edição.

\_\_\_\_\_. **Um projeto em parceria.** São Paulo: Edições Loyola, 199, 4ª edição.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; Nazareth, Henrique Dias Gomes de. **A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala.** Impulso, Piracicaba, vol. 21 (51), pp. 63-71, jan-jun.2011.

FONSECA, Selva Guimarães e SILVA, Marcos Antônio da Silva. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 31, nº60, p.13-33, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **A questão da interdisciplinaridade**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>

LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável**. IN: FAZENDA, Ivani Catarina A (org). Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus 1998 (Coleção Práxis)

LOPES, Karina Carrasqueira . **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. UFRJ, 2013. 110 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOURENÇATO, Lidiane Camila; CAINELLI, Marlene e SELARI, Talyta da Silva. **O ensino de História no Brasil na transição da quarta para quinta série**. História & Ensino: Londrina, v.18, n.2, p.143-160, jul./dez. 2012.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes. **Políticas de avaliação externa na prática escolar: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro**. UNIRIO, 2014. 121 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. **Currículo e Autonomia docente**: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. Currículo sem Fronteiras, v. 13. N.3, p.451-463, set./dez.2013.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana Soares; CICARINO, Vicente. **“Brasil: uma história dinâmica” – desafios didáticos no ensino de História**. In: MONTEIRO, A.M. ; GABRIEL, C.T; ARAUJO, C. M.; COSTA, W (orgs.). Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Política pública e Prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar- A experiência em uma escola municipal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012. 205 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de e SANTOS, Franklin Noel dos. **Pressupostos e definições em interdisciplinaridade**: diálogo com alguns autores. São Paulo: Interdisc., n. 11, pp. 01-151, out, 2017.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo, Pioneira, 1967.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa -PR, v.1,n.2, p.07- 16, jul-dez,2006.

SANTOS, Daniel Domingues dos; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; NICOLELLA, Alexandre C e SANT'ANNA, Elder Generozo. **Mais é menos? O impacto do projeto 6º ano experimental -SME/RJ**. Est. Aval. Edu, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 718-747, set/dez 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cultura Histórica e aprendizagem histórica**. Campo Mourão: Revista NUPEM , v. 6, n. 10, jan/jun.2014.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. São Paulo: Intelligere, Revista de História Intelectual, v. 3, n. 2, out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria. F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Campinas: Caderno Cedes, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e URBAN, Ana Cláudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica**. Educ. rev. [online]. 2016, n.60, pp.17

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**. PUC-Rio, 2014. 146 páginas. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 297-308, set./dez., 2008.

VAN ZANTEN, Agnès. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n.01, p25-45, jan/jun 2004.

## Documentos

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ RJ. **Parecer nº 30/2010**, Publicado em 30/11/2010 . Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/buscanova/#/p=1&q=Parecer%2030/2010>

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ) **Caderno de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ). **Formação Pedagógica História/ Geografia**. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Educação Básica – 6º ano Carioca, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ). **Material Didático Escolar – disciplina: História**. Rio de Janeiro, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ). **Material de Complementação Escolar – disciplina: História**. Rio de Janeiro, 2020.

### Reportagens

ALFANO, Bruno. **Alunos do 6º ano da rede municipal do Rio terão uma só professora por quatro dias na semana**. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/alunos-do-6-ano-da-rede-municipal-do-rio-terao-uma-so-professora-por-quatro-dias-na-semana-14651540.html>

CUNHA, Anna Beatriz. **Prefeito acompanha início do ano letivo na rede municipal de ensino**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/quest/exibeconteudo?id=5196937>

SALLES, Stéfano. **Sexto ano experimental leva em conta mudanças da puberdade para melhorar rendimento**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/sexta-ano-experimental-leva-em-conta-mudancas-da-puberdade-para-melhorar-rendimento-13843962>

### Vídeos

COSTIN, Cláudia. **Currículo: o caso do Rio de Janeiro** In: 4º Seminário Líderes em Gestão Escolar – XX Fórum Estadual da Undime / SP, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGeYXkff3W4>

\_\_\_\_\_. **Educação Carioca**. Disponível em : <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/artigos.htm>

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ. **Metodologia: como fazer? – do 6º ano experimental**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D-z8awAduQc>

SEPE- RJ. **6º ano Experimental**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKSHzyLcUWA>

## Anexo I – Questionário

### Ensino de História no 6º ano Carioca (6º ano Experimental)

#### Seção 1

##### **Apresentação:**

Este questionário é destinado aos professores regentes das turmas de 6º ano Carioca, anteriormente denominadas 6º ano Experimental, da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). Ele é parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação da PUC-Rio, cujo principal objetivo é analisar como os professores desenvolvem o ensino de História dentro da proposta interdisciplinar no 6º ano Carioca.

