

CAROLINE OLIVA NEIVA

O Ensino de História no Contexto do 6º
Ano Experimental:

ENTRE DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO)

Novembro/2020

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO 6º ANO EXPERIMENTAL:
ENTRE DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

CAROLINE OLIVA NEIVA

**Dissertação submetida à banca examinadora
como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Ensino de História pelo
Mestrado Profissional em Ensino de História –
ProfHistória.**

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães

RIO DE JANEIRO

2020

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO 6º ANO EXPERIMENTAL:
ENTRE DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

Caroline Oliva Neiva

**Dissertação submetida à banca examinadora
como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Ensino de História pelo
Mestrado Profissional em Ensino de História –
ProfHistória.**

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães (Orientador)

Profª. Drª. Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ) (Titular)

Profª. Drª. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) (Titular)

Profª. Drª. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (UNIRIO) (Suplente)

RIO DE JANEIRO

2020

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais da educação pública, sem os quais um processo educacional de qualidade de fato não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus por iluminar meus caminhos, protegendo-me e guiando-me em todas as escolhas que faço.

Depois à minha família cujo apoio e estímulo sempre estiveram presentes em minha jornada.

A Paulo, meu companheiro e amigo de tantos anos, não posso mensurar minha gratidão pelo suporte que sempre concedeu em todo esse caminho. Obrigada pelas noites de escrita que me acompanhou, só para que eu não ficasse sozinha, pelas conversas que me proporcionaram reflexões não somente sobre a pesquisa, mas sobre a vida. Obrigada também por partilhar a vida cotidiana, as escolhas profissionais e a inquietação com a atualidade que vivenciamos, sempre nutrindo o desejo de um mundo mais justo.

Aos amigos Caio, Diego e Zamara sou grata pelo apoio, pelo interesse sobre minha pesquisa, pelas conversas e convivência de tantos anos. Mesmo longe nossa amizade é uma constância.

Ao professor Marcelo, meu orientador, obrigada pela atenção, cuidado e respeito para comigo e meu trabalho. Sua leitura sempre atenciosa e nossas conversas proporcionaram o aprimoramento de minha pesquisa, o refinamento de meu texto e a construção de um trabalho que trouxe felicidade. Sua orientação me trouxe calma e confiança desde os primeiros passos da pesquisa.

As professoras Helenice Rocha e Marieta Ferreira sou grata pelos apontamentos e indicações, durante a qualificação, que possibilitaram outro olhar sobre o trabalho que eu pretendia desenvolver, contribuindo para reflexões fundamentais na construção do texto aqui apresentado.

Aos professores do ProfHistória sou grata pelas discussões que nas mais variadas disciplinas estimularam importantes reflexões.

A coordenação do ProfHistória UNIRIO, professora Leila Bianchi, obrigada por toda atenção ao longo desses dois anos. De mesmo modo agradeço as secretárias Priscila e Samira pela disposição em me auxiliar.

Agradeço também aos colegas de profissão, profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro, que desde 2016 me inspiram, me estimulam e me desafiam a manter-me dedicada e fiel ao trabalho que acredito, por mais difícil e exaustivo que possa ser.

Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvendado.

FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água: São Paulo, 1997, p. 12.

RESUMO

A temática que norteia essa dissertação concerne a compreensão do lugar ocupado pelo Ensino de História no contexto do projeto 6º Ano Experimental a partir das aproximações e distanciamentos dentre os discursos embasadores do projeto, o material de apoio didático e as vivências dos professores regentes. O projeto 6º Ano Experimental foi implementado em caráter experimental na rede pública municipal do Rio de Janeiro a partir de 2011, com o objetivo que contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública carioca, que seria refletida num melhor desempenho discente em avaliações internas e externas. Nesse projeto, as turmas de 6º Ano Experimental passariam a compor a última etapa dos anos iniciais, nas unidades escolares de Primário Carioca, e o ensino seria conduzido por um professor generalista, o que tornaria a transição entre o Primário e o Ginásio mais suave aos alunos. Como suporte a esse projeto foram produzidos materiais de apoio didático, os Cadernos Pedagógicos, e foram oferecidos cursos de capacitação aos professores regentes. O objetivo central dessa pesquisa é compreender o lugar ocupado pelo Ensino de História dentro do projeto 6º Ano Experimental e no cotidiano escolar, a partir das vivências relatadas por professores regentes dessas turmas. Para tanto foram analisados os Cadernos Pedagógicos de História com o objetivo de verificar a existência de uma perspectiva interdisciplinar. A fim de se comparar os discursos proponentes do projeto com aqueles que vivenciaram o mesmo, foram analisadas entrevistas com a cúpula da Secretaria Municipal de Educação e com professores regentes do projeto.

Palavras-chave: Ensino de História – Aprendizagem histórica – Cotidiano escolar e saberes históricos - Políticas Públicas – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – 6º Ano Experimental

ABSTRACT

The theme that guides this dissertation concerns the understanding of the place took by History Teaching in the context of the 6th Experimental Grade project from the approximations and distances between the project's underlying discourses, the didactic support material and the experiences of the conducting teachers. The 6th Experimental Grade project was implemented on an experimental basis in the municipal public network of Rio de Janeiro since 2011, with the objective of contributing to the improvement of the quality of public education in Rio de Janeiro, which would be reflected in a better student performance in internal and external evaluations. In this project, the 6th Experimental classes would become part of the last stage of the initial years, in the school units of Primário Carioca, and teaching would be conducted by a generalist teacher, which would make the transition between Primary and Gymnasium smoother for students. In support of this project, didactic support materials were produced, the History handouts, and training courses were offered to the conducting teachers. The main objective of this research is to understand the place took by Teaching of History within the 6th Experimental Grade project and in the school routine, based on the experiences reported by teachers from these classes. To this end, History handouts were analyzed in order to verify the existence of an interdisciplinary perspective. In order to compare the speeches proposed by the project with those who experienced it, interviews with the dome of the Municipal Secretariat of Education and with the project's leading teachers were analyzed.

Key-words: Teaching History – Historical Learning – Everyday school and historical knowledge - Public Politcs – Municipal Secretary of Education - 6th Experimental Grade

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Página 3 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014	63
IMAGEM 2: Página 28 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014	63
IMAGEM 3: Página 5 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014	64
IMAGEM 4: Página 33 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014	64
IMAGEM 5: Página 40 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014	66
IMAGEM 6: Página 30 do Caderno Pedagógico de Ciências do 6º Ano Primário do 1º Bimestre de 2014	66
IMAGEM 7: Página 19 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013	68
IMAGEM 8: Página 22 do Caderno Pedagógico de História do 6º Ano Primário do 4º Bimestre de 2013	68
IMAGEM 9: Página 24 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013	69
IMAGEM 10: Página 23 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013	70
IMAGEM 11: Página 43 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013	70
IMAGEM 12: Página 1 do Edital SMA nº 85 de 18 de março de 2013	83
IMAGEM 13: Página 1 do Edital SMA nº 97 de 01 de abril de 2013	83
IMAGEM 14: Página 18 do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Educação de 17 de setembro de 2013	84
IMAGEM 15: Página 1 do Edital SMA nº 92 de 26 de fevereiro de 2016	85
IMAGEM 16: Página 1 do Edital SMA nº 275 de 03 de dezembro de 2015	85

LISTA DE MAPAS

MAPA 1: Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	30
MAPA 2: Quantitativo de Escolas do Amanhã por CRE	35

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição de bairros por CRE	31
TABELA 2: Distribuição de unidades escolares por CRE	32
TABELA 3: Distribuição das unidades escolares por segmentos educacionais por CRE	33
TABELA 4: Distribuição dos alunos por Segmento	33
TABELA 5: Distribuição dos alunos por CRE em unidades escolares de tempo integral e tempo parcial	39
TABELA 6: Distribuição de professores na rede municipal carioca	42
TABELA 7: Cargos de apoio técnico/administrativo/operacional da rede municipal carioca	43
TABELA 8: Índice de aprovação anos finais rede pública municipal do Rio de Janeiro (2005-2017)	45
TABELA 9: Estatísticas descritivas das escolas e dos docentes	94

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentual de Escolas do Amanhã por CRE	35
GRÁFICO 2: Adesão de Unidades Escolares ao programa Ginásio Experimental Carioca .	38
GRÁFICO 3: Adesão de unidades escolares ao Programa 6º Ano Experimental	41

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 - A educação pública carioca no contexto da gestão de Eduardo Paes (2009-2016)	21
1.1 Radiografia da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	29
1.2 O Projeto 6º Ano Experimental	44
1.3 O 6º Ano Experimental a partir do olhar de seus “dirigentes”	49
Capítulo 2 - Cadernos Pedagógicos para o Ensino de História no 6º Ano Experimental: uma perspectiva interdisciplinar?	52
2.1 Reflexões sobre outras concepções de <i>disciplinaridade</i>	54
2.2 Cadernos Pedagógicos de História e Geografia: uma proposta interdisciplinar?	60
Capítulo 3 - Ensino de História no Contexto do 6º Ano Experimental	73
3.1 Formação docente e a construção de saberes históricos em sala de aula: uma relação necessária?	74
3.2 Elementos de questionamento e resistência ao projeto 6º Ano Experimental	82
Conclusão	93
Referências	97
Documentação	97
Bibliografia	100
Apêndice	103
Entrevista com a secretária de Educação Claudia Costin	103
Entrevista com a Prof ^a . Dr ^a . Bertha do Valle	116
Entrevista com professores da rede municipal do Rio de Janeiro	118

INTRODUÇÃO

A construção dos problemas que norteiam essa dissertação se iniciaram antes mesmo de meu ingresso em 2018 no ProfHistória. No ano de 2010 iniciei minha trajetória na Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) como estagiária de reforço escolar, através do programa de estágio remunerado desenvolvido pelo então prefeito Eduardo Paes¹ e sua secretária de Educação Claudia Costin². Tal programa tinha por objetivo contribuir para um melhor desempenho discente, oferecendo tanto aulas de reforço no contraturno quanto acompanhamento aos alunos com dificuldades em suas aulas durante o turno³.

O início de minha experiência na rede municipal de educação do Rio de Janeiro se deu num contexto de intensas transformações na educação pública carioca, que serão aprofundadas no primeiro capítulo. Ao longo dos dois anos em que fui estagiária de reforço escolar pude vivenciar muitas das transformações empreendidas pela gestão Paes-Costin.

No estágio fui direcionada a uma escola de segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) que funcionava em horário integral (das sete e meia as dezessete e trinta), oferecendo além das disciplinas regulares, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, disciplinas eletivas, em forma de oficinas temáticas ministradas pelos próprios professores da escola.

¹ Nascido no Rio de Janeiro em 1969, Paes se graduou em Direito pela PUC-Rio, mas, sua formação política desde jovem fez com que não exercesse a profissão. Afilhado político de César Maia foi nomeado sub-prefeito da Zona Oeste de 1993 a 1997. Foi eleito vereador em 1996 pelo Partido da Frente Liberal e em 1998 elegeu-se deputado federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro. Em 2001 foi nomeado pelo prefeito César Maia secretário do Meio Ambiente, com quem romperia no ano seguinte. Em 2002 foi reeleito deputado federal. Filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira em novembro de 2003, partido pelo qual concorreu ao governo do Estado do Rio de Janeiro em 2006. No segundo turno das eleições apoiou Sergio Cabral que o nomeou secretário de Turismo, Esporte e Lazer. Em 2007 filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro e concorreu à Prefeitura do Rio de Janeiro, vencendo as eleições por dois pleitos seguidos.

² Claudia Costin nasceu em 1956 em São Paulo, formou-se em Administração Pública, concluiu mestrado em Economia Aplicada à Administração e doutorado em Administração Pública todos pela Fundação Getúlio Vargas. Lecionou em muitas instituições de ensino superior, como o IBMEC, a Fundação Armando Álvares Penteado, a Fundação Getúlio Vargas, a PUC-SP, a Unicamp, a Unitau e a UnB. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) foi ministra da Administração e Reforma do Estado. Foi secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (2003 a 2005). Em 2009 assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a convite de Eduardo Paes permanecendo até 2014. Em julho de 2014, assumiu o cargo de Diretora Global de Educação do Banco Mundial.

³ Resolução SME nº 1.031 de 24 de junho de 2009. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/660#/p:16/e:660?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%201031>. Acesso em 13/09/2020.

Inicialmente, eu atuava diretamente com a turma de Autonomia Carioca, um projeto de aceleração voltado para alunos do segundo segmento com defasagem de idade/série, com o objetivo de concluir os três anos finais do segundo segmento, estando aptos ao ingresso no ensino médio⁴.

Ao final de 2010 essa escola em que estagiava recebeu o convite para se tornar um dos primeiros Ginásios Experimentais Cariocas (GECs), um dos programas de educação em tempo integral (hoje turno único). Das muitas mudanças que se seguiram ao longo de 2011, quando da transição de escola municipal para GEC, ocorreu a perda do 6º ano, uma vez que os Ginásios eram voltados para as turmas de 7º, 8º e 9º anos e a implementação do ensino polivalente. Tais mudanças chamaram minha atenção, por representar sensível alteração nas práticas docentes e na organização das escolas.

Meu vínculo de estágio chegou ao fim em dezembro de 2011, mas continuei acompanhando o percurso que a escola seguiria até se consolidar como um Ginásio Carioca. A construção da presente pesquisa se iniciou a partir dos questionamentos vivenciados neste período, especialmente no concernente ao projeto 6º Ano Experimental, desenvolvido como porta de acesso aos Ginásios.

Ao final de 2012 realizei concurso público para tornar-me professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Aprovada no concurso eu fui conduzida ao cargo de Professora de História em junho de 2016, último ano da gestão de Eduardo Paes. Assumi minha matrícula tendo sido direcionada para duas escolas, ambas de turno parcial, a primeira oferecendo turmas dos dois segmentos do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e a segunda escola voltada para o segundo segmento (6º ao 9º ano). Esta última, ao final de 2016, recebeu o convite para se tornar um Ginásio Carioca, o que fora aceito pela maior parte da equipe da unidade escolar.

Ao longo de 2017 pude acompanhar o início da transição de escola municipal para Ginásio Carioca⁵, não mais com a obrigatoriedade do ensino polivalente⁶, sendo necessário somente na ausência de docentes para alguma disciplina, e com a manutenção do 6º ano, justificado pela alta demanda de vagas na região da escola.

⁴ No Capítulo 1 todos os projetos desenvolvidos durante a gestão Paes-Costin serão detalhados para melhor compreensão de suas propostas.

⁵ Diferentemente dos primeiros GECs que obrigatoriamente atendiam turmas do 7º ao 9º ano e que possuíam ensino polivalente, a escola em questão manteve a oferta de turmas de 6º ano e não havia um ensino polivalente propriamente dito, havia conforme a necessidade da escola, casos específicos de falta de professor a curto ou longo prazo, a atuação em diferentes disciplinas por parte de alguns professores.

⁶ As questões que envolvem o ensino polivalente serão abordadas no Capítulo 1.

Ao ingressar no ProfHistória não havia dúvidas de que gostaria de pesquisar sobre o ensino de História no âmbito do 6º Ano Experimental, uma vez que há oito anos me questionava sobre como esse se dava na prática do cotidiano escolar, e me aprofundar sobre o projeto em si.

O projeto do 6º Ano Experimental, apresentado no primeiro capítulo, mas de modo geral, numa breve introdução, cuja proposta central se deu na inserção desse ano como fechamento do primeiro segmento do ensino fundamental, de modo que suas classes fossem alocadas em unidades escolares que oferecessem o Primário. O modelo de ensino passaria a ser o mesmo adotado do 1º ao 5º ano, contando com um único professor regente para todas as disciplinas, a exceção de Artes, Educação Física e Inglês. O 6º ano se tornaria o ano final do Primário e não mais o ano inicial do Ginásio.

É nesse contexto de reflexão e problematização sobre os discursos, teórico e metodológicos, formadores do projeto 6º Ano Experimental e vivências do cotidiano escolar que a problemática da pesquisa foi construída.

Questionamentos sobre o ensino de História vivenciado dentro deste projeto foram forjados a partir das seguintes perguntas: como se daria o ensino de História nas aulas de turmas do 6º Ano Experimental? Como seria a proposta interdisciplinar para o ensino de História neste projeto? Estariam os docentes de turmas do 6º Ano Experimental seguros/confortáveis com os conteúdos e a proposta interdisciplinar a serem ministrados? As capacitações, bem como os recursos pedagógicos oferecidos aos docentes, forneceriam os subsídios necessários para o planejamento e execução de suas atividades pedagógicas? Como seriam elaborados os materiais de apoio, os Cadernos Pedagógicos voltados para o ensino de História? Haveria uma abordagem interdisciplinar nos conteúdos destes Cadernos Pedagógicos?

Nota-se que a problemática se divide em dois eixos específicos, um que busca refletir sobre a compreensão e aplicação do conceito de interdisciplinaridade na proposta pedagógica construída pela SME para o 6º Ano Experimental e outro que se debruça em compreender as experiências docentes sobre o Ensino de História.

A reflexão segue a busca pela compreensão do papel desse professor, cuja formação não se deu especificamente em História, na construção de suas aulas. Torna-se importante refletir sobre as relações entre o tempo de planejamento, que deveria ser dividido entre cinco disciplinas, a oferta de cursos de capacitação, que poderia nortear o desenvolvimento desses professores no estudo de temas e na construção de abordagens interdisciplinares, bem como o

direcionamento de conteúdos e metodologias ofertados pelos Cadernos Pedagógicos e pela Educopédia elaborados pela SME, questionando se esse professor conseguiria assumir ou não o papel de autor e produtor de suas aulas.

O objetivo central da pesquisa é verificar como foi pensando e vivenciado o Ensino de História no projeto 6º Ano Experimental, confrontando os discursos que embasaram o projeto com as experiências docentes, a partir da análise e realização de entrevistas com membros da SME, como Claudia Costin, Helena Bomeny e Jurema Holperin, além da professora Bertha do Valle, responsável pelos cursos de capacitação, e docentes que atuaram ou atuam em turmas do 6º Ano Experimental.

Tem-se por objetivo secundário analisar os Cadernos Pedagógicos elaborados pela SME, distribuídos para professores e alunos das turmas de 6º Ano Experimental, verificando a aplicabilidade do discurso de interdisciplinaridade na produção desse material de apoio didático.

Para a elaboração da pesquisa serão utilizadas fontes de diferentes naturezas, compostas, por exemplo por documentos produzidos pela SME à época da gestão de Claudia Costin e Helena Bomeny sobre a elaboração, implantação e resultados do 6º Ano Experimental, tais como Decretos e Resoluções publicados no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, pronunciamentos ou artigos veiculados por meio da mídia oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, entrevistas concedidas aos meios de comunicação oficiais do município ou não e, entrevista concedida especialmente para esta pesquisa pela antiga secretária Claudia Costin e pela professora Bertha do Valle.

As entrevistas serão estruturadas de forma temática e terão o objetivo de alcançar respostas sobre questões que são caras a melhor compreensão da problemática apresentada. Deste modo, a partir da elaboração de um roteiro prévio objetiva-se explorar o máximo possível a narrativa dos entrevistados, verificando pontos de consenso e dissenso entre o discurso oficial proferido pela cúpula da SME e as experiências dos professores, verificando aproximações e distanciamentos entre a proposta do projeto 6º Ano Experimental e sua prática cotidiana em sala de aula.

As entrevistas serão construídas e analisadas por meio da utilização da metodologia da *História Oral* que, na acepção de Verena Alberti (2004, p.18), pode ser compreendida como:

(...) um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos

históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Os Cadernos Pedagógicos serão analisados comparativamente, observando semelhanças e diferenças entre os Cadernos de História voltados para o 6º Ano Experimental e os Cadernos de História voltados para o 6º ano regular. Objetiva-se verificar o discurso de interdisciplinaridade e sua presença no material de apoio pedagógico. Salienta-se que, por vezes, o Caderno de História foi formulado e distribuído conjuntamente ao de Geografia, num único volume e noutras não. Portanto, o Caderno de Geografia também será analisado.

A redação foi organizada em torno de três capítulos que abordarão as seguintes propostas. O Capítulo 1, *A Educação Pública Carioca no Contexto da Gestão Eduardo Paes (2009-2016)*, trata das transformações implementadas durante o governo do prefeito Eduardo Paes no município do Rio de Janeiro, ao longo dos anos de 2009 a 2016. Este capítulo estará dividido em três subitens: o primeiro, *Radiografia da Educação Pública Carioca*, onde é apresentado um panorama sobre as propostas educacionais empreendidas por tal gestão e a organização escolar da rede municipal; o segundo subitem *O Projeto 6º Ano Experimental*, com atenção especial ao projeto que é tema da pesquisa, apresentando desde sua elaboração, execução, expansão e resultados preliminares; o terceiro, *O 6º Ano Experimental a partir do olhar de seus “dirigentes”*, se dedica aos discursos com a cúpula da SME durante a gestão Paes (2009-2016), de modo que seja feita uma análise de tais discursos.

O Capítulo 2, *Cadernos Pedagógicos para o Ensino de História no 6º Ano Experimental: uma perspectiva interdisciplinar?*, analisa a existência ou não de uma proposta interdisciplinar na construção dos Cadernos Pedagógicos voltados para o ensino de História nas turmas de 6º Ano Experimental, analisando, portanto, o discurso propagado pela SME na defesa do projeto e sua prática no material de apoio pedagógico. O primeiro subitem, *Reflexões sobre outras concepções de disciplinaridade*, desenvolve uma reflexão sobre as diferentes concepções a cerca das disciplinas, debatendo conceitos de inter, multi, pluri e transdisciplinaridade, com o objetivo de subsidiar a análise proposta no segundo subitem, *Cadernos Pedagógicos de História e Geografia: uma proposta interdisciplinar?*, em que são analisados comparativamente os Cadernos Pedagógicos de História voltados para o 6º ano regular e para o 6º Ano Experimental.

O Capítulo 3, *Ensino de História no Contexto do 6º Ano Experimental*, é composto por dois subitens: o primeiro, *Formação docente e a construção de saberes históricos em sala de aula: uma relação necessária?*, cujo debate gira em torno da importância dos conteúdos da

disciplina História para a construção de um saber histórico e sua relação ou não com a formação docente em História. O segundo, *Elementos de questionamento e resistência ao projeto 6º Ano Experimental*, reflete sobre os elementos de questionamento e resistência, apresentados especialmente pelo SEPE e pelos professores, sobre o projeto. Em ambos os tópicos as reflexões são enriquecidas pelo olhar, pela experiência e vivência de professores que atuam ou atuaram em turmas do 6º Ano Experimental e que colaboraram para esta pesquisa.

Ao final apresento uma conclusão com as análises, reflexões, respostas e apontamentos sobre a construção dessa pesquisa, suas possibilidades e caminhos interpretativos.

CAPÍTULO 1

A educação pública carioca no contexto da gestão de Eduardo Paes (2009-2016)

Eduardo Paes foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro por dois mandatos consecutivos, de 2009 a 2012 e de 2013 a 2016, empreendendo intensas transformações na cidade. No que tange à educação pública, a proposta de Paes era a de “dar um salto de qualidade na educação carioca”, por meio do projeto de mesmo nome, Salto de Qualidade na Educação Carioca (SQEC)⁷. Objetivava-se com este projeto que, a partir de 2009, houvesse uma melhoria contínua nos resultados das avaliações externas feitas pelos discentes da educação pública do Rio de Janeiro, como, por exemplo, a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸ realizado pelo Ministério da Educação (MEC), de forma que fossem identificados “saltos” no desempenho.

Ao longo dos dois mandatos da gestão Paes, a Secretaria Municipal de Educação (SME) foi comandada por Claudia Maria Costin, de 2009 a 2014 e Regina Helena Diniz Bomeny⁹, de 2014 a 2016. Claudia Costin teve sua trajetória acadêmica voltada para a Administração Pública. Antes de ser nomeada secretária de Educação ocupara cargos na administração federal como ministra da Administração e Reforma do Estado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e secretária-adjunta de Previdência Complementar no estado de São Paulo, como secretária da Cultura em organismos internacionais atuou como gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial. Helena Bomeny, licenciada em História e especialista em educação, ambas pela PUC-Rio, foi servidora da rede municipal até a sua aposentadoria, construindo sua carreira na rede como professora até alcançar o cargo de subsecretária de Educação durante a gestão de Costin e com a saída desta, assumiu a pasta.

⁷Sobre o Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca ver: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000100005 e <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24388> Acesso em 14/05/2018

⁸ O IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), busca medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Sobre o IDEB ver: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em 14/05/2018

⁹ Helena Bomeny licenciou-se em História pela PUC-Rio, é especialista em Educação pela mesma instituição e em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Ingressou na rede municipal de educação do Rio de Janeiro como professora de História permanecendo na rede até a sua aposentadoria. Atuou como consultora do Programa das Nações Unidas na área de Avaliação Educacional, pelo Inep, do Ministério da Educação, e Gerente de Avaliação e Planejamento com foco nas ações de formação dos professores da rede estadual de Pernambuco.

Costin, tão logo assumiu o cargo de secretária municipal de Educação, com o apoio de Paes, deu fim ao sistema de aprovação automática¹⁰ e determinou um período de 45 dias de reforço de conteúdos em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos da rede que, ao final deste período, foram avaliados para a realização de um diagnóstico do nível de aprendizagem. O resultado demonstrou que 14% dos alunos entre o 4º e o 6º ano poderiam ser considerados analfabetos funcionais¹¹ e a meta descrita no Plano Estratégico de 2009-2012 da Prefeitura do Rio de Janeiro estimava uma redução para 5%¹².

Para a efetivação do projeto SQEC foram estruturadas pela SME transformações na educação pública carioca. Dentre as muitas ações da gestão Paes-Costin podemos destacar a criação das Escolas do Amanhã¹³, dos Ginásios Experimentais Cariocas¹⁴, dos Espaços de Desenvolvimento Infantil¹⁵, do 6º Ano Experimental¹⁶, dos projetos de aceleração¹⁷, das avaliações internas da rede municipal¹⁸, do ensino apostilado¹⁹ e do ensino polivalente²⁰.

O programa Escolas do Amanhã foi uma das primeiras ações da gestão Paes-Costin na educação pública carioca. O projeto foi criado por meio do Decreto nº 31.022, de 24 de agosto

¹⁰ Através do Decreto nº 30.426 disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000748&page=3&search=30426 Acesso em 14/05/2018.

¹¹ Sobre o desempenho discente carioca e a proposta de SQEC ver: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/artigos.htm> Acesso em 14/05/2018.

¹² Sobre as metas para a educação pública carioca ver http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf Acesso em 29/07/2019.

¹³ Sobre o programa Escolas do Amanhã ver: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19> Acesso em 14/05/2018.

¹⁴ Sobre o programa Ginásios Experimentais Cariocas ver: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=98> Acesso em 14/05/2018.

¹⁵ Sobre a concepção dos Espaços de Desenvolvimento Infantil ver: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf> Acesso em 14/05/2018

¹⁶ Sobre a concepção do projeto 6º Ano Experimental ver: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/1165-sexto-ano-experimental> e <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3795> Acesso em 14/05/2018.

¹⁷ Os projetos de Aceleração consistiam na correção da defasagem idade/série, tanto no Primeiro quanto no Segundo Segmento do Ensino fundamental.

¹⁸ Resolução SME nº 1.010, de 04/03/2009 disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000576&page=17&search=1010 Acesso em 14/05/2018.

¹⁹ A partir de 2010 a SME adotaria uma metodologia de ensino apostilado, os Cadernos Pedagógicos. Inicialmente, para as classes de alfabetização e as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; posteriormente, expandiram-se para as disciplinas de História e Geografia. Estas últimas deixaram de utilizar os Cadernos a partir de conquistas do movimento grevista de 2013.

²⁰ Conjuntamente ao programa GECs a SME propôs uma nova modalidade de atuação docente, a polivalência. Nos GECs, os docentes atuavam em duas áreas do conhecimento: Humanas (Língua Portuguesa, História e Geografia) e Exatas (Matemática e Ciências). O professor polivalente atuaria numa das áreas do conhecimento, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa seria polivalente para História e Geografia, e um professor de Matemática seria polivalente para Ciências.

de 2009²¹, que visava à melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de abandono e evasão escolar em escolas situadas em áreas conflagradas da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse projeto as escolas passariam a oferecer o horário integral com sete horas de estudo diário, com a ampliação da carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e a oferta de atividades extraclasse, por meio do programa Mais Educação²², além de três refeições diárias.

A partir de 2011 outro projeto de ampliação da jornada escolar foi implementado na rede municipal, o programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), desenvolvido numa parceria entre a SME, o Instituto Trevo²³ e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)²⁴. Este programa seria a grande estrela na busca pela excelência da educação pública carioca.

Esse novo programa se voltava para a educação do segundo segmento do ensino fundamental, o Ginásio, propondo um ensino em tempo integral, inicialmente com 8 horas diárias e hoje com 7 horas, para as turmas do 7º ao 9º ano, excluindo dessa forma o 6º ano, que passaria a compor o último ano do ciclo Primário e não mais o primeiro ano do ciclo Ginásio. Utilizamos aqui os termos Primário e Ginásio para designar a divisão entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, anos iniciais e finais respectivamente, na concepção defendida pela gestão Paes-Costin a partir da reestruturação da rede municipal de educação. Essa reestruturação teve início em 2009 e foi oficializada em 2010 com a implementação dos projetos Primário Carioca e Ginásio Carioca²⁵.

No GEC, disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês teriam suas cargas horárias expandidas, haveria a oferta de disciplinas diferenciadas, tais como as eletivas, o Estudo Dirigido e o Projeto de Vida, bem como três refeições diárias.

Dentro do GEC há unidades escolares com características particulares, são elas as quatro unidades do Ginásio Experimental Olímpico (GEO)²⁶, vocacionadas para o esporte,

²¹Decreto n° 31.022, de 24/08/2009 disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000509&page=3&search=31022 Acesso em 02/05/2018.

²²Sobre o programa Mais Educação ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf, <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=97> Acesso em 02/05/2018.

²³ Sobre o Instituto Trevo ver: <http://www.institutotrevo.com.br/> Acesso em 16/07/2018.

²⁴ Sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação ver: <http://icebrasil.org.br/> Acesso em 16/07/2018.

²⁵Sobre a retomada dos termos Ginásio e Primário ver a página 7 <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acessado em 10/01/2019.

²⁶Decreto n° 35.261, de 19/03/2012 disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001682&page=3&search=35261 Acesso em 14/05/2018.

que abrangem alunos do 6º ao 9º anos, o Ginásio Experimental de Artes Visuais (GEA)²⁷, voltado para as artes visuais, contando com alunos do 7º ao 9º anos e o Ginásio Experimental do Samba (GES)²⁸, especializado no samba e composto por alunos do 7º ao 9º anos.

Dentre as muitas inovações propostas pelo programa Ginásio Carioca, seu olhar diferenciado para o Ginásio, compreendido como os anos finais do segundo segmento do ensino fundamental (7º ao 9º), em que o 6º ano seria considerado um período de adaptação, uma passagem do Primário para o Ginásio, necessitou a elaboração do projeto conhecido como 6º Ano Experimental.

Neste contexto, as turmas de 6º Ano Experimental são alocadas em unidades escolares que ofertam o ensino Primário, reproduzindo o modelo pedagógico de um docente generalista (PII – professor formado em Pedagogia ou Normal Superior) para todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), e docentes especialistas (PI – professor graduado com licenciatura em suas áreas) para as disciplinas de Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

O Primário Carioca seria composto por turmas de 1º, 2º e 3º anos, período em que se daria o ciclo de alfabetização, e os 4º, 5º e 6º anos, momento de consolidação da alfabetização e inserção no universo escolar.

Como forma de preparação para o Primário Carioca foram desenvolvidos os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), que tinham como objetivo atender crianças de creche, dos 6 meses até 3 anos e 11 meses e pré-escola dos 4 até 5 anos e 11 meses, iniciando a vida escolar, a partir de atividades lúdicas.

A SME, durante a gestão Paes-Costin, buscou estabelecer uma reestruturação na rede municipal de educação setorizando os ciclos de ensino, de modo que as unidades escolares oferecessem somente uma modalidade de ensino: EDI que atuava na creche, pré-escola e educação especial, Primário Carioca que compreendia do 1º ao 6º ano e educação especial e o Ginásio Carioca que atendia do 7º ao 9º ano, educação de jovens e adultos e educação especial²⁹. Esta reestruturação não se deu em toda a rede, uma vez que inúmeras unidades escolares continuaram a ofertar mais de um segmento educacional nos seus espaços.

²⁷Sobre o Ginásio Experimental das Artes Visuais ver <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3293> Acesso em 14/05/2018.

²⁸Sobre o Ginásio Experimental do Samba ver <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3237> Acesso em 14/05/2018.

²⁹Sobre a estruturação da rede municipal de educação do Rio de Janeiro ver <https://docplayer.com.br/60001167-Secretaria-municipal-de-educacao-claudia-costin.html> Acesso em 12/01/2019.

Dentro das unidades escolares voltadas para o Primário, Ginásio ou cujos segmentos eram ofertados concomitantemente, havia a inserção de turmas para correção de fluxo. Os projetos de correção de fluxo foram elaborados de modo a corrigir a defasagem idade/série apresentada por estudantes do ensino fundamental, tanto o primeiro quanto no segundo segmento.

Com o intuito de melhorar os índices de alfabetização em 2009 foram iniciados projetos em parceria com o Instituto Ayrton Senna³⁰ que atuariam com alunos fora da faixa etária do 4º e 5º anos, por meio do programa *Realfabetização*³¹, para os alunos de 6º que apresentavam dificuldades de leitura, construíram o programa *Fórmula da Vitória*³². Essa parceria seria ampliada com a aplicação, a partir de 2010, do programa *Acelera Brasil*³³, que tinha por finalidade a correção de fluxo, ou seja, atender alunos já alfabetizados, mas que estariam fora da faixa etária, e em 2011, o programa *Ponto de Partida*³⁴, que atenderia alunos do 6º ano que não eram considerados alfabetizados.

Tendo como público alvo estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, alunos do 6º, 7º e 8º ano que possuíam defasagem idade/série, a SME iniciou uma parceria com a Fundação Roberto Marinho³⁵ a partir de 2010, com a estruturação do programa *Autonomia Carioca*³⁶. Neste projeto os alunos eram acompanhados por um professor especialista (com licenciatura em qualquer disciplina – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Artística ou Educação Física) que atuava como generalista e ministrava todas as disciplinas³⁷ com o apoio

³⁰ Sobre o Instituto Ayrton Senna ver <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html> Acesso em 14/07/2018.

³¹ O Programa Realfabetização é uma adaptação do Projeto Se Liga implementado há mais de 20 anos pelo Instituto Ayrton Senna em todos os estados brasileiros. Sobre o Projeto ver <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/se-liga.html> Acesso em 14/07/2018.

³² Sobre o Programa Fórmula da Vitória ver <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/inscricao/downloads/2010/RegulamentoFormuladaVitoria.pdf> Acesso em 14/07/2018.

³³ Sobre o Programa Acelera Brasil ver <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/accelera.html> Acesso em 14/07/2018.

³⁴ Sobre o Programa Ponto de Partida ver <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89> Acesso em 14/07/2018.

³⁵ Sobre a Fundação Roberto Marinho ver <http://www.frm.org.br/> Acesso em 14/07/2018.

³⁶ Sobre o Programa Autonomia Carioca ver <http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-autonomia-carioca/> Acesso em 14/07/2018.

³⁷ O professor especialista assumiria uma docência generalista uma vez que era responsável pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já as disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física seriam ministradas por professores especialistas nas quartas-feiras, dias dedicados ao planejamento dos professores do Projeto Autonomia Carioca.

da metodologia Telecurso 2000³⁸. Ao final, eles estariam aptos a cursar o ensino médio, uma vez que seriam concluintes do segundo segmento do ensino fundamental.

Conjuntamente a essas ações outras medidas foram tomadas pela SME com o intuito de promover um resgate da qualidade de ensino e o seu reflexo na melhoria do desempenho discente em avaliações: a promoção de parcerias com institutos e fundações privadas e parcerias com organizações sociais para a implementação de projetos, elaboração e aquisição de materiais didáticos ou metodologias³⁹, contratação de estagiários para atenuar a carência de professores concursados e ministrar o reforço escolar, ações para a formação continuada dos professores da rede, premiação para professores e diretores que alcançassem bons resultados nas avaliações de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, dentre outras ações.

A gestão Paes-Costin desenvolveu relações de autonomia e responsabilização e uma crescente burocratização em todas as esferas da SME. Como reflexo da necessidade de fiscalização e controle das práticas educacionais foram desenvolvidas avaliações frequentes com o intuito de acompanhar o desempenho dos alunos da rede escolar, que seria alcançado a partir da elaboração de planos de metas relacionados à meritocracia, evocando o discurso da busca pela excelência como objetivo principal da educação⁴⁰.

O reforço e aprofundamento dessa concepção neoliberal de escola não fora surpresa, considerando especialmente a presença de Costin durante o governo FHC como ministra da Administração e Reforma do Estado. Conforme Santiago (apud KLAUS et al, 2015, p.11),

Desde a década de 1990, assim como todos os países que inscreveram seu projeto de desenvolvimento na economia globalizada, tem sua política educacional orientada por organizações educacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura); o

³⁸ Desenvolvido em 1995 pela Fundação Roberto Marinho, o Telecurso tem por objetivo “apoiar a solução dos principais desafios da educação brasileira: baixos resultados de aprendizagem, defasagem idade-série, evasão e repetência” a partir do desenvolvimento de uma metodologia de Telessala, que “se baseia num currículo e materiais pedagógicos especialmente desenvolvidos e num conjunto de atividades como a formação continuada de professores e gestores, práticas de sala de aula, acompanhamento pedagógico e avaliação de resultados.”. A partir de 2010 uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro daria início ao projeto Autonomia Carioca com a utilização da metodologia do Telecurso 2000. Disponível em <https://frm.org.br/acoes/telecurso/> Acesso em 12/09/2019.

³⁹ No âmbito da Educação a Organização Social Centro de Integração e Desenvolvimento Sustentável – CIEDS Brasil atuou no desenvolvimento do programa *Bairro Educador* em diálogo com o Programa Escola do Amanhã desde 2011, uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e a Cidade Escola Aprendiz – São Paulo. Disponível em <http://www.cieds.org.br/7.4.bairro-educador> e <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=26> Acesso em 23/01/2019.

⁴⁰ O Projeto Rio de Excelência endossa essa “empresificação” da SME e consequentemente da concepção sobre a educação pública. Ver: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5055733/4173319/Atividade22221TDRGestaoEstrategicaV3.1_NO.pdf Acessado em 11/07/2018.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Desde os anos 1990 e, mais enfaticamente, a partir dos anos 2000, o Brasil procurou adequar os seus sistemas educacionais por meio de mudanças e reformas a fim de garantir a sua participação numa economia globalizada, garantindo índices satisfatórios aos organismos externos avaliadores. Esta realidade está presente no projeto *Rio de Excelência* (2016, p. 3), cuja justificativa encontra-se atrelada ao empréstimo realizado junto ao Banco Mundial para a promoção da excelência na educação carioca por meio do “monitoramento, gestão estratégica das informações e à avaliação da qualidade da educação”.

Outro aspecto da gestão Paes-Costin que dialoga com as transformações educacionais em curso desde os anos 1990 é a presença de parcerias público-privada, tanto na concepção de programas e projetos educacionais, quanto na elaboração de materiais didático-pedagógicos, na capacitação de gestores e docentes, e também, na produção de avaliações e produção de índices de desempenho. A presença da iniciativa privada em todas as esferas da educação é explicada por Laval (2004, p. 64):

(...) as concepções “modernas” do serviço público, respondendo apenas aos critérios de eficácia e rentabilidade, sejam altamente apreciadas pelos ultraliberais, que nela veem uma propedêutica necessária à gestão privada, senão de toda a escola, pelo menos de suas atividades e de seus segmentos mais rentáveis. Esse raciocínio enviesado, que pretende a objetividade e a eficácia, facilitou a transformação do sistema educativo em um apêndice da máquina econômica tornando naturais as novas finalidades que lhe são atribuídas.