Sua participação é voluntária e sua identidade será mantida no anonimato.

Você levará em média 15 minutos para responder às perguntas e, ao final do questionário, será convidado(a) a participar da segunda etapa da pesquisa, que corresponde a uma breve entrevista online.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

O endereço de e-mail solicitado abaixo é uma exigência do sistema para evitar a duplicidade de respostas. Ele não será utilizado na análise dos dados, sendo mantido em sigilo.

Endereço de e-mail:

---

Você concorda em participar da pesquisa, sabendo que não há ônus para você e que suas respostas serão usadas para fins de pesquisa, sempre conservando o seu anonimato?

Sim

Sim e ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Não

#### Seção 3

##### **Perfil do (a) professor (a) :**

Nome do respondente *(Esse dado será mantido em sigilo, sendo utilizado apenas para a identificação do questionário.)*

---

Codinome de preferência do(a) respondente *(O codinome pode ser um nome a sua escolha, diferente do seu próprio nome, usado para ocultar sua identidade.)*

---

Gênero:

Feminino  
Masculino  
Outros \_\_\_\_\_

Idade

---

Você se considera

Branco (a)  
Pardo (a)  
Preto (a)  
Amarelo (a)  
Indígena  
Outros

---

Formação nível médio/ Graduação – Curso

*É possível marcar mais de uma opção*

Curso Normal

Licenciatura em Ciências  
Licenciatura em Geografia  
Licenciatura em História  
Licenciatura em Língua Portuguesa  
Licenciatura em Matemática  
Licenciatura em Pedagogia  
Outros \_\_\_\_\_

---

Formação nível médio/ Graduação – Instituição onde estudou

*Ex.1.: Instituto de Educação Rangel Pestana Ex.2: Unigranrio*

---

Pós-Graduação

*É possível marcar mais de uma opção*

Especialização

Mestrado  
Doutorado  
Outros

---

Pós-Graduação – Curso e Instituição onde estudou

*Ex.: Especialização em Ensino e Ciências – Universidade Cândido Mendes / Mestrado Profissional em Ensino de Matemática – Universidade Cruzeiro do Sul.*

---

#### Seção 4

##### **Atuação no 6º ano Carioca:**

Há quanto tempo trabalha como professor (a)?

---

Há quanto tempo trabalha na rede municipal do Rio de Janeiro?

---

Número da CRE da escola onde trabalha na prefeitura do Rio:

- 1ª CRE
- 2ª CRE
- 3ª CRE
- 4ª CRE
- 5ª CRE
- 6ª CRE
- 7ª CRE
- 8ª CRE
- 9ª CRE
- 10ª CRE
- 11ª CRE

Há quanto tempo trabalha na escola atual?

---

Há quanto tempo leciona para turmas do 6º ano Carioca?

---

Em média, quantos tempos de aula por semana são reservados ao ensino de História no 6ºano Carioca?

- 1
- 2
- 3
- 4

Outros \_\_\_\_\_

Você aplica a interdisciplinaridade a sua prática pedagógica no 6ºano Carioca?

- Sim
- Não

Caso a resposta anterior seja positiva, como a interdisciplinaridade é colocada em prática?

Caso a resposta anterior tenha sido negativa, colocar: Não se aplica.

---

Quais são os conteúdos de História apresentados aos alunos do 6º ano Carioca?  
É possível marcar mais de uma opção

História e fontes históricas  
O tempo histórico  
Pré-História  
Pré-História Brasileira  
Mesopotâmia  
Egito Antigo  
Núbia e Reino de Kush  
Hebreus, fenícios e persas  
O mundo grego e a democracia  
Cultura grega  
Roma Antiga  
Império Romano  
Crise do Império Romano  
Império Bizantino  
Outros

---

Quais são as estratégias utilizadas por você para ensinar História dentro do 6ºano Carioca?