Durante a gestão de Eduardo Paes e o comando de Costin e Bomeny na SME, o discurso da busca pela excelência na qualidade de ensino estaria refletido em bons resultados nas avaliações externas, como a Prova Brasil que é parte do mecanismo de construção do IDEB, justificaram e legitimaram as transformações implementadas na rede municipal de educação.

Como forma de aferir a qualidade da educação pública carioca e, melhor preparar alunos, professores e gestores para a Prova Brasil foi instituída, pelo Decreto n° 30.860, de 1

de julho de 2009, a Prova Rio⁴¹, uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos aplicada em anos ímpares, seguida de preenchimento de questionários para os professores e gestores da unidade escolar, cujo resultado conformaria uma média.

Complementando a Prova Rio e a política de responsabilização foi instituído, através do Decreto nº 32.416, de 21 de junho de 2010, o IDE-Rio⁴², que serviria como um mecanismo de avaliação do progresso, estagnação ou fracasso das unidades escolares, avaliando o fluxo e a nota da Prova Rio, conformando uma média que justificaria ou não a bonificação dos servidores da unidade escolar que atingisse as metas propostas pela SME.

Essa foi uma das mais duras facetas de responsabilização⁴³ pelo sucesso, fracasso ou estagnação dos processos de ensino/aprendizagem e de aferição da qualidade da educação pública carioca perpetradas pela gestão de Eduardo Paes. Uma vez que pressões eram exercidas pelas SME e Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para que as unidades escolares alcançassem as metas propostas pelos gestores e por meio da meritocracia seriam premiados aqueles que as atingissem com o pagamento de um décimo quarto salário, e como forma de punição para os que fracassassem ou ficassem estagnados nada seria concedido.

Seguirei no capítulo apresentando uma radiografia da educação pública carioca, de forma a proporcionar um panorama sobre as propostas educacionais empreendidas pela gestão Paes-Costin e uma melhor compreensão da forma de organização escolar da rede municipal. A seguir abordarei o projeto 6º Ano Experimental, tema da presente dissertação, apresentando desde sua elaboração, execução, expansão e resultados preliminares. Por fim, avaliaremos o 6º Ano Experimental a partir do olhar de seus “dirigentes”, analisando entrevistas realizadas com membros da cúpula da SME durante a gestão Paes (2009-2016).

⁴¹Decreto n° 30.860, de 01/07/2009 disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/533#/p:4/e:533?find=Decreto%20n%C2%B0%2030.860> Acesso em 25/07/2019.

⁴²Decreto n° 32.416, de 21/06/2010 disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/1184#/p:8/e:1184?find=%20decreto%2032416> Acesso em 25/07/2019.

⁴³ Sobre as políticas de responsabilização na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro durante a gestão do prefeito Eduardo Paes (2009-2016) ver CARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M.; KOSLINSKI, M. C.; CUNHA, C. P.; REGIS, A.. Políticas de Responsabilização Escolar: um estudo exploratório sobre as estratégias de instâncias intermediárias na rede municipal do Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 75, 2015.

1.1 Radiografia da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é considerada a maior rede de ensino público da América Latina, com aproximadamente 655 mil estudantes matriculados, 41 mil professores, 15 mil funcionários, todos distribuídos em 1.537 unidades escolares⁴⁴. A responsabilidade pela administração da rede recai na Secretaria Municipal de Educação (SME), que define suas premissas em:

Elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino fundamental Público, é o objetivo primeiro da Secretaria Municipal de Educação. Sua missão é mais abrangente: transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos. Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SME) cuidar das crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos.⁴⁵

A fim de atender a estes objetivos a SME se organiza num nível central, localizado no Edifício São Sebastião, sede da Prefeitura do Rio de Janeiro, e se ramifica em Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). As CREs são instâncias administrativas que exercem a intermediação entre as ações propostas pela SME e as escolas municipais.

Desde 2013, durante a gestão do prefeito Eduardo Paes e da secretária de Educação Claudia Costin, as CREs estão distribuídas em 11 áreas de abrangência, conforme mapa 1.

⁴⁴ Todos os dados foram obtidos no site da Prefeitura do Rio de Janeiro, tendo sido atualizado no ano de 2017. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso 10/05/2018.

⁴⁵ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria> Acesso 10/05/2018.

MAPA 1: Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro



Fonte: Adaptado de <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx> Acesso em 01/05/2018.

Ao observar no mapa as regiões de abrangência de cada uma das CREs, temos um vislumbre sobre a responsabilidade de administração impostas não somente pelo tamanho das regiões mas pelas diferenças socio-espaciais, que se manifestam muitas vezes pela partilha de bairros por mais de uma CRE, pelos mais diferentes motivos, conforme tabela que segue.

TABELA 1 – Distribuição de bairros por CRE

CRE	Bairro
1 ^a	Centro Cidade Nova, Estácio, Saúde, Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Rio Comprido, Catumbi, Caju, Paquetá, Santa Teresa, Morro dos Prazeres, Praça da Bandeira, São Cristóvão, Mangueira, Benfica.
2 ^a	Andaraí, Vila Isabel, Tijuca, Alto da Boa Vista, Macaranã, Andaraí, Praça da Bandeira, Comunidade Chacrinha, Grajaú, Morro Nova Divinéia, Cosme Velho, Botafogo, Rocinha, Humaitá, Lagoa, Vidigal, Copacabana, Gávea, Urca, São Conrado, Laranjeiras, Glória, Flamengo, Leme, Rocinha, Leblon, Catete, Lagoa, Ipanema, Jardim Botânico, Morro dos Cabritos.
3 ^a	Engenho da Rainha, Encantado, Jacarezinho, Rocha, Del Castilho, Água Santa, Cachambi, Bonsucesso, Jacaré, Pilares, Inhaúma, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Méier, Sampaio, Todos os Santos, Riachuelo, Tomás Coelho, Ramos, Complexo do Alemão, Lins de Vasconcelos, Jacaré, Benfica, Piedade, Engenho da Rainha, Higienópolis, Maria da Graça.
4 ^a	Manguinhos, Penha-Circular, Maré, Vigário Geral, Olaria, Pavuna, Bonsucesso, Maré, Parada de Lucas, Cordovil, Vila da Penha, Braz de Pina, Jardim América
5 ^a	Vila Da Penha, Tomas Coelho, Rocha Miranda, Honório Gurgel, Guadalupe, Vila Kosmos, Coelho Neto, Campinho, Colégio, Cavalcante, Turiaçu, Vaz Lobo, Madureira, Vicente de Carvalho, Irajá, Bento Ribeiro, Osvaldo Cruz, Vista Alegre, Marechal Hermes, Vigário Geral, Cascadura, Quintino Bocaiúva.
6 ^a	Cascadura, Costa Barros, Barros Filho, Deodoro, Anchieta, Parque Anchieta, Pavuna, Guadalupe, Parque Colúmbia, Ricardo de Albuquerque, Irajá, Coelho Neto, Ricardo de Albuquerque, Acari, Colégio.
7 ^a	Recreio dos Bandeirantes, Vargem Pequena, Anil, Jacarépagua, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Itanhangá, Pechincha, Rio das Pedras, Tanque, Praça Seca . Barra da Tijuca, Taquara, Vila Valqueire, Vargem Grande.
8 ^a	Realengo, Senador Camará, Lote São José, Bangu, Vila Kennedy, Padre Miguel, Deodoro, Marechal Hermes, Campo dos Afonsos, Santíssimo, Vila Militar, Guadalupe, Magalhães Bastos, Jardim Sulacap.
9 ^a	Senador Vasconcelos, Inhoaíba, Cosmos, Araújo de Cosmos, Campo Grande, Santíssimo, Conjunto Campinho, Paciência. Cachamorra, Guaratiba
10 ^a	Campo Grande, Santa Cruz, Sepetiba, Pedra de Guaratiba, Palmares, Santa Cruz, Paciência, Cosmos, Guaratiba, Barra De Guaratiba, Jardim Maravilha.
11 ^a	Pitangueiras, Jardim Guanabara, Bancários, Galeão, Portuguesa, Praia da Bandeira, Zumbi, Tubiacanga, Moneró, Tauá, Cidade Universitária, Cacuia, Jardim Carioca, Freguesia

Fonte: Tabela construída com base nos dados disponíveis em <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> Acesso 10/09/2020.

É possível observar a variação em áreas de abrangência de cada CRE, tanto na quantidade de bairros quanto em sua extensão territorial, por conseguinte impactando na quantidade de unidades escolares. A quantidade de unidades escolares por CRE pode ser observada na tabela 2:

TABELA 2 – Distribuição de unidades escolares por CRE

CRE	Unidades Escolares
1°	96
2°	152
3°	131
4°	162
5°	130
6°	110
7°	174
8°	186
9°	164
10°	189
11°	43

Fonte: Tabela construída com base nos dados disponíveis em <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> Acesso 10/05/2018.

Na gestão Paes-Costin as unidades escolares do município do Rio de Janeiro se organizaram da seguinte forma: os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), divididos em creches, para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses e pré-escola, para crianças de 4 até 5 anos e 11 meses; Primário ou primeiro segmento do ensino fundamental, do 1° ao 6° ano, que atende a faixa etária entre 6 e 11 anos; Ginásio ou segundo segmento do ensino fundamental, que compreende do 6° ao 9° ano, atendendo a faixa etária entre 11 e 16 anos; Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com alunos a partir dos 16 anos, divididos em dois blocos, EJA I que visa a alfabetização e a conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental e o EJA II que objetiva a conclusão do segundo segmento do ensino fundamental; Educação Especial, que pode se dar na modalidade exclusiva ou inclusiva⁴⁶. As unidades escolares da rede municipal podem contemplar mais de um segmento educacional ou atenderem exclusivamente a algum dos segmentos. A tabela 3 nos ajuda a melhor compreender a distribuição das unidades escolares pelos segmentos educacionais em cada uma das CREs.

⁴⁶Resolução SME N° 1.428 e 1.427, de 26/10/2016, disponível em <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=20&mes=10&ano=2016> Acesso 10/05/2018.

TABELA 3 – Distribuição das unidades escolares por segmentos educacionais por CRE

CRE	EDI - unidades de Educação Infantil	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Total geral
1	48	26	15	5		2	96
2	49	56	23	22	2		152
3	43	56	24	7	1		131
4	63	56	24	18		1	162
5	33	51	22	23	1		130
6	43	43	17	7			110
7	59	71	33	10	1		174
8	48	83	35	18	2		186
9	58	70	34	1	1		164
10	74	68	37	9	1		189
11	10	18	5	9	1		43
Total geral	528	598	269	129	10	3	1.537

Fonte:

<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 01/05/2018.

Dos 655 mil alunos matriculados em 2017 na rede municipal do Rio de Janeiro, observa-se que quase metade cursavam o primeiro segmento do ensino fundamental, conforme tabela 4.

TABELA 4 – Distribuição dos alunos por Segmento

Total de alunos por segmento								
	Educação Infantil - Creche	Educação Infantil - Pré-escola	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Projetos de correção de fluxo	Classes Especiais	Educação de Jovens e Adultos	Total
Rede	59.514	86.142	310.114	149.556	19.069	4.324	26.230	654.949

Fonte:

<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 01 Maio de 2018.

Os dados até aqui apresentados mostram uma rede de educação organizada em torno da oferta de seus segmentos educacionais. Porém, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro se mostra muito mais complexa, uma vez que dentro da divisão do ensino existem diferentes projetos educacionais que se sobrepõem à segmentação proposta, tais como as Escolas do Amanhã, os Ginásios Cariocas e as suas ramificações, o 6º Ano Experimental e os projetos de correção de fluxo. A partir deste ponto analisarei cada um dos projetos, sua presença na educação pública carioca e como esses se relacionavam com a busca pela excelência e o salto de qualidade pretendido pela SME.

A avaliação de diagnóstico da alfabetização nos 4º, 5º e 6º anos em 2008, cujo diagnóstico apontou uma taxa de analfabetismo funcional em 14% dos alunos, foi

desenvolvida em parceria com o Instituto Ayrton Senna. O mesmo instituto seria o responsável por oferecer a solução para esse grave problema na alfabetização carioca.

Conforme apresentado anteriormente, o Instituto Ayrton Senna implementou os programas *Realfabetização*, *Fórmula da Vitória*, *Acelera Brasil* e *Ponto de Partida*, que atenderiam alunos com defasagem de idade/série e de alfabetização dos 4º, 5º e 6º anos. Também com o objetivo de corrigir a defasagem idade/série, agora com alunos do 6º, 7º e 8º, foi firmada parceria com a Fundação Roberto Marinho, tendo início em 2010 o programa *Autonomia Carioca*.

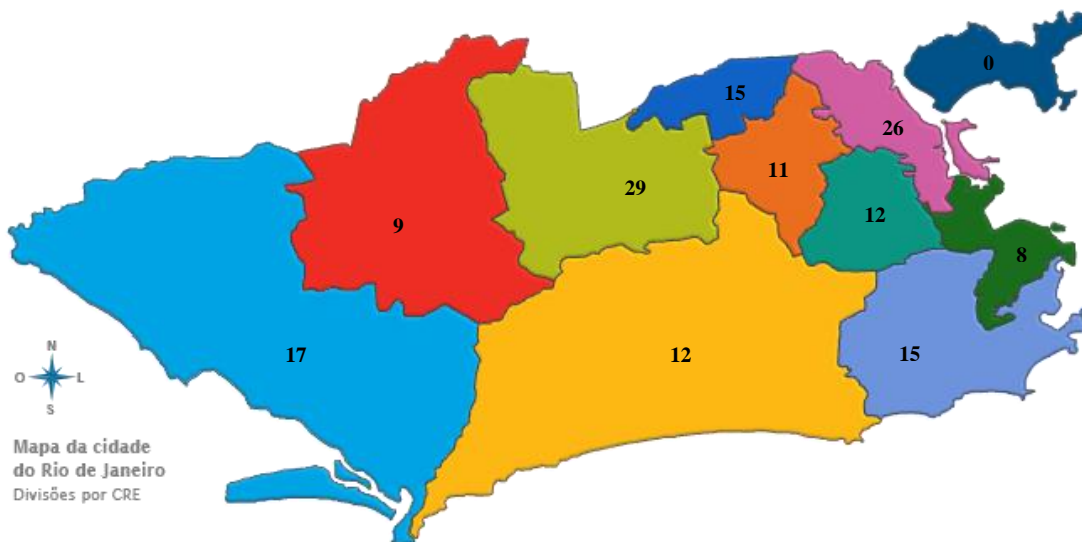
O programa Escolas do Amanhã foi uma das primeiras ações implementadas pela gestão Paes-Costin na educação pública carioca. Criado em 2009, por meio do Decreto nº 31.022, de 24 de agosto⁴⁷, o programa visava à melhoria do desempenho dos alunos e a redução das taxas de abandono e evasão em escolas situadas em áreas conflagradas da cidade do Rio de Janeiro. Neste programa as escolas passariam a oferecer o horário integral, com sete horas de estudo diário por meio da ampliação da carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e a oferta de atividades extraclasse no contra turno, com o uso do programa Mais Educação⁴⁸, além de três refeições diárias.

As Escolas do Amanhã se distribuem por todas as CREs, a exceção da 11ª. Atualmente, há 154 unidades escolares com este programada. O mapa 2 permite observar o quantitativo de Escolas do Amanhã em cada uma das CREs.

⁴⁷Decreto N° 31.022, de 24/08/2009, disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000509&page=3&search=31022 Acesso em 02/05/2018.

⁴⁸ Sobre o programa Mais Educação ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf, <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=97> Acesso em 02/05/2018.

MAPA 2: Quantitativo de Escolas do Amanhã por CRE

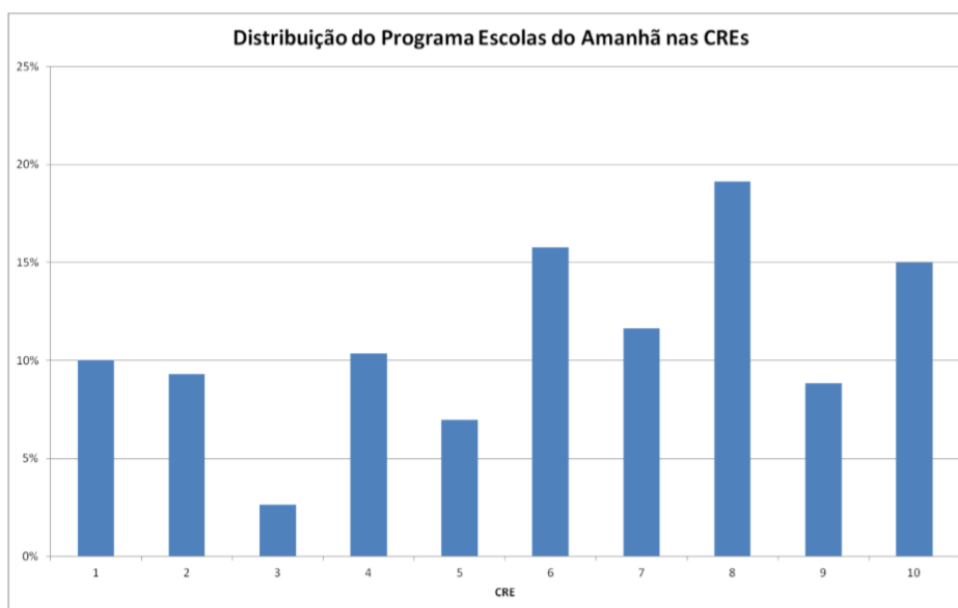


Fonte:

Adaptado de <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx> Acesso em 04/05/2018.

Na proposta inicial, o programa estabelecia a meta de contemplar 35% das escolas da rede municipal até 2016. O gráfico 1, com informações de 2012, mostra um percentual bem distante da meta que venceria em quatro anos, à época, o programa Escolas do Amanhã estava presente em apenas 10% das escolas da rede.

GRÁFICO 1: Percentual de Escolas do Amanhã por CRE



Fonte: RESINENTTI, Priscila Matos. Qualidade educacional da rede municipal do Rio de Janeiro: é possível percebê-la no ensino de ciências? Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20530/20530_7.PDF Acesso em 04/05/2018.

No programa Escolas do Amanhã há a atuação de seis eixos que conjuntamente viriam a melhorar o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes. São eles o Mais Educação, com a oferta de atividades extracurriculares no contra turno escolar a partir da contratação de “oficinas”; o Reforço Escolar, que poderia ser oferecido por meio de parcerias público privadas, organizações sociais e com a contratação de estagiários, com o objetivo de dirimir a defasagem idade/série; o projeto Uerê Mello⁴⁹, cuja metodologia pedagógica objetiva a melhor aprendizagem de crianças e adolescentes com bloqueios cognitivos e emocionais provocados por traumas e violência aos quais foram expostos; programa Saúde na Escola, que por meio da organização social Instituto de Atenção Básica e Avançada à Saúde (IABAS)⁵⁰, promove ações de saúde preventiva nas unidades escolares; o projeto Bairro Educador desenvolvido pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS)⁵¹, cujo objetivo é “uma proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens”; por último, o projeto Cientistas do Amanhã, inicialmente gerido pelo Instituto Sangari e depois pelo Instituto Abramundo⁵², que consiste na aquisição de metodologias e materiais didáticos para o ensino investigativo de ciências.

Observo a presença massiva de parcerias entre a instância pública municipal e organizações da sociedade civil na construção e implementação do programa Escolas do Amanhã⁵³, política esta que se manteria em outros programas educacionais desenvolvidos ao longo da gestão de Eduardo Paes e Cláudia Costin.

⁴⁹ Sobre o projeto Uerê Mello ver <https://www.projetoere.org.br/> Acesso em 12/06/2019.

⁵⁰ Sobre o Instituto de Atenção Básica e Avançada à Saúde ver <http://iabas.org.br/wp-content/uploads/2013/06/05-pse.pdf> Acesso em 12/06/2019.

⁵¹ O Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) atua em diferentes frentes em parceria com Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo diferentes projetos. Ver <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br> Acesso em 12/06/2019.

⁵² Até 2012 o programa Cientistas do Amanhã foi gerido pelo Instituto Sangari, um organismo internacional de promoção do Ensino de Ciências. Em 2012 a Abramundo, empresa brasileira voltada para o desenvolvimento de materiais didáticos para o Ensino de Ciências, incorporou a Sangari Brasil, assumindo o programa Cientistas do Amanhã. Sobre o Instituto Sangari ver <http://institutosangari.blogspot.com/> Acesso em 12/06/2019. Sobre o Instituto Abramundo ver <http://www.abramundo.com.br> Acesso em 12/06/2019.

⁵³ Sobre o Programa Escolas do Amanhã e suas parcerias público privadas ver PICCININI, C. L. “Cientistas do Amanhã”: parceria público-privada na formação científica municipal no Rio de Janeiro. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro, 2013 e GAWRYSZEWSKI, B. O programa “Escolas do Amanhã” e a escola pública para a classe trabalhadora. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 1-175, 2015.

No final de 2010, a gestão Paes-Costin lançou o programa Ginásio Experimental Carioca (GEC)⁵⁴, desenvolvido em parceria com o Instituto Trevo e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que passaria a ser implementado de forma contínua a partir do ano letivo de 2011.

O Instituto Trevo se define como uma “organização sem fins lucrativos que atua com esporte, educação e empreendedorismo social e é gerida com recursos próprios” cujo objetivo principal é o de “fazer parcerias transformadoras com seres humanos para potencializar talentos e transformar a sociedade”. No caso da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a parceria se iniciou em 2008, na campanha de conscientização sobre o combate à dengue⁵⁵. As parcerias com a SME começaram com o desenvolvimento dos Ginásios Experimentais Cariocas e dos Primários Cariocas.

Para o desenvolvimento dos GECs, a SME contou também com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Fundado em 2003, o ICE é uma “entidade sem fins econômicos, criado por empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife”⁵⁶, que tem por objetivo “ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas”.

Este novo programa, inauguraria a noção de Ginásio na educação pública carioca, uma vez que o ensino estaria voltado para o segundo segmento do ensino fundamental, atendendo prioritariamente turmas de 7º ao 9º ano. Nos GECs, disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês teriam suas cargas horárias expandidas, haveria a oferta de disciplinas diferenciadas⁵⁷, bem como três refeições diárias, havendo, portanto, um ensino em horário integral, inicialmente com 8 horas diárias e, atualmente 7 horas.

Quando da implementação do programa em 2011, havia dez unidades escolares, que adotaram o programa, uma de cada CRE. O gráfico 2 permite observar a adesão das unidades

⁵⁴ Sobre o programa Ginásio Experimental Carioca e sua inserção no Projeto Salto de Qualidade ver: <http://en.braudel.org.br/events/archive/downloads/ginasio-carioca-um-salto-na-qualidade-do-ensino.pdf> Acesso em 24/05/2018.

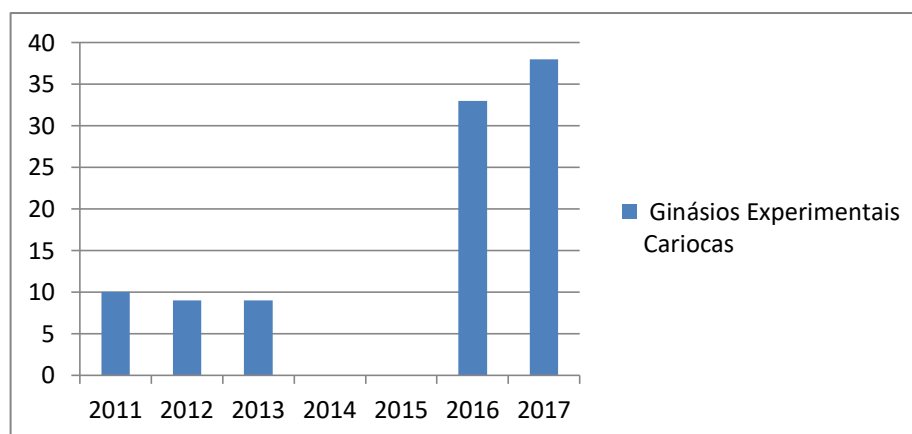
⁵⁵ Disponível na Linha do Tempo do Instituto Trevo <http://www.institutotrevo.com.br/> Acesso em 25/05/2018.

⁵⁶ O Ginásio Pernambucano antigo Liceu Pernambucano, é a segunda instituição de ensino público mais antiga do Brasil em funcionamento. Fundado oficialmente por D. Pedro II em 1853, o Liceu já atuava desde 1825, a instituição por onde passaram importantes figuras brasileiras como Epiácio Pessoa, Ariano Suassuna e Clarice Lispector. O edifício estava totalmente abandonado, quando um ex-aluno tomou conhecimento desta situação e decidiu formar um grupo de colegas empresários e juntos iniciaram o trabalho de recuperação.

⁵⁷ No programa Ginásio Experimental Carioca haveria a oferta da disciplina Estudo Dirigido, Projeto de Vida e disciplinas de livre escolha por parte dos alunos, as Eletivas.

escolares ao programa Ginásio Experimental Carioca, desde sua implementação em 2011 até 2017. Ao todo, são 99 GECs, sendo que em 2014 e 2015 não houve adesão de novas escolas⁵⁸.

GRÁFICO 2: Adesão de Unidades Escolares ao programa Ginásio Experimental Carioca



O programa Ginásio Carioca, como apresentado anteriormente, possui escolas vocacionadas para os esportes, os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEOs), para as artes, o Ginásio Experimental de Artes Visuais (GEA) e, para o samba, o Ginásio Experimental do Samba (GES). Tanto o GES quanto o GEA seguem o modelo dos GECs com turmas de 7º, 8º e 9º anos, somente os GEOs possuem turmas de 6º ano além dos três anos finais do segundo segmento do ensino fundamental.

Os dois programas - Escolas do Amanhã e os GECs -, como visto, funcionam em unidades escolares que passaram a adotar o tempo integral⁵⁹, proposta da gestão Paes-Costin para a educação pública carioca. De acordo com o último levantamento, realizado em julho de 2017, 33,7% dos alunos matriculados na rede municipal encontram-se alocados em unidades escolares de tempo integral. A tabela 5 permite observar a distribuição dos alunos por CRE em unidades escolares de tempo integral e tempo parcial, bem como a sua representação percentual na rede.

⁵⁸Gráfico elaborado com base nas informações constantes disponíveis em <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=98> Acesso em 15/05/2018.

⁵⁹ Informações disponíveis em <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=91> Acesso em 14/05/2018.

TABELA 5 – Distribuição dos alunos por CRE em unidades escolares de tempo integral e tempo parcial

	Total de alunos elegíveis para tempo integral	Total de alunos em tempo parcial	Total de alunos em tempo integral	% em tempo integral
1	29.182	17.200	11.982	41,06%
2	45.434	34.075	11.359	25,00%
3	49.046	32.367	16.679	34,01%
4	64.532	38.496	26.036	40,35%
5	51.399	39.816	11.583	22,54%
6	42.124	26.523	15.601	37,04%
7	80.124	57.318	22.806	28,46%
8	70.799	50.187	20.612	29,11%
9	70.994	41.013	29.981	42,23%
10	86.746	54.479	32.267	37,20%
11	14.946	9.661	5.285	35,36%
Total geral	605.326	401.135	204.191	33,70%

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 04/05/2018.

O programa Ginásio Experimental Carioca manteve a sigla GEC, mas hoje, é oficialmente denominado por Ginásio Carioca. Em 2016, o programa estava consolidado, não sendo mais considerado uma iniciativa experimental.

Ao longo dos anos de implementação dos GECs, o ensino polivalente sofreu transformações. O programa organiza as disciplinas em duas áreas de conhecimento, a de Humanas (Língua Portuguesa, História e Geografia) e a de Exatas (Matemática e Ciências). A polivalência consistia no fato de que cada área poderia ter aulas planejadas coletivamente e ministradas por um professor regente em uma das disciplinas. Logo, um professor de História poderia dar aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia, e um professor de Matemática, do mesmo modo, poderia dar aulas de Matemática e Ciências.

A resistência por parte dos docentes da rede e pressões por parte do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE) alcançaram, com o movimento grevista de 2013⁶⁰, o fim da obrigatoriedade do ensino polivalente nos GECs. No entanto, em algumas unidades escolares o modelo se manteve até os dias atuais, por uma opção em

⁶⁰ Os movimentos grevistas de 2013 e 2014, bem como diferentes reivindicações do SEPE ao longo dos anos, questionaram o projeto 6º Ano Experimental. Em 2015 o SEPE publicou um vídeo sobre o 6º Ano Experimental disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KKSHzyLcUWA> Acessado em 16/01/2019.

comum acordo do corpo docente e da direção ou pela falta de professores especialistas em alguma disciplina.

Dentre as muitas inovações propostas pelo programa Ginásio Carioca seu olhar diferenciado para o Ginásio, compreendido como os anos finais do segundo segmento do ensino fundamental (7º ao 9º), no qual o 6º ano seria considerado um período de adaptação, uma passagem do Primário para o Ginásio, ganhou a denominação de 6º Ano Experimental.

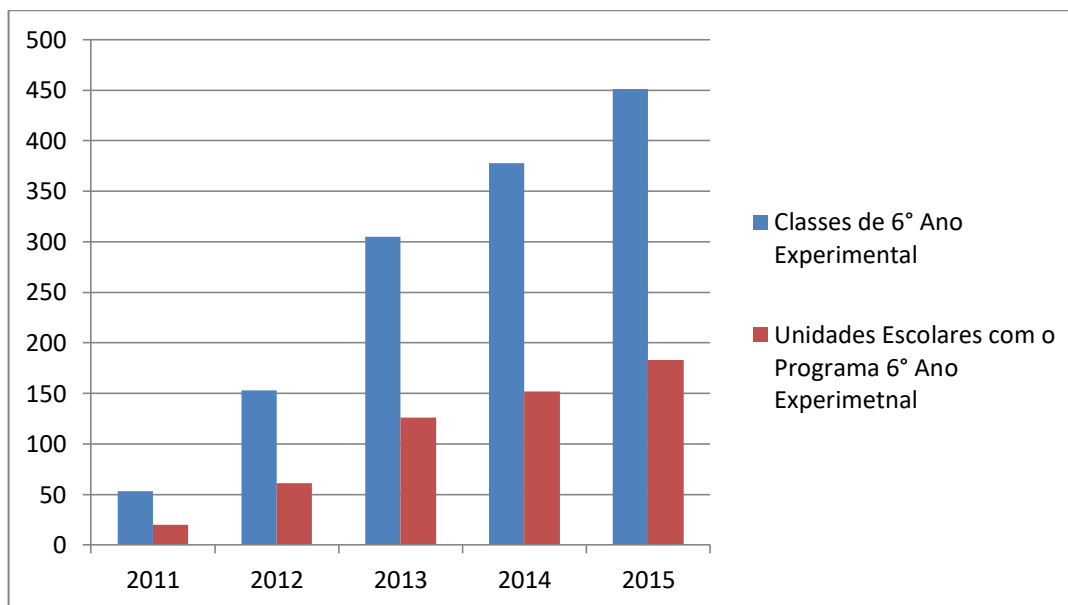
O programa 6º Ano Experimental se baseia em pesquisas⁶¹ que consideram que os alunos na faixa etária entre 10 e 12 anos passam por transformações de ordem biológica e social que influenciam no seu comportamento psicológico individual e coletivo, resultando em dificuldades de adaptação à nova realidade escolar. Os alunos que não são mais crianças e ainda não são adolescentes se deparam com uma realidade que lhes é estranha, como a existência de oito professores que ministram suas disciplinas individualmente, resultando na dificuldade de adaptação ao ambiente escolar do Ginásio.

Nesse contexto, as turmas de 6º Ano Experimental passariam a ser alocadas em unidades escolares que ofertariam o ensino Primário, conformando então a última etapa do primeiro segmento do ensino fundamental, preparando os alunos para o ingresso no Ginásio. Conforme o gráfico 3 podemos observar a expansão do projeto 6º Ano Experimental⁶².

⁶¹No Brasil as discussões sobre as transformações da passagem da infância para a adolescência e sua influência em questões escolares são antigas, mas os debates do impacto destas transformações no desempenho discente no 6º ano é recente. O projeto 6º Ano Experimental e seus argumentos sustentam-se em discussões norteamericanas principalmente. Uma síntese desta discussão está disponível no trabalho dos pesquisadores Daniel Santos, Luiz Scorzafave e Alexandre Nicolella com o apoio da Fundação Lemann e do Itaú BBA disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3795/3467> Acesso em 05/05/2018.

⁶² O gráfico foi construído a partir de informações presentes nas publicações do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2019. Disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2672#/p:45/e:2672?find=6%C2%B0%20ano%20experimental> Acesso em 16/08/2019.

GRÁFICO 3: Adesão de unidades escolares ao Programa 6º Ano Experimental



É possível observar, a partir da apresentação dos programas e projetos implementados durante da gestão Paes-Costin, que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro passou por um processo de reformulação orgânico. A reorganização das etapas de ensino, bem como a construção e inserção dos projetos, tinham por objetivo a melhoria da qualidade educacional na rede como um todo, iniciando em fase pré-escolar até o último ano do ensino fundamental. O projeto de *Salto de Qualidade*, em suas diferentes ações, atingiu todas as etapas de ensino, permitindo, inclusive, uma possível reinserção aos alunos que não tivessem alcançado determinados níveis de aprendizagem, especialmente de alfabetização, quaisquer que fossem as suas faixas etárias.

De modo que a busca pela melhoria na qualidade de ensino se daria a partir da reflexão da importância e das características de cada etapa, pensada não somente na sala de aula em si, mas na própria arquitetura das construções, na reorganização dos espaços, na oferta de propostas variadas para as múltiplas necessidades da rede, dentre tantas outras propostas.

Não somente programas e projetos foram implementados pela SME durante este período para garantir o *Salto de Qualidade*, novas categorias funcionais para professores e funcionários passaram a ser incorporadas através de concursos públicos. Para garantir uma educação em tempo integral ou de turno único foram iniciados concursos para professores

com carga horária de quarenta horas semanais, que prioritariamente seriam alocados numa única unidade escolar de mesmo modo, foram estimuladas as migrações de professores com cargas horárias de dezesseis, vinte e duas e meia e trinta horas semanais para quarenta. A tabela abaixo apresenta a composição diversificada das categorias docentes na rede municipal do Rio de Janeiro.

TABELA 6: Distribuição de professores na rede municipal carioca

		PROFESSORES LOTADOS NAS UNIDADES ESCOLARES													TOTAL EM ESCOLAS	LOTADOS EM SEDE DE CRE, BIBLIOTECA E NÍVEL CENTRAL
		COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO														
CARGO	JORNADA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	CREJA	TOTAL EM ESCOLAS		
PROFESSOR DE EDUCACAO INFANTIL	22,5 HORAS	177	227	174	218	230	202	288	266	202	219	57	0	2260	75	
	40 HORAS	270	216	276	433	207	259	468	331	506	557	90	0	3613	34	
PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCACAO INFANTIL	40 HORAS	90	32	129	256	49	127	199	192	334	381	7	0	1796	0	
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS	40 HORAS	175	236	286	369	275	238	414	385	438	546	93	0	3455	126	
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS	40 HORAS	179	217	321	499	299	242	549	347	445	532	86	2	3718	87	
PROFESSOR I	16 HORAS	662	1350	947	1105	1022	686	1544	1155	1087	1121	347	16	11042	403	
	30 HORAS	4	10	13	5	5	2	5	5	9	9	4	0	71	7	
PROFESSOR II	22,5 HORAS	470	926	864	1057	907	743	1287	1163	1053	1041	277	10	9798	1406	
	40 HORAS	75	154	146	152	130	129	224	177	165	191	54	0	1597	109	
TOTAL GERAL		2102	3368	3156	4094	3124	2628	4978	4021	4239	4597	1015	28	37350	2247	

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 15/07/2020.

Também foram realizados concursos, e atualmente contratação de serviços temporários, para funcionários que atuariam diretamente com a administração, os secretários escolares ou no apoio aos alunos em cargos diversos de agentes de apoio, neste último houve uma grande avanço no apoio à educação inclusiva, sendo realizados concursos para profissionais voltados exclusivamente para o acompanhamento de alunos com necessidades especiais. De acordo com a tabela 7 podemos observar a distribuição destes cargos nas unidades escolares.

TABELA 7: Cargos de apoio técnico/administrativo/operacional da rede municipal carioca

CARGO	SERVIDORES DE APOIO TÉCNICO/ADMINISTRATIVO/OPERACIONAL LOTADOS NAS UNIDADES ESCOLARES												TOTAL EM ESCOLAS	LOTADOS EM SEDE DE CRE, BIBLIOTECA E NÍVEL CENTRAL
	COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	CREJA		
AGENTE DE APOIO A EDUCACAO ESPECIAL	60	68	84	138	113	124	109	180	173	189	38	0	1276	0
AGENTE DE EDUCACAO INFANTIL (Estatutário)	485	548	429	411	371	392	426	412	410	453	146	0	4483	5
AGENTE DE EDUCACAO INFANTIL (contratação temporária)	1	0	5	2	0	3	5	1	4	5	0	0	26	0
AGENTE EDUCADOR II (Estatutário)	86	140	142	167	185	135	248	225	216	216	35	0	1795	12
AGENTE EDUCADOR II (contratação temporária)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
COPEIRO	3	2	2	8	1	3	2	7	6	8	2	0	44	1
INSPETOR DE ALUNOS	5	8	1	11	3	5	3	12	8	10	1	0	67	5
MERENDEIRA	123	245	252	291	264	255	347	425	357	434	75	2	3070	97
SECRETARIO ESCOLAR	41	94	93	108	91	74	108	120	113	132	35	0	1009	3
OUTROS FUNCIONÁRIOS DE APOIO OPERACIONAL	34	89	62	89	109	100	93	195	196	144	22	0	1133	350
OUTRAS CATEGORIAS FUNCIONAIS	15	28	14	16	10	16	18	9	16	15	10	0	167	263
TOTAL GERAL	853	1222	1084	1241	1147	1108	1359	1586	1499	1606	364	2	13071	736

Fonte: ERGON
REALIDADE: 01/07/2020

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 15/07/2020.

Nesse tópico intentei apresentar a complexa rede de transformações pela qual passou a educação pública carioca, por meio da implementação de projetos e programas, pela criação de novos cargos para professores e funcionários e, também, pela compreensão da educação como parte de uma cultura escolar que seria transformada ao longo dos anos da gestão das secretárias Costin e Bomeny.

Ao longo dos oito anos de gestão do prefeito Eduardo Paes e de suas secretárias Claudia Costin e Helena Bomeny, a Secretaria Municipal de Educação se transformou, inaugurando de fato uma nova concepção de cultura escolar, porém, devemos ressaltar o pioneirismo que esta secretaria assumiu ao longo de sua história na educação brasileira.

A SME do Rio de Janeiro possui um histórico de inovação e reflexão sobre os processos educacionais de sua rede anteriores à gestão de que trata essa dissertação. Já na década de 70 havia o *Tijolinho*, que norteou as propostas curriculares da rede naquela década. Na década de 80 foram formulados os *Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico*, mais conhecido como *Livro Azul*. E nos idos dos anos 90 a rede assumiu a responsabilidade de refletir e propor a formulação de seu currículo por meio da elaboração do Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO⁶³.

⁶³ Sobre as propostas curriculares da rede municipal carioca ver <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/TrocandoIdeias.pdf> Acesso em 27/06/2020.

Percebo que desde a década de 1970 a rede municipal do Rio de Janeiro buscou organizar a sua estrutura curricular internamente, talvez tenha sido essa a maior transformação que a gestão Paes-Costin trouxe para a SME: a presença massiva de elementos externos à própria secretaria pensando em como melhorar/transformar a sua realidade, uma mudança que se deu de fora para dentro. Todos os programas e projetos foram construídos a partir de parcerias público-privadas, a exceção do 6º Ano Experimental, que analisaremos mais profundamente no próximo tópico.

1.2 O Projeto 6º Ano Experimental

O projeto 6º Ano Experimental se insere num conjunto de ações que objetivavam a melhoria da educação pública carioca e seu reflexo no melhor desempenho discente em avaliações externas. Em 2008, a então secretária Claudia Costin apontava que 22,6% dos alunos matriculados no 6º ano da rede municipal apresentavam defasagem de idade/série⁶⁴ e as possíveis razões para esta defasagem estariam na transição que o 6º ano representaria.