*Ex.: aulas expositivas, estudo dirigido, resumos, jogos, utilização de fontes documentais, literatura, filmes, músicas, propagandas discussão dos principais conceitos, interpretação de imagens (charges, pinturas, fotos, mapas), vinculação do tema estudado ao cotidiano, comparação passado e presente, pesquisas, leitura do livro didático, entre outros.*

---

## Seção 5

Você tem interesse em participar da entrevista sobre o tema?

Sim, gostaria de contribuir para a pesquisa através da entrevista  
Não, prefiro finalizar o questionário.

Em caso de resposta positiva à realização da entrevista, indique um telefone de contato para que possamos agendar a entrevista.

Caso a resposta anterior tenha sido negativa, colocar: Não se aplica.

---

Esse espaço é reservado para comentários ou sugestões sobre o tema da pesquisa que não foram abordados nas questões disponibilizadas. Sinta-se à vontade para fazer seu registro.

---

## Anexo II – Roteiro de entrevista semi-estruturada

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, agosto de 2020

**AUTORA DA PESQUISA:** Talita de Oliveira Costa

**NOME DA PESQUISA:** O ensino de História e interdisciplinaridade no 6º ano Carioca do município do Rio de Janeiro.

#### ROTEIRO ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. O que levou você a participar do projeto?
2. Para além da sua experiência, que outros motivos poderiam favorecer a participação docente no projeto?
3. Caso esteja participando do projeto há alguns anos, poderia enumerar e explicar algumas transformações que ele sofreu ao longo do tempo?
4. Como você avalia o material didático e a formação docente (o apoio que o professor recebe para desenvolver o projeto)?
5. Como você definiria a noção de interdisciplinaridade que aplica na sua prática?
6. Você tem alguma dificuldade para colocar o projeto interdisciplinar em prática? O que é mais fácil e mais difícil dentro dessa perspectiva interdisciplinar?
7. Em relação ao ensino de História, o que você identifica como mais fácil e mais difícil?
8. Você observa alguma particularidade em sua prática quando ensina Matemática e/ou Português que se distingue de quando ensina História?
9. Você considera esse formato de sexto ano bom para o aluno? As crianças aprendem?

## Anexo III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | INFORMANTES PRIVILEGIADOS E INTERLOCUTORES IDENTIFICADOS NO TRABALHO DE CAMPO

Prezado/a: \_\_\_\_\_

Vimos, por meio deste, convidá-lo/la a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** O ensino de História e a interdisciplinaridade no 6º ano Carioca do município do Rio de Janeiro

**Pesquisadores Responsáveis:** 1- Talita de Oliveira Costa,- telefone: (21) 3527-1001, email: [talitadeoliveiracosta@yahoo.com.br](mailto:talitadeoliveiracosta@yahoo.com.br)

2-Patricia Coelho email [pcoelho@puc-rio.br](mailto:pcoelho@puc-rio.br), telefone: (21) 3527-1001.

**Justificativa:** Considerando a escassez de estudos sobre as classes do 6º ano Carioca e sua crescente expansão na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, esta pesquisa se propõe a conhecer a estrutura de funcionamento adotada dentro desse modelo de turma, bem como estudar as estratégias pedagógicas desenvolvidas no interior do processo de ensino-aprendizagem de História.

**Objetivo:** Analisar como os professores desenvolvem o ensino de História dentro do projeto interdisciplinar no 6º ano Carioca .

**Metodologia:** Esta pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa que consistirá na coleta de dados por meio da realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os professores regentes e coordenadores pedagógicos participantes desse modelo de turma. Os registros das entrevistas serão feitos em áudio ou vídeo, conforme a escolha do participante. É permitido ao participante, ainda, escolher de que maneira deseja que seja feita a entrevista – virtualmente ou presencialmente - , acompanhar o andamento da pesquisa e ter acesso aos resultados. No caso da utilização de algum material pedagógico produzido pelo professor, o material somente será incorporado à pesquisa mediante sua prévia autorização. A expectativa é de que haja 4 entrevistados. Para cada um deles estima-se reservar 1 hora de duração da entrevista. Os participantes individuais e institucionais terão acesso ao resultado dessa investigação por meio de uma apresentação/roda de conversa que a pesquisadora responsável realizará nas escolas pesquisadas, a fim de retornar à comunidade as conclusões da pesquisa