Ao longo das décadas o 6º ano ou a antiga 5ª série se apresentaram como um dos principais gargalos da educação brasileira pelo alto índice de reprovação e evasão escolar⁶⁵. Uma pesquisa realizada em 2009 pela ONG Rio Como Vamos apontou que o 6º ano apresentava uma grande defasagem idade/série se comparado as demais séries do segundo segmento do ensino fundamental, 22,09% contra 16,97% no 7º ano, 15,63% no 8º ano e 14,2% no 9º ano⁶⁶.

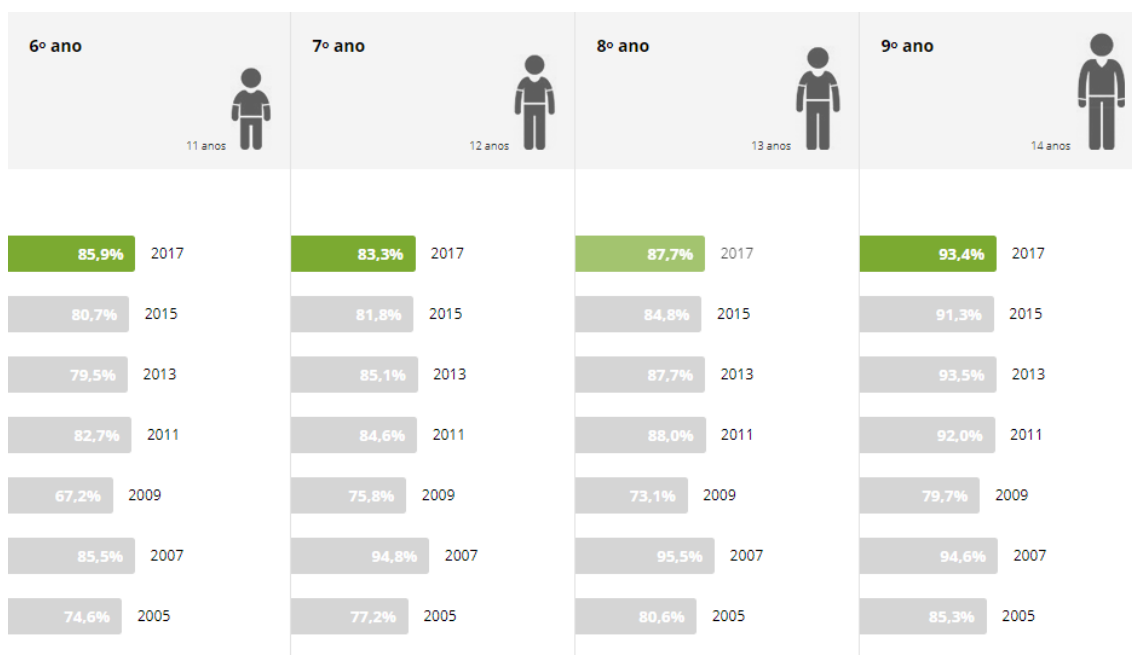
É possível observar, de acordo com a tabela 8, que os dados apontam que o grupamento de 6º ano na rede municipal carioca apresenta desde 2005 o menor índice percentual de aprovação se comparado aos demais anos do segundo segmento do ensino fundamental, a exceção da avaliação de 2017 que apontou o 7º ano com o maior percentual de retenção.

⁶⁴ Sobre a defasagem ver a página 5 do documento a seguir https://avant.grupont.com.br/dirVirtualLMS/11769389/PPE_Politica_Publica_Educacional_Apresentacao%20v3.pdf Acesso em 16/07/2018.

⁶⁵ Dados do INEP apontam que o 6º ano responde pelo segundo lugar no índice de reprovações com um total de 11,7%, perdendo apenas para o 1º ano do ensino médio com 15,4% de reprovação. Ambos os anos são períodos de transição, o 6º ano entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, e o segundo entre o segundo segmento e o ensino médio. O 6º ano também ocupa a terceira posição, junto ao 9º ano, na taxa de abandono escolar. Disponível em <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento> Acesso em 26/06/2020.

⁶⁶ Sobre a ONG Rio Como Vamos ver <http://riocomovamos.org.br> Acesso em 23/07/2019.

TABELA 8: Índice de aprovação anos finais rede pública municipal do Rio de Janeiro (2005-2017)



Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2017> Acesso em 23/07/2019

Outro fator que chama a atenção é o fato de que em 2009, primeiro ano de governo da gestão Paes-Costin, o índice de aprovação no 6º ano da rede municipal ter alcançado somente 67,2% dos estudantes, o que significa quase um terço de alunos retidos nesta etapa.

O 6º ano representa um período de transição na vida escolar, os alunos passam do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental, deixando de ser os mais velhos de suas escolas e passando a ser os mais novos em outras, pelo fato de frequentemente o aluno passar por uma mudança de unidade escolar. Na rede municipal do Rio de Janeiro poucas são as unidades escolares que oferecem os dois segmentos educacionais conjuntamente⁶⁷. De modo que com a mudança de ambiente escolar poderia ocorrer também separação de círculos de amizade.

Somado a isso o 6º ano impõe um novo ritmo pedagógico orientado por mudanças na esfera docente, no qual os alunos passam a ter oito disciplinas ministradas cada qual pelo seu

⁶⁷ A rede municipal de educação do Rio de Janeiro conta com 128 unidades escolares que ofertam mais de um segmento simultaneamente. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 01/05/2018.

professor regente, diferente do primeiro segmento em que há um professor generalista e três professores especialistas – Artes, Língua Estrangeira e Educação Física.

Não obstante as mudanças estruturais na vida escolar, pesquisadores apontam que as mudanças físicas e psicológicas provocadas pela chegada da adolescência na faixa etária dos 10 aos 12 anos tornam ainda mais difícil a adaptação a nova vida escolar e a todas as mudanças que esta nova etapa representa.

No Brasil a discussão em torno dos dilemas enfrentados e impostos pela transição que o 6º ano representa não são recentes, e, na última década, diferentes experiências escolares se espalharam nas redes públicas e nas escolas privadas⁶⁸, sendo o 6º Ano Experimental da SME do Rio de Janeiro uma delas.

O projeto 6º Ano Experimental propõe considerar o 6º ano como um período de *travessia*, uma transição entre o Primário e o Ginásio, e para que esta transição se desse sem traumas seria necessária uma readequação na estrutura do ensino fundamental. As classes de 6º Ano Experimental teriam por função fornecer a transição para os Ginásios Experimentais Cariocas, compostos pelos 7º, 8º e 9º anos⁶⁹, e também melhorar os índices de aprovação, evasão e desempenho nas avaliações do 6º ano.

Desde 2006, por meio da Lei Ordinária nº 11.274⁷⁰, o ensino fundamental brasileiro se organiza na seguinte forma: primeiro segmento do ensino fundamental, anos iniciais, composto pelo 1º ao 5º ano, e o segundo segmento do ensino fundamental, anos finais, composto pelo 6º ao 9º ano.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, na primeira etapa há a presença de um único professor regente generalista, podendo haver ainda professores especialistas de Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. Enquanto que na segunda etapa todos os professores são especialistas com licenciatura plena em suas disciplinas, de modo que o aluno passa de um modelo de cinco anos de ensino (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) com no máximo quatro professores,

⁶⁸ A rede estadual de educação de São Paulo vivenciou em 2015, durante o governo de Geraldo Alckmin, uma tentativa de reestruturação, e um dos muitos pontos era a inserção das turmas de 6º ano no primeiro segmento do ensino fundamental.

⁶⁹ Sobre o programa Ginásio Experimental Carioca e sua inserção no Projeto Salto de Qualidade ver: <http://en.braudel.org.br/events/archive/downloads/ginasio-carioca-um-salto-na-qualidade-do-ensino.pdf> Acesso em 24/05/2018.

⁷⁰ Lei Ordinária nº 11.274, de 2006, promoveu alterações em diferentes artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, sendo especificamente os artigos 29, 30 e 32 os que tratam da nova organização do Ensino fundamental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 12/01/2019.

para um modelo com oito professores responsáveis cada um por uma disciplina ao longo de quatro anos (6º, 7º, 8º e 9º anos).

A proposta para o 6º Ano Experimental é a reinserção desse ano no primeiro segmento do ensino fundamental, de modo que suas classes fossem alocadas em unidades escolares que oferecessem o Primário. O modelo de ensino passaria a ser o mesmo do 1º ao 5º ano, contando com um único professor regente e mais três professores especialistas. O 6º ano se tornaria então o ano final do Primário e não mais o ano inicial do Ginásio na concepção da SME.

Para a SME essa mudança poderia representar uma melhor performance dos alunos ao longo do 6º ano, resultando na melhoria de seu desempenho e na redução da evasão e reprovação escolar. A questão da falta de maturidade dos alunos, do susto com a realidade de oito professores de repente e da necessidade de maior atenção e carinho dos professores para com os alunos são apontados em diversos momentos pela secretária de Educação Claudia Costin para defender o projeto, “crianças de 11 anos ainda precisam de uma relação forte com o professor. A interação é muito relevante para essa faixa etária”⁷¹, e em entrevista concedida para a presente pesquisa Costin complementa “eles ainda precisam um pouco da amorosidade da professora que tem mais tempo com eles, que pode se dedicar.”⁷².

Para a secretária Helena Bomeny⁷³, em entrevista concedida a versão online do *Jornal Extra*, o alto índice de reprovação em turmas do 6º ano se explicava pela transição mal sucedida entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental:

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.

Importante ressaltar que os estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro durante o primeiro segmento (1º ao 5º ano) possuem professores especialistas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira – Espanhol ou Inglês, e um professor generalista. Portanto,

⁷¹ Trecho da reportagem *Especialistas em tudo* da Revista Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11702/especialistas-em-tudo> Acesso em 12/12/2019.

⁷² A transcrição da entrevista realizada via *Skype* no dia 17/12/2019 encontra-se no Anexo desta Dissertação.

⁷³ A entrevista completa encontra-se 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> Acesso em 21/10/2019.

quando a secretária Bomeny afirma que em vez de o aluno passar de um para oito professores, ele passaria de quatro para oito, evidencia-se o fato de o diferencial do projeto 6º Ano Experimental ser o prolongamento de uma prática já existente na rede. Vale a reflexão de que se em um ano o aluno atingiria a maturidade necessária para lidar com a realidade de oito professores especialistas após seis anos no modelo de um professor generalista e três especialistas? A questão da falta de maturidade passaria a ser transferida para o 7º ano?

Costin afirma que haveria uma outra possibilidade para os docentes do projeto 6º Ano Experimental, o modelo implementado nos GECs, a polivalência por área, “[...] ter um professor de fundamental I que tivesse mais jeito com ciências e matemática e, outro mais com humanidades”⁷⁴. Porém, o modelo escolhido foi o de um professor generalista para todas as disciplinas. Cabe perguntar quem seriam estes professores que assumiriam o projeto 6º Ano Experimental.

A princípio, os professores regentes de turmas de 6º Ano Experimental seriam selecionados pelos diretores das unidades escolares que possuíssem o projeto e passariam, ao longo do ano, por capacitações organizadas pela SME, que tinha como consultora a professora Bertha do Valle⁷⁵, ou pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

Em geral, essas capacitações eram realizadas às quartas-feiras, pois os professores regentes possuíam nestes dias os seus tempos dedicados ao planejamento, uma vez que os alunos tinham uma grade fixa e neste dia eram ministradas aulas de Artes, Língua Estrangeira e Educação Física.

Os cursos de capacitação foram elaborados a partir da consultoria com a professora Bertha do Valle⁷⁶ que realizou uma parceria com professores dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de elaborar conteúdos e abordagens para o curso de capacitação voltado aos professores regentes do projeto. Valle ressalta que “os professores da UERJ eram de áreas específicas das licenciaturas e cada um

⁷⁴ Entrevista realizada para a presente pesquisa em 17/12/2019.

⁷⁵ Bertha de Borja Reis do Valle é professora aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua nos cursos de educação a distância do CEDERJ, como conteudista e coordenadora da disciplina Políticas Públicas em Educação. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786461Y5> Acesso em 12/07/2018.

⁷⁶ A professora Bertha de Borja Reis do Valle foi consultora do Projeto 6º Ano Experimental entre os anos de 2011 a 2013 de acordo com consultas ao Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em que são evidenciados pagamentos e sua relação com o projeto. Disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/buscanova/#/p=1&q=bertha%20de%20borja%20reis%20do%20valle&di=20110101&df=20200110> Acesso em 12/01/2020.

desenvolvia os conteúdos específicos para o sexto ano escolar”⁷⁷, havendo uma preocupação com a formação dos professores e com a necessidade de familiarização com os conteúdos do currículo escolar do 6º ano.

Além das capacitações, os professores regentes de turmas do 6º Ano Experimental contavam com os Cadernos Pedagógicos, que seriam os mesmos distribuídos para as turmas regulares de 6º ano da rede municipal, contendo pequenas alterações como veremos no capítulo 2 e, com as aulas e atividades disponíveis na Educopédia⁷⁸, como suportes para o planejamento e execução de suas aulas e atividades pedagógicas.

Do ponto de vista do ensino para o 6º Ano Experimental a interdisciplinaridade assume um papel protagonista nos discursos de seus idealizadores, tanto as secretárias Claudia Costin e Helena Bomeny, quanto Jurema Holperin⁷⁹, responsável direta pelo projeto, enfatizam que o ensino interdisciplinar é a referência nas práticas pedagógicas para o sucesso das turmas de 6º Ano Experimental.

1.3 O 6º Ano Experimental a partir do olhar de seus “dirigentes”

Conforme já apresentado nos tópicos anteriores, o projeto 6º Ano Experimental se insere em um conjunto de políticas públicas educacionais que objetivavam a melhoria no desempenho e na qualidade da educação pública carioca, durante a gestão do prefeito Eduardo Paes e da secretária de educação Claudia Costin. O que abordaremos neste tópico são os elementos de defesa e legitimidade do projeto a partir do olhar dos seus dirigentes, ou seja, o olhar daqueles que o elaboraram e o implementaram.

Ao contrário dos demais projetos desenvolvidos pela SME a partir de 2009, como as Escolas do Amanhã, os Ginásios Experimentais Cariocas e os Espaços de Desenvolvimento Infantil, o 6º Ano Experimental não ganhou a mídia, seu lançamento não foi divulgado pelos meios de comunicação ou mesmo pela SME ao longo dos primeiros anos do projeto⁸⁰. Chama atenção o lugar de silêncio que o projeto ocupou e ainda ocupa.

⁷⁷ Entrevista realizada para a presente pesquisa em 07/01/2020.

⁷⁸ A Educopédia é uma plataforma online desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2010, que conta com diversos materiais didáticos digitais produzidos por professores da rede municipal. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educopedia> Acesso em 12/07/2018.

⁷⁹ Jurema Holperin era responsável pelo acompanhamento do projeto 6º Ano Experimental durante a gestão de Claudia Costin (2009-2014) na SME. Na gestão de Helena Bomeny (2014-2016), Holperin passou a ser a subsecretária de Educação.

⁸⁰ Uma pesquisa utilizando o buscador *Google* apresenta como resposta para *6º Ano Experimental* entrevistas concedidas a partir de 2014, pela então secretária de Educação Helena Bomeny. Disponível em <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&sxsrf=ACYBGNQN7chw16Qk9IG->

Em entrevista concedida em novembro de 2014 para a versão online do *Jornal Extra*, a então secretária municipal de Educação Helena Bomeny fala sobre os desafios da educação pública carioca para o ano de 2015 e apresenta a intenção de expansão do projeto 6º Ano Experimental, esta foi a primeira vez desde 2011 que o projeto fora mencionado num veículo de comunicação. A chamada da notícia, que abrange não somente o 6º Ano Experimental, mas toda a rede municipal é o fato de que os alunos de 6º ano terão uma única professora durante quatro dias de aulas semanais. Dois meses antes, na página eletrônica da Prefeitura do Rio de Janeiro, uma matéria semelhante tratava das conquistas do 6º Ano Experimental frente às turmas regulares de 6º ano da rede municipal⁸¹.

Desperta atenção em ambos os casos o discurso estatístico do rendimento comparativo entre as turmas do projeto e as regulares nas avaliações externas, como a Prova Brasil; trata-se da principal justificativa de legitimidade do projeto. Na fala de Bomeny, “Há quatro anos, o 6º ano experimental tem uma média de notas 50% acima da média do restante da rede”⁸². Sua antecessora Claudia Costin corrobora este discurso ao lembrar que nas turmas de 6º Ano Experimental, “Nas avaliações bimestrais, as classes com educadores polivalentes tiveram desempenho 40% superior às salas com especialistas em Matemática”⁸³.

Em entrevista realizada para este trabalho, Costin apresenta que foi realizada uma pesquisa durante o comando de Helena Bomeny na SME pelo pesquisador Daniel Santos da USP de Ribeirão Preto, buscando verificar o desempenho entre alunos do 6º Ano Experimental, 6º ano regular e 6º ano em turmas de horário integral, que demonstrou um melhor resultado em avaliações externas das turmas de 6º Ano Experimental⁸⁴. Identifico então que um melhor desempenho dos alunos de turmas do 6º Ano Experimental foi a principal bandeira levantada para a legitimação do projeto e para a sua expansão e continuidade.

[x77XziW96NFURA%3A1579482390598&ei=Fv0kXp-YJLDD5OUPjoaFoAg&q=6%C2%B0+ano+experimental+&oq=6%C2%B0+ano+experimental+&gs_l=psy-ab.3..35i304i39j0i22i30.451808.451808..452176...0.2..0.120.120.0j1.....0....1..gws-wiz.....0i71.AMdDxF9YY_g&ved=0ahUKEwif-8e2_pDnAhWwIbkGHQ5DAYQQ4dUDCAs&uact=5](http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648) Acesso em 21/10/2019.

⁸¹ A matéria completa encontra-se disponível em <http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648> Acesso em 21/10/2019

⁸² 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> Acesso em 21/10/2019.

⁸³ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11702/especialistas-em-tudo> Acesso em 12/12/2019.

⁸⁴ No Brasil as discussões sobre as transformações da passagem da infância para a adolescência e sua influência em questões escolares são antigas, mas os debates do impacto destas transformações no desempenho discente no 6º ano é recente. O projeto 6º Ano Experimental e seus argumentos sustentam-se em discussões norte-americanas principalmente. Uma síntese desta discussão está disponível no trabalho dos pesquisadores Daniel Santos, Luiz Scorzafave e Alexandre Nicolella com o apoio da Fundação Lemann e do Itaú BBA disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3795/3467> Acesso em 05/05/2018.

Percebo que o sucesso do projeto 6º Ano Experimental repousava no melhor desempenho nas avaliações internas e externas, que contemplavam por sua vez as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Na entrevista realizadas um dos questionamentos levantados a secretária Claudia Costin sobre o risco de haver uma valorização destas três disciplinas ao longo do ano escolar, especialmente considerando a pressão pelo rendimento nas avaliações, em detrimento ao ensino de História e Geografia, e cuja resposta “É risco, é um risco”, que se justificava a “aposta” feita não somente pela SME, mas pelo Brasil de que “[...] um aluno que não lê bem, que não tem competência de ler e interpretar textos, dificilmente vai ir bem em história e geografia. Um aluno que não tem raciocínio matemático estabelecido dificilmente sabe interpretar bem um mapa”⁸⁵. Questiono como estudantes após cinco anos de ensino fundamental estariam neste patamar de conhecimento. Questiono também, como em um ano, no projeto 6º Ano Experimental todas estas dificuldades seriam solucionadas.

Uma questão que merece destaque é a jurisprudência do projeto. Costin afirma ter ciência de que uma tentativa de aprovação na Câmara dos Vereadores de um projeto de lei que alterasse a organização dos anos escolares estabelecendo o 6º Ano Experimental como realidade para toda a rede municipal de educação não seria aprovada⁸⁶, de tal forma que o projeto teria esse caráter experimental, sendo paulatinamente expandido. Em 2014 foi requerido pelo vereador Jefferson Moura⁸⁷ maiores esclarecimentos sobre o projeto em virtude das colocações feitas por Bomeny de que o 6º Ano Experimental teria “o consentimento do Conselho Nacional de Educação, porque é algo fora do padrão. No ano que vem, vamos enviar um projeto à Câmara dos Vereadores para levar a ideia à rede toda”, na já mencionada entrevista concedida ao *Jornal Extra*. Cabe ressaltar que nada foi entregue à Câmara até o ano de 2017⁸⁸

⁸⁵ Entrevista realizada para a presente pesquisa em 17/12/2019.

⁸⁶ Costin afirma que o 6º Ano Experimental acabou por ser uma transição inconclusa, uma vez que a mesma tinha ciência de que “[...] se a gente pusesse uma lei na Câmara de Vereadores não passaria de jeito nenhum [...]”, de tal forma a manutenção do projeto se dava na criação de uma *cultura de 6º ano*, ou seja de uma transformação nas estruturas que formatavam este ano e seu segmento de forma que findado seu mandato o projeto se mantivesse, fizesse de fato parte da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

⁸⁷ Jefferson Moura é auditor do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), sociólogo, mestre e doutor pela Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cumpriu um mandato de vereador na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, tendo sido eleito em 2012 pelo PSOL, ao qual desfilou-se em 2015, afiliando-se a REDE.

⁸⁸ Tramitação do pedido de esclarecimentos acerca do projeto 6º Ano Experimental feito pelo vereador Jefferson Moura para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponível em <https://mail.camara.rj.gov.br/Apl/Legislativos/scpro1316.nsf/61ad1f37c30607bf03257abe006c66d7/4c8f7452d064c09383257d9d00551bc0?OpenDocument&Start=1.1.1.4> Acesso em 06/01/2020.

CAPÍTULO 2

Cadernos Pedagógicos para o Ensino de História no 6º Ano Experimental: uma perspectiva interdisciplinar?

O eixo central que norteia o projeto 6º Ano Experimental é a proposta de realização de uma suave travessia entre o Primário e o Ginásio, transição esta que seria conduzida sob o signo da interdisciplinaridade. Nos projetos e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação à época da gestão Paes-Costin, especialmente aqueles dedicados aos últimos anos do Primário e todo o Ginásio, a defesa de um ensino interdisciplinar foi bandeira hasteada e propagada.

Com o intuito de melhor preparar a rede municipal para a execução dessas propostas a partir de uma perspectiva interdisciplinar foram elaborados cursos de capacitação e formação continuada para professores, coordenadores e gestores. Do mesmo modo, foram produzidos os Cadernos Pedagógicos, apostilas contendo conteúdos e atividades das diversas disciplinas curriculares, disponíveis para todos os anos de escolarização.

Os cadernos pedagógicos foram elaborados a partir de grupos de discussões formados por professores da própria rede municipal, os coordenadores de disciplinas e consultores⁸⁹. Estes grupos atuaram numa reformulação do currículo da rede municipal, desenvolvendo as Orientações Curriculares⁹⁰ que norteariam todo o processo de desenvolvimento dos cadernos pedagógicos, do processo de ensino/aprendizagem e das avaliações internas da rede⁹¹.

Importante ressaltar que, independentemente da adoção de um ensino apostilado, a rede municipal do Rio de Janeiro continuou fazendo parte da rede que recebia os livros didáticos oriundos do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD⁹², de modo que nas

⁸⁹No caso da disciplina História a primeira consultora foi Marly da Silva Motta, então pesquisadora e professora do CPDOC/FGV e posteriormente o Ilmar Rohlof de Mattos, professor da PUC-Rio.

⁹⁰ Sobre as Orientações Curriculares de História ver: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/825382/DLFE-196615.pdf/1.0> e <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104939/ORIENTACOES2013HISTORIA.pdf> Acesso em 18/07/2020.

⁹¹ Sobre a elaboração das Orientações Curriculares e os Cadernos Pedagógicos de História ver MORAES, Caroline da Luz; SPÍNDOLA, Luisa Kaufman. O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1147-1162, out./dez., 2017. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201702149008.pdf> Acesso em 18/07/2020.

⁹² O Programa Nacional do Livro Didático foi criado em 1985, mas teve seu início efetivo no ano de 1996, com a distribuição de materiais didáticos para as séries do ensino fundamental e, a partir de 2011, para o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. O programa consiste em “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de

salas de aulas da rede os alunos e professores tinham acesso aos dois materiais didáticos, sendo por vezes estimulada a interação com os conteúdos do livro didático em determinadas atividades dos cadernos pedagógicos.

Neste período também foi desenvolvido na Educopédia um grande repositório de planos de aulas, atividades múltiplas e aulas em si, sobre as mais variadas temáticas de todas as disciplinas para todos os anos escolares do ensino fundamental. Os conteúdos disponibilizados na Educopédia foram feitos pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro por meio de um concurso interno em que se formaram equipes por disciplinas, cada uma com coordenadores que supervisionavam a produção e disponibilização dos conteúdos.

Os cadernos pedagógicos assumiram um papel relevante para as turmas de 6º Ano Experimental, não somente pela obrigatoriedade de seu uso, mas especialmente por possibilitar um aprofundamento das temáticas destinadas a cada disciplina, promovendo um possível diálogo entre as mesmas.

Considerando as especificidades que giram em torno do projeto, mais especificamente o fato de serem ministradas disciplinas por um único professor com formação generalista, ainda que houvesse o acesso aos livros didáticos, qual seria a base para a escolha do PNLD para este professor sem formação nas cinco disciplinas? Desse modo, a apostila se configurou no principal meio de interlocução entre os professores e os conteúdos específicos das disciplinas.

Na pesquisa a que concerne esta dissertação volto-me para os discursos que envolvem a construção teórica e prática do projeto 6º Ano Experimental, tendo analisado as concepções que nortearam o projeto a partir da visão de gestores da SME, voltamos a atenção aos recursos pedagógicos disponibilizados pela secretaria: os Cadernos Pedagógicos de História.

O objetivo do capítulo é analisar os Cadernos Pedagógicos de História, buscando refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade e sua presença na construção destes materiais. É importante compreender melhor o que é interdisciplinaridade para a SME e como esta reflete-se no material didático elaborado.

Para tanto, num primeiro momento, proponho o debate de alguns pontos relacionados aos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com o objetivo de melhor compreendermos as concepções educacionais presentes na proposta. Em seguida, analiso os Cadernos Pedagógicos de História, verificando

a aplicabilidade destes conceitos nas propostas apresentadas nos materiais, com o intuito de responder à indagação que está no título do capítulo.

2.1 Reflexões sobre outras concepções de *disciplinaridade*

A ciência e o saber se constituíram desde o século XVII-XVIII e, sobretudo no XIX-XX, a partir de múltiplas divisões em áreas e subáreas, fragmentadas e compartimentadas. As disciplinas se conformaram como territórios cujas fronteiras se consolidaram em torno dos seus objetos, métodos e teorias, de tal modo essa organização trouxe “as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber” (MORIN, 2002, p. 15).

Com o passar do tempo estas frequentes divisões resultaram em disputas por uma hierarquia dos saberes e das ciências que se refletiram no ambiente escolar. Por décadas o saber escolar se estruturara por meio da organização curricular e este se sedimentara em torno das disciplinas e seus conteúdos rígidos, fechados, com pouco espaço para a interação entre cada uma delas. Essa realidade passou a ser questionada, especialmente por não mais responder e corresponder ao mundo globalizado e interconectado que se descortinava na segunda metade do século XX.

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. [...] Não favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes. As disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram [...], dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (PETRAGLIA, 1995, p.69)

A segunda metade do século XX trouxe uma série de conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e integração de conteúdos que evocam a defesa de uma nova forma de compreensão das ciências e se refletem na organização dos currículos e saberes escolares. Se antes a construção do saber fora pautada na disciplinaridade, ou seja, na divisão e compartimentação do saber em determinadas áreas, o que se defende agora é a conexão, o diálogo e a troca entre as disciplinas, ou mesmo, a não existência delas. Defende-se a ruptura das barreiras que compõem as áreas para que conjuntamente se construam novos saberes e novas didáticas.

A multidisciplinaridade pode ser compreendida como a tentativa de se abordar uma mesma temática pela ótica especializada de cada disciplina. Para Piaget (1979, p. 166), a “multidisciplinaridade seria o nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um

problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las”. De modo que, a multidisciplinaridade propõe um diálogo, a apresentação e a reflexão de um mesmo tema sob diferentes olhares, na forma de uma justaposição as disciplinas (ALMEIDA FILHO, 1997). A multidisciplinaridade não se propõe a romper as barreiras das disciplinas, mas sim a colaboração frente perspectivas múltiplas para a solução ou compreensão de determinada questão.

Muitas vezes multidisciplinaridade se confunde com pluridisciplinaridade. Esta última não pressupõe uma hierarquia de disciplinas, como no caso da multidisciplinaridade. A pluridisciplinaridade compreende o estudo simultâneo de um mesmo objeto ou fenômeno de uma determinada disciplina a partir do olhar de outras disciplinas, enriquecendo dessa forma a reflexão e compreensão do objeto ou fenômeno de estudo (PIAGET, 1979, p. 169). As propostas pluridisciplinares em geral priorizam a formação de áreas do conhecimento em que disciplinas afins interagem sobre determinados assuntos, temas, problemas, objetos e fenômenos, operando de forma aproximada.

Na visão de Piaget (1979, p. 166) a interdisciplinaridade seria o “segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos”. Nessa visão o diálogo e a troca entre as disciplinas proporcionariam a construção de novas formas de saberes, novas formas de compreensão.

Importante considerar que a interdisciplinaridade não pretende anular a existência das disciplinas ou mesmo a contribuição disciplinar. Como defende Fazenda (2011, p. 59), a interdisciplinaridade é “[...] apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes”. Em diálogo com Japiassú (1976, p. 74), a interdisciplinaridade se dá a partir da “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Interdisciplinaridade pressupõe reciprocidade, diálogo, trocas, coordenação entre as disciplinas para que, na visão de Morin (2002, p. 75), se compreenda que “o todo está na parte que está o todo”, de modo que a compreensão do todo reside na, para, através, com e além da parte. Assim o conhecimento das disciplinas não pode ser compreendido compartimentado, mas sim interconectado, por meio de eixos que cortam e conectam os saberes através da transversalidade.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e mais fortemente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁹³, interdisciplinaridade e transversalidade caminham lado a lado na construção de novas propostas didático-pedagógicas no âmbito escolar brasileiro. Podemos demarcar que transversalidade é a proposta de inter-relação entre o ensino-aprendizagem sistematizado e as experiências vivenciadas, enquanto a interdisciplinaridade é a busca pela abordagem relacional dos diversos campos do saber. Sobre a importância de um olhar interdisciplinar para a compreensão e aplicação dos Temas Transversais, os PCN destacam:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano” (BRASIL, 2002, p. 31).

Importante refletir sobre as relações entre interdisciplinaridade e transversalidade para melhor compreender o que fora a proposta de um ensino interdisciplinar propagado pela SME durante a gestão Paes-Costin. Em entrevista, quando questionada sobre a visão interdisciplinar defendida pela SME quando da implementação do 6º Ano Experimental, Claudia Costin destaca:

Naquela época a gente não tinha base, a gente pensava muito nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Então um tema que foi muito trabalhado, por exemplo, foi a questão ambiental, e isso integrava as várias disciplinas [...] a gente trabalhou muito ética e cidadania. Mas

⁹³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 18/05/2020.

a interdisciplinaridade acabava sendo facilitada pelo fato de que era o mesmo professor que dava as várias disciplinas. Então ele trafegava e organizava o seu tempo dessa maneira.

Percebo que muito mais do que a interdisciplinaridade, eram os Temas Transversais, ou seja, era a transversalidade que conectava as disciplinas, as diferentes áreas do saber, sendo destacado que, no caso do 6º Ano Experimental, esta abordagem seria interdisciplinar, pois um único professor abordaria determinado tema, perpassando e organizando as contribuições e olhares das disciplinas. Vale lembrar neste contexto a colocação de Morin sobre formas de se compreender e conduzir propostas interdisciplinares:

As disciplinas se reúnem formando, no entanto, nas áreas diferenciadas, a exemplo da ONU, sem, entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Porém, mesmo que o ensino teime em vê-las com noções diferenciadas, elas acabam fazendo trocas e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico, isto é interdisciplinaridade (MORIN, 2002, p. 48).

A interdisciplinaridade, como dito anteriormente, pressupõe o rompimento das barreiras do saber disciplinar, mas não a superação do conceito de disciplina. A defesa da interdisciplinaridade implica no enriquecimento recíproco enquanto a transdisciplinaridade, na visão de Piaget (1979, p. 170), exige um desprendimento da noção de disciplina, uma elevação a um patamar no qual “não se contentaria em alcançar interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas situaria essas conexões dentro de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”, ainda de caráter utópico.

A transdisciplinaridade diz respeito aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das diferentes disciplinas implicando na construção de uma unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 22) de modo que se compreende e se parte da noção de saberes disciplinares. Para a construção de um conhecimento que faça sentido no mundo atual é necessária a superação das fronteiras e barreiras, trata-se da busca do todo, da unidade do conhecimento. Esta unidade do conhecimento diz respeito ao novo olhar lançado sobre temáticas já debatidas, mas a partir deste diálogo e da apropriação transdisciplinar permitem novas interpretações (MORIN, 2002, p. 39).

Em todas as propostas conceituais que aqui apresentei, percebo que o professor assume um papel importantíssimo na construção de uma relação de ensino-aprendizagem que supere as barreiras, fronteiras e compartimentações estanques do ensino disciplinar

tradicional. A questão da formação docente, não somente no âmbito do 6º Ano Experimental, de modo geral se apresenta como um ponto de reflexão sobre a efetiva consecução de atitudes didático-pedagógicas inter e transdisciplinares. Como propor uma relação de ensino-aprendizagem pautada na superação das barreiras disciplinares se a formação dos docentes ainda é disciplinar, sobretudo dos docentes do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio? Mesmo nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior a ênfase recai em metodologias para o ensino de determinada disciplina.

Concordo com Kleiman e Moraes (1999, p. 24) de que por muitas vezes professor, e me insiro nesta realidade, “se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado”. Nesta perspectiva, como argumenta Morin (2002), a reforma para um ensino inter e transdisciplinar deve começar pela formação dos professores. É na universidade que a superação das barreiras e o diálogo entre as disciplinas deve se iniciar, colaborando para uma formação docente cujo olhar esteja mais atento e aberto as trocas disciplinares.

No campo de disputas em que se inserem estas propostas conceituais e metodológicas temos a efetivação de suas premissas na construção ou reformatação dos currículos escolares e conseqüentemente dos materiais didáticos produzidos e distribuídos. Nas últimas décadas a proposta de uma integração curricular vem ganhando força, sustentada especialmente nas urgências de efetivação das propostas interdisciplinares a partir dos estudos transversais e se refletindo na elaboração ou reformulação de materiais didáticos.

De todo modo, pode-se, com certa facilidade, observar que mesmo com a existência da LDB, dos PCN e mais recentemente da Base Nacional Comum Curricular, a organização dos materiais didáticos, especialmente dos livros, se dá de forma disciplinar e acumulativa. Posso usar como exemplo uma recente experiência pessoal, auxiliando uma colega, professora de Língua Portuguesa que atualmente é responsável pela Sala de Leitura⁹⁴ da escola em que trabalho como professora de História, encontrei o livro de História da mesma coleção que eu havia usado quando era estudante na 5ª série, atual 6º ano. Trouxe o livro para casa para comparar com o meu antigo e basicamente nada havia mudado. Como isso era possível? Exatos treze anos separavam a produção e circulação do livro didático, mas seu conteúdo,

⁹⁴ A rede municipal de educação pública carioca instituiu a partir da Resolução SME nº. 560 as atribuições do Professor Regente de Sala de Leitura e as diretrizes para a organização do trabalho. Consolidava-se, assim, a concepção da Sala de Leitura como estrutura integrada às práticas desenvolvidas nas salas de aula, no contexto do Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar. Disponível em <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/SalaLeitura.pdf> Acesso em 18/04/2020.

suas frases, seu sumário eram basicamente os mesmos. Não me aprofundarei nesta questão que envolve não somente disputas metodológicas e conceituais, mas também editoriais. Mas penso ser importante refletirmos, ainda que individual e silenciosamente, sobre a constante necessidade de atualização entre os materiais didáticos e as discussões e produções acadêmicas, uma vez que para muitos docentes e alunos este é o único recurso didático disponível.

Observo que muitas vezes a organização disciplinar, seja na prática da sala de aula ou mesmo na composição dos materiais didáticos, se dá por meio da acumulação de informações, travestida de conhecimento que um dia será utilizado ou cuja aprendizagem fará sentido, conforme Beane (2003, p. 95): “o conhecimento é dispensado com a ideia de que deve ser preservado para uso futuro, para ser novamente dado ou em forma de respostas de testes ou revelado quando a ocasião o sugere”.

Este modelo de organização curricular necessita de superação afim de que uma integração curricular possibilite “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.”, de tal modo que a aprendizagem escolar promova conhecimentos que façam sentido hoje, nas ações e experiências cotidianas, nas vivências passadas e na construção do por vir (BEANE, 2003, p. 94).

Este novo modelo de organização curricular busca transcender as barreiras impostas pela organização disciplinar uma vez que retoma a proposta de contextualização a partir de temas e eixos que dialogam com as experiências e percepções de mundo, enfatizando abordagens democráticas e sociais. Temos como exemplo de defesa de um currículo integrado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos⁹⁵:

Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva

⁹⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 18/05/2020.

transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções (Resolução CNE/CEB n. 7/2010, art. 24, § 2º).

2.2 Cadernos Pedagógicos de História e Geografia: uma proposta interdisciplinar?

Para refletir sobre Ensino de História no contexto do 6º Ano Experimental farei uma análise do Caderno Pedagógico de História e Geografia disponibilizado para os alunos no primeiro bimestre de 2014⁹⁶.

Como ponto principal, propomos uma indagação. Considerando a proposta interdisciplinar que embasa o projeto do 6º Ano Experimental, e a compreensão que a interdisciplinaridade se dá pela contribuição, diálogo e troca entre as mais diversas disciplinas, nos questionamos acerca das motivações para a segmentação dos Cadernos Pedagógicos de acordo com as disciplinas curriculares, ou seja, a existência de um Caderno Pedagógico para Língua Portuguesa, outro para Matemática, outro para Ciências e, em alguns momentos, um único para História e Geografia, em outros um Caderno de História separado do de Geografia?

Muitas são as hipóteses para responder esta questão. Seria uma questão de divisão dos conteúdos? No caso específico de História e Geografia, haveria alguma relação com o que a disciplina Estudos Sociais propunha para o estudo de História e Geografia? Seria uma questão de organização editorial na produção do material didático? Uma maneira de facilitar o manuseio do aluno que só precisaria de um caderno pedagógico para as duas disciplinas? Em entrevista realizada com Claudia Costin, a mesma afirma não se recordar o exato motivo para diferentes diagramações nos Cadernos Pedagógicos de História e de Geografia, supõe que a explicação se daria no ordenamento por áreas ou temas.

Considero importante refletir sobre as particularidades do 6º Ano Experimental, que contrário dos demais projetos e programas empreendidos pela gestão Paes-Costin, não apresenta qualquer indício de participação de parceria público-privada, por meio de institutos, fundações ou ONG na sua concepção, de modo que o projeto fora implementado pela SME a partir de filosofias, diretrizes e embasamentos teóricos próprios. Dessa forma, poderíamos inferir que haveria a elaboração de um material didático próprio para ser utilizado nas classes, e de certa forma, podemos ser induzidos a isso, uma vez que existe um Caderno Pedagógico

⁹⁶ Caderno Pedagógico de História e Geografia do aluno referente ao primeiro bimestre de 2014 disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 16/07/2018.

de História e Geografia para o 6º Ano Experimental e um Caderno Pedagógico de História e um Caderno Pedagógico de Geografia para as turmas regulares de 6º ano da rede municipal.

Todavia, comparando os Cadernos Pedagógicos referentes ao segundo bimestre de 2014⁹⁷, o conteúdo é basicamente o mesmo, tanto os textos, imagens e propostas de atividades. O que posso identificar de diferença é a supressão de algumas páginas tanto de História quanto de Geografia no Caderno Pedagógico do 6º Ano Experimental. Podemos conjecturar que possivelmente o mesmo aconteceu nos Cadernos Pedagógicos do primeiro bimestre⁹⁸.