**Riscos mínimos e como contorná-los:** Entre os riscos causados pela participação do sujeito da pesquisa estão o constrangimento e estresse. De modo a evitá-los, queremos deixar claro que o entrevistado, caso se sinta constrangido ou desconfortável, tem a liberdade para, a qualquer momento, se recusar a participar, se negar a responder as perguntas ou até retirar o seu consentimento, ainda que já tenha iniciado a sua participação. Caso seja necessário, ao participante será indicado a contactar o setor de psicologia do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e região (Sinpro-RJ) Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estes riscos, respeitando os sujeitos envolvidos, garantindo o seu anonimato e o da escola. Não haverá qualquer tipo de prejuízo ou compensação financeira pela participação na pesquisa.

**Benefícios diretos e indiretos:** Espera-se que o processo de pesquisa permita conhecer os professores do 6º ano Carioca, bem como suas práticas pedagógicas, com ênfase para a análise das relações estabelecidas entre o ensino de História e a interdisciplinaridade. Em particular, a pesquisa tem por finalidade identificar as estratégias pedagógicas implementadas por professores para o ensino de História a partir da perspectiva interdisciplinar.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** Será feito ao participante o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes da sua participação na pesquisa. Igualmente, o participante será indenizado pelo dano decorrente da pesquisa nos termos da lei.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** Os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro por um período de 5 anos. Haverá ainda uma cópia em formato digital guardada em computador, com senha pessoal, no Departamento de Educação da PUC-Rio por igual período.

**Financiamento da pesquisa:** Esta pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP).

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente da justificativa, dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre todas as etapas da pesquisa. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados. Estou de acordo com a presença dos pesquisadores nos espaços da escola e com a vídeo ou áudio-gravação de entrevistas e autorizo que as gravações realizadas sejam utilizadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

\_\_\_\_\_ Profa. Talita de Oliveira Costa , pesquisadora.

\_\_\_\_\_ [assinatura do participante]

Nome completo: \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

**Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio:** Rua Marquês de São Vicente, 225– Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

## Anexo IV – Registro de atividades professora Nina

Todas as imagens foram disponibilizadas pela professora

Produção dos alunos 6º ano Carioca 2019 – Livrão Egito Antigo







Ao abrir cada CD, é possível conhecer o significado de cada um dos símbolos.





# MUMIFICAÇÃO



## FAZENDO AS MÚMIAS

OS EGÍPCIOS MUMIFICAVAM OS MORTOS E ACREDITAVAM QUE ESSA ERA A MANEIRA DE Atingir A VIDA ETERNA. PARA ELES, TODOS POSSUÍAM UM KA E O BA: O KA ERA O CLONE DA PESSOA, OU A SUA ALMA, E O BA EQUIVALIA A SEU ESPÍRITO. PARA alcançar a VIDA ETERNA, O BA E KA PRECISAVAM SE REENCONTRAR NO CORPO DO MORTO; PORTANTO, ERA IMPORTANTE QUE ELE NÃO APOBRECESSE UM CORPO MAL CONSERVANDO EQUIVALIA A UM KA WELIZ E O SÓFIMENTO NA VIDA DEPOIS DA MORTE.

PRESERVANDO OS ÓRGÃOS AS PESSOAS MUMIFICADAS TINHAM OS PULMÕES, O ESTÔMAGO, O INTESTINO E O FÍGADO REMOVIDOS. ESSES ÓRGÃOS ERAM GUARDADOS EM UM RECIPIENTE ESPECIAL, CHAMADO VASO CANOPO.

CADA VASO ERA SELADO COM UMA TAMPA QUE REPRESENTA A DIVINDADE PROTETORA DAQUELE ÓRGÃO.



## Letras.

As múmias eram colocadas NO CENTRO DA PIRÂMIDE, E, EM SEQUIDA, A ENTRADA ERA LACRADA ACREDITA-SE QUE PARA EVITAR QUE FOSSE REVELADO O CAMINHO ATÉ O PARAÍSO E SEUS BENS MATERIAIS, MAIS DE UM ARQUITETO FOI SACRIFICADO AO FINALIZAR A CONSTRUÇÃO.



## Objetos da caixa misteriosa