Ao ser indagada sobre o suporte oferecido pela SME aos professores do 6º Ano Experimental, cuja formação inicial não contemplava as temáticas, conteúdos e metodologias referentes às disciplinas deste ano escolar, Claudia Costin apresenta uma perspectiva engessadora do projeto, ou que no mínimo revela uma redução na autonomia docente:

Pra dar segurança a esse professor, você lembra que nós tínhamos Cadernos de apoio Pedagógicos, então esses cadernos eram de uso facultativo para os demais professores, para o professor de 6º Ano Experimental não era facultativo. A Educopédia era facultativa para os demais professores, que é aquela plataforma de aulas digitais, para o professor de 6º Ano Experimental não era facultativo. Então ele tinha um roteiro que foi pensado, no caso da disciplina de História, por professores de História. Ele tinha um roteiro a seguir. Ele tinha uma formação continuada em serviço focada nesses materiais.

Percebo que os Cadernos Pedagógicos poderiam funcionar como bússolas, orientando os professores na direção a ser seguida, enquanto a Educopédia forneceria aulas e materiais complementares que poderiam enriquecer as práticas pedagógicas. Nos cabe aqui refletir sobre a noção de aula como texto, a noção do professor autor e produtor de conhecimento a partir de sua escrita e construção da aula (MATOS, 2006). Haveria esse espaço? Com cinco outras disciplinas, sendo três dessas submetidas a avaliações externas em rede, e todas

⁹⁷ Caderno Pedagógico de História e Geografia para o 6º Ano Experimental disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120179/HG_GIN_EXP_6ANO_2BIM_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020. Caderno Pedagógico de História disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120171/H6_2BIM_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020. Caderno Pedagógico de Geografia disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120163/G6_2BIM_2014_ALUNO.pdf Acesso em 18/04/2020.

⁹⁸ No momento de escrita deste trabalho não tivemos acesso aos Cadernos Pedagógicos de História e de Geografia das turmas regulares de 6º ano do primeiro bimestre, por isso não podemos prosseguir a análise comparativa, realizando a mesma com o material referente ao segundo bimestre.

demandando um tempo considerável de estudo e preparação? Haveria tempo para o professor ser autor de suas aulas, ou estaria preso a um roteiro pré-determinado?

Motivada por essas indagações e por tudo o que fora apresentado até este momento, analisarei o Caderno Pedagógico de História e Geografia à luz da busca por uma abordagem interdisciplinar, procurando evidências para a identificação de uma política de integração curricular.

No Caderno Pedagógico de História e Geografia referente ao segundo bimestre de 2014 chama-nos atenção uma caixa de diálogo, o *Fique ligado!*, presente em muitas páginas do material didático. O *Fique ligado!* funciona como uma espécie de lembrete ou aviso sobre a integração de conteúdos de História com outras disciplinas, sobre o acesso a outras atividades ou dicas de estudo.

Por exemplo, na primeira página (Imagem 1 e 2), ao introduzir os alunos ao conceito de moradia como uma experiência humana é feita uma conexão com o conceito de paisagem e agência humana que será estudado em Geografia. O mesmo se dá ao abordar a noção de sucessão de acontecimentos através do tempo em História e em Geografia (Imagem 3 e 4). Posso inferir que o manejo destes conceitos e suas abordagens em História e Geografia poderia se dar de maneira dialógica, buscando uma maior integração entre as disciplinas, de modo a apresentar por exemplo, como cada uma compreende tais conceitos, enfatizando os seus pontos de aproximação e de diferença.

IMAGEM 1: Página 3 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014

EXPERIÊNCIAS HUMANAS: MORADIAS DE NOSSA CIDADE

Há algumas diferenças na cidade em que vivemos. As diferentes moradias refletem isso. A moradia se constitui em um espaço muito importante para os seres humanos. Significa proteção e segurança. Ao longo dos tempos, muitos tipos de moradias foram sendo construídas. Vejamos alguns exemplos.



COMUNIDADE DA ROCINHA



EDIFÍCIOS DA AVENIDA VIEIRA SOUTO - IPANEMA



RUA DO LAVRADIO - CENTRO DO RIO DE JANEIRO



CONDOMÍNIO POPULAR NA ZONA NORTE

FIQUE LIGADO!!!
Em GEOGRAFIA você vai estudar as modificações ocorridas nas paisagens em função da ação humana.

Observe cada foto, leia as legendas e responda:

- a) Todas as moradias são iguais? SIM. () NÃO. ()
b) Descreva, no seu caderno, o que torna diferente cada um dos exemplos de residências que vemos nas quatro fotos.

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 2: Página 28 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014

INTERPRETANDO IMAGENS...

O mundo está em constante mudança.

Você tem observado o espaço a sua volta? Ele guarda marcas do passado e há marcas também do tempo presente. São exemplos: um prédio, uma ponte, uma floresta, um rio...

Estes marcos indicam que o espaço geográfico sofre modificações ao longo do tempo.

Observe as imagens abaixo.

Imagem 1



Avenida Rio Branco, início do século XX.

Imagem 2



Avenida Rio Branco, início do século XXI.

FIQUE LIGADO!!!
Em HISTÓRIA você analisou as diferenças existentes nas cidades através dos tempos. Vamos retomar esse olhar nesta página.

O que você percebe ao olhar as duas imagens?

Estas modificações resultam da ação humana.
São estes aspectos que a ciência geográfica procura estudar.

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 3: Página 5 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014

LOCALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Além de nos localizarmos no espaço, ou seja, no mundo em que vivemos, os homens também se localizam no TEMPO em que vivem.

A contagem do tempo é muito utilizada por todas as sociedades, para localizar acontecimentos vividos e também para compreender a SUCESSÃO DOS ACONTECIMENTOS. A sucessão organiza os acontecimentos em uma ordem que pode ser linear ou cíclica. Na ordem cíclica, os acontecimentos ou fatos se repetem após determinado período. Na ordem linear isso não acontece.

Uma forma que temos para localizar e organizar a sucessão dos acontecimentos é através de uma linha do tempo. Veja o exemplo abaixo:

LINHA DO TEMPO DE UM ANO

FIQUE LIGADO!!!

Em GEOGRAFIA você também deverá atentar para compreender a sucessão dos acontecimentos.

A ordem dos meses do ano é linear ou cíclica?

ESPAÇO CRIAÇÃO

Podemos fazer linhas do tempo sobre vários assuntos. Até da nossa vida! Que tal fazer uma, em seu caderno, marcando fatos do seu dia? Escreva algo que fez **antes** de vir para as aulas de hoje e algo que pretende fazer **depois** que sair da escola.

Capriche! Afinal, você é o personagem mais importante de sua própria história! Seu Professor poderá ajudá-lo.

Coordenadoria de Educação
5
História e Geografia - 6.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 4: Página 33 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014

INTERPRETANDO IMAGENS...

Observe, com atenção, as paisagens retratadas nas figuras 1 e 2.

FIGURA 1 - inverno

FIGURA 2 - verão

Santiago do Chile

FIQUE LIGADO!!!

Você estudou em HISTÓRIA a respeito da importância de compreendermos a sucessão dos acontecimentos através dos tempos. Esse conceito também é muito importante na GEOGRAFIA. Vamos estudar, além das interações humanas, através dos tempos, as características das paisagens levando em consideração a repetição de alguns fenômenos naturais.

AGORA É COM VOCÊ!!! Que elementos e características se destacam em cada uma das paisagens retratadas?

Coordenadoria de Educação
33
História e Geografia - 6.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

Ao analisar a organização dos Cadernos Pedagógicos de História e Geografia percebo que ainda que ocorra por meio da sistematização de conteúdos disciplinares, estes são apresentados de modo a estimular a reflexão e não a acumulação de informações. Em muitos momentos os alunos são instigados a refletirem a partir de suas vivências, experiências e percepções sobre os espaços e realidades que partilham, buscando soluções e proposições para os problemas apresentados. Identifico nessa opção de abordagem, diálogos com a noção de uma aprendizagem integradora e de uma integração social democrática (BEANE, 2003, p. 94-96).

No entanto, não compreendo a presença de uma abordagem interdisciplinar e muito menos transdisciplinar nos Cadernos Pedagógicos, especialmente quando analiso conjuntamente os materiais dedicados à Língua Portuguesa⁹⁹, Ciências¹⁰⁰ e Matemática¹⁰¹. Em Geografia, por exemplo, quando se fala sobre o movimento da Terra (Imagem 5 e 6) é construída uma conexão com a mesma temática que será trabalhada em Ciências, porém, no Caderno Pedagógico de Ciências a aproximação com Geografia não é pontuada.

⁹⁹ Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o 6º Ano - Primário disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4539712/4115437/LP6_1BIM_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

¹⁰⁰ Caderno Pedagógico de Ciências para o 6º Ano - Primário disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4539951/4115451/C6_1BIM_2014_ALUNO.pdf Acesso em 18/04/2020.

¹⁰¹ Caderno Pedagógico de Matemática para o 6º Ano - Primário disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4539711/4115445/mat6_1bim_aluno_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 5: Página 40 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014

FIQUE LIGADO!!! Você já percebeu que vamos encontrar na Geografia vários temas que também são abordados em Ciências?

Isso acontece porque existem fenômenos que são analisados por ciências distintas. Em Ciências, você já deve ter estudado sobre a Terra no Universo, seus movimentos etc. Iremos, agora, relembrar algumas destas informações porque elas são fundamentais para entendermos como e por que encontramos tipos climáticos diferentes na superfície terrestre.

OS MOVIMENTOS DA TERRA

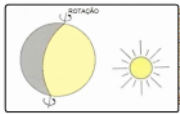
O planeta Terra realiza alguns movimentos que influenciam, e muito, em nossas vidas. Dentre os movimentos da Terra, os que mais nos interessam são os MOVIMENTOS DE ROTAÇÃO E TRANSLAÇÃO.

MOVIMENTO DE ROTAÇÃO

É o nome dado ao giro que a Terra realiza em torno de si mesma, como um pião ou como uma bailarina que rodopia sobre um dos pés. Um giro completo da Terra, em torno de si mesma, tem a duração de 24 horas. Durante este giro, na parte do planeta que está voltada para o Sol é dia, enquanto na outra parte, que não recebe luz e calor do Sol, é noite.

Por essa razão, a sucessão dos dias e das noites está associada ao movimento de rotação da Terra.

AGORA, É COM VOCÊ!!! Observando a figura abaixo, diga em que parte da Terra, neste momento, é dia. Como você chegou a esta conclusão?



Coordenadoria de Educação 40 História e Geografia - 6.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014


Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 6: Página 30 do Caderno Pedagógico de Ciências do 6º Ano Primário do 1º Bimestre de 2014

COMO SÃO FORMADOS OS ANOS?

Já aprendemos que a Terra gira em torno de si mesma como um pião. Além desse movimento, o planeta segue sua órbita em torno do Sol. Esse movimento é conhecido como **MOVIMENTO DE TRANSLAÇÃO**.

O MOVIMENTO DE TRANSLAÇÃO é realizado ao redor do Sol pelos planetas. No caso da Terra, esse período leva cerca de 365 dias e, aproximadamente, 6 horas para se completar.

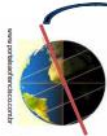


A iluminação da Terra muda durante o ano. Em cada estação do ano, a duração dos dias e das noites é diferente. Quando em uma determinada cidade é verão, significa que a cidade está localizada, durante aquele período, no hemisfério mais iluminado pelo Sol. Então, ali, os dias são mais longos e as noites mais curtas.

Em razão do movimento de translação e da posição de inclinação do **eixo da Terra**, cada hemisfério fica, alternadamente, mais exposto aos raios solares durante um período do ano. Isso resulta nas quatro estações do ano: verão, outono, inverno e primavera.

Pesquisando na Rede...

Assista ao vídeo sobre os movimentos da Terra no site <http://redes.moderna.com.br/tag/translacao-da-terra/>



O **eixo terrestre** é a linha reta imaginária inclinada que cruza o centro da Terra em ambos os polos, em torno da qual a Terra gira.

Coordenadoria de Educação 30 Ciências - 6.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: Caderno Pedagógico de Ciências para o 6º Ano - Primário disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4539951/4115451/C6_1BIM_2014_ALUNO.pdf Acesso em 18/04/2020.

Talvez a interdisciplinaridade estivesse presente por meio das propostas de abordagem dos Temas Transversais, como o exemplo dado por Claudia Costin, a questão do meio ambiente de fato está presente nos Cadernos de História e Geografia, a partir das discussões sobre as interferências das ações humanas na natureza, mas não é percebida nos materiais das demais disciplinas.

Com base no que fora discutido no início deste capítulo, o que identifiquei de diálogo ou trocas conceituais, temáticas, de objetos ou fenômenos entre as disciplinas se dá no âmbito da pluridisciplinaridade, não posso identificar um intercâmbio ou uma interconexão que se proponha a reciprocidade ou mesmo ao enriquecimento mútuo. Percebo que os aspectos de semelhança nas disciplinas são trabalhados de tal forma que não reforçam qualquer tipo de integração entre os saberes.

Seguirei a análise comparativa dos Cadernos Pedagógicos de História e Geografia do 4º bimestre de 2013 para turmas do 6º Ano Experimental¹⁰² e para turmas do 6º ano regular, disponibilizado separadamente os conteúdos de História¹⁰³ e de Geografia¹⁰⁴.

Ao contrário do caderno pedagógico que analisei anteriormente, nestes não há qualquer tipo de recursos que busque relacionar os conteúdos ou conceitos de História e Geografia. A caixa de diálogo *Fique ligado!*, não opera mais essa função, passando a ser utilizada para aprofundar ou instigar a pesquisa de determinado assunto específico de cada disciplina.

Em ambos os cadernos pedagógicos os conteúdos abordados no bimestre são os mesmos: Roma Antiga em História e Recursos Naturais em Geografia, uma vez que são seguidas as mesmas Orientações Curriculares. No entanto, o que desperta atenção é o fato de os conteúdos de História serem apresentados da mesma forma nas apostilas para o 6º Ano Experimental e regular. Há pequenas modificações nos textos, mas as imagens e atividades (Imagem 7 e 8) são as mesmas. Há uma alteração na quantidade de páginas, pois a página que trata conceitualmente de *Democracia e Res Publicae* é suprimida do caderno do 6º Ano Experimental. O mesmo se repete também em Geografia, não havendo qualquer alteração na edição dos cadernos.

¹⁰² Caderno Pedagógico de História e Geografia do aluno referente ao quarto bimestre de 2013 disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 16/07/2020.

¹⁰³ Caderno Pedagógico de História do aluno referente ao quarto bimestre de 2013 disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244918/4109728/H64BALUNO.pdf> Acesso em 16/07/2020.

¹⁰⁴ Caderno Pedagógico Geografia do aluno referente ao quarto bimestre de 2013 disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244915/4109724/G6_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 16/07/2020.

IMAGEM 7: Página 19 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013

A ROMANIZAÇÃO DOS POVOS CONQUISTADOS

A expansão propiciou a difusão de valores e aspectos da vida cotidiana de Roma. O aproveitamento e distribuição da água é um exemplo de preocupação dos romanos antigos que perdura até os dias atuais.

Vamos encontrar, na paisagem de diversas cidades, traços da arquitetura das cidades romanas antigas. Você sabe o que é um aqueduto?

Com cimento vulcânico, tijolos e pedras, os romanos mostraram ao mundo como distribuir, ao longo de um imenso território, um dos recursos naturais mais preciosos que existem: a água. Conseguiram isso com os **aquedutos**.

Os aquedutos forneciam água potável à população das cidades, nos mais diferentes pontos do Império. Essas estruturas representavam, e ainda representam, o incrível domínio da tecnologia da construção atribuído à Roma Antiga.

É o que provam quatro dos aquedutos mais importantes do Império Romano que continuam de pé. Vamos conhecê-los nas próximas páginas!


Adaptado de <http://casavogue.globo.com/Arquitetura/noticia/2012/09/aquedutos-romanos.html>

Coordenadoria de Educação

GINÁSIO EXPERIMENTAL - 6.º Ano
HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4.º BIMESTRE / 2013

19

Glossário: aqueduto: sistema de canalização ao ar livre ou subterrâneo, destinado a captar e conduzir água de um lugar a outro.



Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 8: Página 22 do Caderno Pedagógico de História do 6º Ano Primário do 4º Bimestre de 2013

A ROMANIZAÇÃO DOS POVOS CONQUISTADOS

A expansão propiciou a difusão de valores e aspectos da vida cotidiana de Roma. A questão do aproveitamento e da distribuição de água é um exemplo de uma preocupação dos romanos antigos. Até hoje esta é uma questão que preocupa a sociedade.

Vamos encontrar, na paisagem de diversas cidades, traços da arquitetura de antigas cidades romanas. Vamos conhecer os **aquedutos**?

Com cimento vulcânico, tijolos e pedras, os romanos mostraram, ao mundo, como distribuir, ao longo de um imenso território, um dos bens mais preciosos da humanidade: a água. Conseguiram realizar esta façanha com a construção de aquedutos.

Além de fornecer água potável para a população nas cidades dos mais diferentes pontos do império, essas estruturas representavam, e ainda representam, o incrível domínio da tecnologia da construção atribuído à Roma Antiga.

Quatro dos aquedutos mais importantes do Império romano ainda continuam de pé e comprovam esse domínio tecnológico. Vamos conhecê-los nas próximas páginas!


Adaptado de <http://casavogue.globo.com/Arquitetura/noticia/2012/09/aquedutos-romanos.html>

Coordenadoria de Educação

HISTÓRIA - 6.º Ano
4.º BIMESTRE / 2013

22

GLOSSÁRIO: aqueduto: sistema de canalização ao ar livre ou subterrâneo, destinado a captar e conduzir água de um lugar a outro.



Fonte: Caderno Pedagógico de História para o 6º Ano - Primário disponível em
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244918/4109728/H64BALUNO.pdf> Acesso em 18/04/2020.

É interessante observar como os conteúdos oferecem possibilidade de integração entre as disciplinas. Por exemplo, na página 24 (Imagem 9), debate-se a interferência humana no espaço natural, temática essa debatida no 1º bimestre em Geografia ao discutir-se o conceito de paisagem, caberia talvez um lembrete sobre o que fora anteriormente estudado, mas não foi feita qualquer menção ao conceito. Talvez coubesse ao professor regente rememorar ou mesmo aos alunos recuperarem tal conexão.

IMAGEM 9: Página 24 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013

Para refletir...

O texto a seguir descreve a estrutura física de uma cidade.
Para construir as cidades, os homens provocam modificações no espaço natural.
Neste momento, o espaço torna-se humanizado (modificado pelo homem).

Sublinhe, no texto, a passagem que reflete o momento em que o homem modifica o espaço natural.

A cidade de Roma foi fundada em torno de um forte no topo de uma colina. Por volta de 600 a. C., a expansão da área urbana exigiu que o vale pantanoso ao pé da colina fosse drenado. Com a drenagem do pântano, os romanos ficaram com uma área plana e seca onde foi construído o fórum romano. Desenvolveu-se ali uma cidade, orientada segundo os quatro pontos cardeais, que alcançou a população de cerca de um milhão de habitantes no início da era cristã.

A cidade era abastecida por onze aquedutos. Porém, água canalizada era um privilégio de poucos e a maioria dos cidadãos abastecia-se em fontes públicas.

Em uma cidade romana, poucas casas possuíam instalação sanitária além de **latrinas** escavadas em terra. Cada cidade tinha seus lavatórios públicos, com longas fileiras de assentos comunitários, alinhados em semicírculo ou de forma retangular, construídos sobre calhas pelas quais a água corrente levava os **dejetos**.

Havia extensos esgotos, de construção esplêndida (alguns tão grandes que neles se podia passar com uma carroça puxada por um cavalo). Se conectavam apenas com o sistema público de drenagem e não com as casas particulares. Para essas construções, os romanos fabricaram uma massa à base de cimentos naturais de lava vulcânica.

Adaptado de <http://www.dec.ufcg.edu.br/saneamento>

Glossário:

- **latrinas:** dependência da casa com vaso ou fossa de dejeções;
- **dejetos:** excrementos, materiais fecais, fezes;
- **expansão da área urbana:** aumento/crescimento da cidade;
- **drenado:** passagem de um líquido através de um tubo de um lado para outro.

GINÁSIO EXPERIMENTAL - 6º ANO
HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4º BIMESTRE / 2013

24

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia para o 6º Ano Experimental

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 18/04/2020.

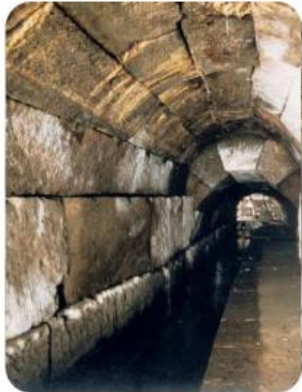

Ainda no que tange as possíveis interlocuções que poderiam ter sido feitas entre as disciplinas, no caso mais específico História e Geografia, a questão da água, enquanto recurso hídrico finito e a necessidade de construção de redes de captação e de esgoto, poderia ter sido explorada no caderno pedagógico, comparando a da Roma Antiga com a atualidade (Imagem 10 e 11). Reconheço que talvez recaísse sobre o professor a responsabilidade/autonomia de construir o diálogo entre as disciplinas, mas acreditamos que o material didático poderia ter sido elaborado de forma a facilitar as abordagens interdisciplinares.

IMAGEM 10: Página 23 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013

FIQUE LIGADO!!!

Desde a Antiguidade, o homem convive com as epidemias. Naquela época, acreditava-se que as doenças eram transmitidas pelo 'mau ar'. Por isso, os romanos se preocupavam com a higiene, drenando pântanos e limpando as ruas.

Por outro lado, o período da Antiguidade foi uma época marcada por guerras, fator de expansão das epidemias – soldados famintos e com estado imunológico debilitado transmitiam doenças por onde passavam. Para alguns estudiosos, um fator importante para o declínio do Império Romano foram os surtos de varíola e sarampo que dizimaram milhões de pessoas.



A CLOACA MÁXIMA. Construída pelos etruscos, ainda no período da realeza, consistia num sistema de canais que convergiam para um grande reservatório. Tinha como objetivo o saneamento da cidade. Veja imagens desse sistema no youtube, através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=QdJlg7TPcE>

Interior da Cloaca Máxima em Roma, hoje.

23

GINÁSIO EXPERIMENTAL - 6.º Ano
HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4.º BIMESTRE / 2013

Coordenadoria de Educação

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia para o 6º Ano Experimental
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 18/04/2020.

IMAGEM 11: Página 43 Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013

EXEMPLOS DE SISTEMAS DE ESGOTO E CAPTAÇÃO DE ÁGUA SUSTENTÁVEIS

A vida humana, em especial, se adapta às condições naturais do planeta, mas também as modifica, moldando a Terra, para adaptá-la ao seu modo de vida. A extração dos recursos naturais, para fins de produção econômica e comercialização, é um exemplo. Leia o texto abaixo com atenção.

CIDADE DE TEL AVIV, EM ISRAEL, TEM 100% DA ÁGUA REAPROVEITADA

Existe no mundo alguma cidade que tenha 100% da água reaproveitada? Existe. É Tel Aviv, em Israel. Toda vez que alguém toma banho ou puxa a descarga, na maior área metropolitana daquele país, a água vai para um complexo de tratamento e é recuperada.

Na maior estação de tratamento do Oriente Médio, o Shafdan (foto abaixo), o esgoto é bombeado para dentro da terra e, novamente, retirado, passando por tratamentos físicos, químicos e biológicos.



Depois, a água percorre cerca de 100 km por dutos até o deserto de Neguev, onde irriga variadas plantações. O sistema começou a ser instalado, há mais de 30 anos, e permitiu transferir grandes áreas agrícolas do congestionado centro do país para a amplitude do Neguev.

O Shafdan é um exemplo de como um país que enfrenta escassez de água pode fazer melhor uso desse recurso. A partir desse fato, podemos refletir a respeito de uma outra questão importante: o grande volume consumido pela agricultura – a ONU estima que 70% da água usada pelo ser humano vai para a irrigação.

Adaptado de: http://oglobo.globo.com/rio2010/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf

Glossário:
irrigação - processo no qual se adiciona água ao solo artificialmente, procurando suprir a ausência ou a má distribuição das águas da chuva, e condicionar um teor de umidade que possibilite o crescimento normal das plantas.

43

GINÁSIO EXPERIMENTAL - 6.º Ano
HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4.º BIMESTRE / 2013

Coordenadoria de Educação

Fonte: Caderno Pedagógico de História e Geografia para o 6º Ano Experimental
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 18/04/2020.

Devo levar em consideração que tanto as Orientações Curriculares quanto os Cadernos Pedagógicos foram elaborados a partir da formação de equipes disciplinares de modo que o olhar para os conteúdos, aportes teóricos e metodológicos foram pensados de maneira disciplinar. Talvez isso tenha contribuído para a pouca percepção de uma proposta interdisciplinar. Possivelmente um grupo voltado para o 6º Ano Experimental, tal como foi feito com o curso de capacitação para os professores desse projeto, tivesse elaborado um material com abordagens diferentes. De toda forma, vale pensar que o projeto e as apostilas tiveram início em 2010 e seus conteúdos, forma e abordagens basicamente não se alteraram ao longo dos anos de gestão de Costin e Bomeny. Com o movimento grevista de 2013, extinguiram-se as apostilas de História e Geografia para as turmas regulares de 6º ano, mas forma mantidas para o 6º Ano Experimental, pois serviam de bússola, orientando alunos e professores.

Fica evidente que os Cadernos Pedagógicos de História e Geografia voltados para o 6º Ano Experimental passaram por um processo de simplificação, com a junção dos cadernos em que as disciplinas pouco se integram, mas também, na edição dos conteúdos que pouco se alteraram entre o material do projeto e o do 6º ano regular.

Ao mesmo tempo em que observo o reducionismo e a simplificação na abordagem destinada aos cadernos pedagógicos do 6º Ano Experimental, Moraes e Spíndola (2017, p. 1157) apresentam uma visão muito semelhante de professores especialistas de História da rede municipal sobre os Cadernos Pedagógicos de História:

[...] nove entre dez professores fizeram severas críticas ao material. Esses foram descritos como “fracos”, “ruins”, “precários” e “mal feitos”. Afirmaram que apresentam “erros de português”, “erros de conteúdo”, “erros conceituais” e “erros de revisão”. Deixam a desejar porque são “muito simplificados”, “reduzidos” e “resumidos demais”.

Nessa mesma pesquisa as autoras apontam que os professores não utilizavam somente ou prioritariamente os cadernos pedagógicos, eles produziam materiais próprios, como textos autorais, desenvolviam atividades diversificadas e utilizavam o livro didático (MORAES; SPÍNDOLA, 2017, p. 1158). Cabe o questionamento se o professor do 6º Ano Experimental, não somente pela sua formação, mas também pelo seu tempo de planejamento que deveria ser dividido entre cinco disciplinas, teria tempo para tecer tais críticas e elaborar o seu próprio material, especialmente considerando a obrigatoriedade do uso dos cadernos pedagógicos.

Considero importante refletir sobre o lugar que ocupa o projeto 6º Ano Experimental na rede, especialmente por ter sido o único projeto pensado pela SME, sem evidência de parceria público-privada, coroando a concepção de Primário e preparando os alunos para o Ginásio. Não teria sido exequível a elaboração de um material didático próprio, que privilegiasse a abordagem interdisciplinar ou mesmo que valorizasse a especificidade do projeto?

Compreendo que a responsabilidade sobre a execução de uma proposta interdisciplinar de ensino recaísse quase que exclusivamente sobre os professores regentes de turmas do 6º Ano Experimental, o que já fora sinalizado por Costin, como a vantagem para a consecução de uma abordagem interdisciplinar no projeto “a interdisciplinaridade acabava sendo facilitada pelo fato de que era o mesmo professor que dava as várias disciplinas”.

Mas quais seriam os recursos que possibilitariam este fazer interdisciplinar? Os cadernos pedagógicos que pouco dialogavam entre si? As aulas, atividades ou planos na Educopédia que foram elaborados por professores especialistas para as suas disciplinas? Os Temas Transversais que eram propostos para a rede como um todo? O que fora pensado exclusivamente para o 6º Ano Experimental? A substituição de cinco professores por um único, que daria conta dessas demandas.

CAPÍTULO 3

Ensino de História no Contexto do 6º Ano Experimental

Conforme apresentei no capítulo 1, o 6º Ano Experimental faz parte de um conjunto de projetos que objetivavam a melhoria da educação pública carioca, que poderia ser mensurada num melhor desempenho discente em avaliações internas e externas. Torna-se interessante refletir sobre os caminhos construídos por essas propostas educacionais, uma vez que fica clara a conexão entre os projetos como uma grande jornada que seria seguida pelos alunos.

O ingresso de um aluno na rede pública carioca se daria inicialmente nos EDIs, seguindo para o Primário Carioca e posteriormente o Ginásio Carioca. Esse era o projeto principal que, contudo, não fora alcançado, uma vez que tanto o Primário Carioca quanto o Ginásio Carioca não se expandiram para toda a rede municipal, mantendo-se estruturas mistas ou separadas nas escolas municipais. Mas seguiremos o raciocínio proposto pensando neste ciclo.

O aluno ao ingressar no Primário Carioca passaria por seis anos de educação (1º ano ao 6º Ano Experimental) num modelo composto por um professor generalista formado em Pedagogia ou Normal Superior. Esse professor seria responsável pela regência de todas as disciplinas (Português, Matemática, Ciências, Geografia e História). Ao longo de seis anos o aluno não teria contato com professores especialistas, a exceção de Artes, Inglês e Educação Física.

Conquistada essa primeira etapa o aluno passaria ao Ginásio Carioca e ao longo de três anos (7º ao 9º ano)¹⁰⁵ receberia uma educação de excelência, num modelo polivalente, em que a divisão se daria no estudo das Humanidades (Português, História e Geografia) e de Naturais (Matemática e Ciências, no 9º ano são acrescentadas Física e Química), além de Artes, Inglês e Educação Física. O professor polivalente de Humanidades poderia ter formação em licenciatura em qualquer uma das três disciplinas, e o mesmo com o professor de Naturais. Na prática isso significaria dizer que o professor cuja matrícula fosse de Português daria aulas de

¹⁰⁵ Inicialmente o ensino polivalente se daria no 7º e 8º ano, para que o aluno aos poucos se acostumassem com o ensino disciplinar, uma vez que ao longo de seis anos no Primário Carioca ele teve aulas com um único professor regente. As turmas do 9º ano teriam aulas com professores especialistas de suas disciplinas. Torna-se difícil mensurar por quanto tempo essa estrutura sugerida fora seguida, uma vez que nem todas as escolas contavam com professores suficientes, na maioria dos GECs, o ensino polivalente transcorria ao longo dos três anos dos 7º, 8º e 9º ano.

Português, História e Geografia, e um professor cuja matrícula fosse de Ciências daria aulas de Ciências e Matemática. Assim como no Primário, Artes, Inglês e Educação Física seria, disciplinas ministradas por professores especialistas.

Poderia então acontecer de ao longo dos três anos de Ginásio o aluno não ter aulas de uma disciplina com o seu professor especialista. Não seria impossível um aluno que passou pelo 7º, 8º e 9º ano um aluno não ter tido contato com um professor especialista em História ou em qualquer outra disciplina.

A reflexão que proponho é a de que o modelo educacional formulado pela gestão Paes-Costin poderia resultar no fato de que um aluno da rede municipal do Rio de Janeiro que estudasse no 6º Ano Experimental e no Ginásio Carioca não tivesse contato com professores especialistas em suas disciplinas ao longo de nove anos escolares (1º ao 9º), não mais somente durante cinco anos (1º ao 5º). O seu contato com o ensino disciplinar, ministrado por professores especialistas, poderia se dar somente nos três anos de ensino médio. Questiono-me sobre os impactos na construção de saberes múltiplos na vida desse aluno. Questiono-me também sobre a generalização e possível vulgarização dos saberes específicos de cada disciplina.

Retomando o olhar para o Ensino de História no contexto do 6º Ano Experimental, à luz dessa problemática, este capítulo foi organizado propondo dois eixos de reflexão. O primeiro sobre a valorização dos conteúdos da disciplina História para a construção de um saber histórico e sua relação ou não com a formação específica em História. O segundo sobre as denúncias de economia docente e precarização do ensino por parte do SEPE sobre o projeto. Nesses dois eixos reflexivos estarão presentes os relatos de professores que colaboraram para esta pesquisa¹⁰⁶.

3.1 Formação docente e a construção de saberes históricos em sala de aula: uma relação necessária?

Nesse tópico proponho o debate e a reflexão sobre a importância ou não da formação docente em História para o Ensino de História e para a construção de saberes históricos em sala de aula. Num primeiro momento será brevemente debatido o processo histórico e as disputas que envolveram a formação docente em História, seguido por uma análise sobre a

¹⁰⁶ Os professores não serão identificados, nem mesmo suas escolas ou CREs, mantendo o anonimato de seus relatos.

questão da formação, das capacitações dos professores generalistas do 6º Ano Experimental e do Ensino de História nesse projeto.

A formação docente em História e o Ensino de História tiveram trajetórias diferentes na educação brasileira. Enquanto que o Ensino de História como disciplina escolar esteve presente desde 1837, nos “planos de estudos” do Colégio Pedro II, a formação docente em História se daria somente a partir dos anos de 1930 com a criação de cursos superiores em História, em 1934 na Universidade de São Paulo, em 1935 na Universidade do Distrito Federal, que em 1939 seria reestruturado na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (SCHMIDT, 2012).

O modelo inicialmente adotado de organização estrutural de “3+1”, composto por três anos de formação específica (bacharelado) e um ano de formação pedagógica (licenciatura), foi seguido por universidades nos grandes centros urbanos (BITTENCOURT, 2009, p.33).

A Reforma Capanema de 1937 integrou os cursos de História e Geografia que passaram a ser ministrados conjuntamente, ainda no modelo “3+1”, de forma que os formandos recebiam o título de bacharel em Geografia e História, a exceção do curso de História da UDF que mantinha a oferta de dois cursos independentes. A integração dos cursos de História e Geografia perdurou até meados da década de 1950¹⁰⁷.

Em 1946, apesar de mantido o modelo de três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, os concluintes passaram a receber o diploma de licenciatura após a conclusão dos quatro anos, sendo os três primeiros dedicados à formação específica e o último dedicado à formação didática, teórica e prática aplicados em colégios de aplicação, junto ao ensino de psicologia aplicada à educação (NASCIMENTO, 2013, p.271-272).

As décadas seguintes foram marcadas pela ainda pequena expansão do ensino superior voltado para a formação docente e pelos fortes debates educacionais que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961. Porém, uma questão da LDBEN chama atenção, o Artigo 117 estabeleceu que “enquanto não houver número suficiente de professores licenciados em Faculdades de Filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de

¹⁰⁷ A separação entre os cursos de História e Geografia foi promulgada em 1955, durante o governo do então presidente Café Filho, através da lei nº 2.594, de 08 de setembro de 1955. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 12/11/2020.

suficiência”¹⁰⁸, isso significava que o exercício do magistério poderia e seria feito por profissionais que não possuíam formação docente, como reflexo da grande demanda por professores comparada a menor oferta de cursos superiores de formação docente (NASCIMENTO, 2013, p. 273-274).

Apesar da separação entre os cursos de História e Geografia em 1955, a autonomia dos cursos logo seria posta em jogo. O Golpe instaurado em 1964 traria ao longo dos anos transformações no Ensino de História, tanto do ponto de vista da prática docente quanto da formação docente. Conforme salienta Guimarães (1993, p. 25-26), visando suprir a carência de profissionais devidamente formados, foi estimulada a “organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração”, esta medida visava a qualificação rápida de profissionais habilitados ao magistério em detrimento da formação de longa duração, que habilitava ao exercício da pesquisa e do magistério. Atendendo a uma demanda por profissionais, professores, qualificados.

Em seguida, a Reforma de 1971, instituiu novas disciplinas no currículo escolar, a disciplina Estudos Sociais, que englobava História e Geografia. Em curso também estava a criação de cursos superiores de longa e curta duração em Estudos Sociais que habilitassem professores para o ensino de Estudos Sociais e Moral e Cívica. Iniciava-se uma formação polivalente que descaracterizava as Ciências Humanas, formava-se um profissional habilitado para lecionar diferentes disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira. Uma mudança mais brusca aconteceria em 1976, quando foi determinada a proibição de que profissionais licenciados em História ou Geografia dessem aulas de Estudos Sociais, somente aqueles formados em Estudos Sociais poderiam atuar na disciplina (GUIMARÃES, 1993, p. 27-28), restando aos professores, específicos de História e Geografia, as poucas vagas no Segundo Grau.

À medida que o governo militar criava diferentes mecanismos de controle e desqualificação da formação docente em História, diferentes estratégias eram desenvolvidas como formas de subverter a ordem e de resistir às mudanças impostas. Guimarães (1993, p. 28-35) aponta que diversas universidades enquadraram o curso de Estudos Sociais no modelo de licenciatura curta, mantendo História e Geografia como licenciatura plena como continuidade ao curso de Estudos Sociais. O fortalecimento da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e notas de repúdio de universidades públicas

¹⁰⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 16/07/2018

em referências as decisões impostas pelo governo, organização em sindicatos e movimentos grevistas são alguns exemplos de resistência.

Dessa forma, os anos que antecederam ao processo de democratização foram profícuos para a reflexão sobre a História e Ensino de História, ocasionando o surgimento de proposições sobre os rumos que deveriam ser tomados. Ribeiro (2015, p. 153) aponta para uma maior valorização das disciplinas de didática, prática e do estágio supervisionado, demonstrando a necessidade de investimento da formação do professor de História.

No contexto de formulação e implementação do projeto 6º Ano Experimental, uma das questões que me despertou grande inquietação era a responsabilidade de um professor generalista, cuja formação não havia sido voltada para os conteúdos, teorias, metodologias e didáticas pertinentes aos temas curriculares do 6º ano, não somente em História, mas em Geografia, Ciências, Matemática e Português, ter de ministrar essas disciplinas, especialmente sob uma perspectiva interdisciplinar.

Para Claudia Costin, o 6º Ano Experimental era de certa forma o retorno a uma antiga organização escolar que ela mesma havia vivenciado: “Eu vivi a situação de o 5º ano, que é o atual 6º ano, ainda no antigo primário. Vivi a transição do primeiro para o segundo grau. Quando em 71 eles cortaram um ano”, de tal forma o professor já havia vivenciado essa experiência¹⁰⁹. Contudo, é importante lembrar que quarenta anos separam o deslocamento do 5º ano, atual 6º ano, do que seriam os anos iniciais para os anos finais, o que significa dizer que a formação dos professores generalistas mudou ao longo desses quarenta anos, e que o ensino dessas disciplinas demandaria especial atenção.

Um dos professores entrevistados, identificarei como X, possui 29 anos na sua primeira matrícula de PII no município do Rio de Janeiro, sendo 24 anos integralmente em sala de aula e outros 5 anos como Coordenadora Pedagógica, e, a sua segunda matrícula como PI Geografia, data de 2009. Ao ser indagado sobre a sua maior insegurança relativa ao projeto 6º Ano Experimental abordou a questão da formação.

X: O que me deixava insegura era ministrar matérias das quais eu não tinha uma formação, como matemática que é o grande nó. Embora não fosse algo que eu não conseguisse fazer porque tem muitos conteúdos que são a repetição, com um pouco mais de dificuldade dos conteúdos que você já aplica no 5º ano, e eu trabalhei com o 5º ano também muitas vezes. Mas, assim, me preocupava bastante dar determinados assuntos de ciências por eu não ter a formação. O que eu me

¹⁰⁹ Entrevista realizada para a presente pesquisa em 17/12/2019.

sentia mais segura para dar era português, que eu tinha um bom domínio, embora, eu não tivesse segurança total por eu não ser formada, mas eu me sentia mais segura do que matemática, que não é muito a minha praia. Geografia porque é a minha formação e história porque a parte humana de história tem muita coisa a ver com geografia, embora, a história do 6º ano não seja uma história que esteja par a par com a geografia na parte humana o tempo todo. Era o que eu me senti um pouco menos insegura.

O relato de um professor com larga experiência nos anos iniciais que atuou como regente em turmas do 6º Ano Experimental por três anos (2012-2014), ilumina o debate sobre a importância da formação não somente em História, mas em todas as disciplinas, fosse essa uma formação específica ou generalista.

Para a SME, a questão da formação seria gerida a partir de uma noção de formação continuada com a oferta de cursos de capacitação, inicialmente centralizados pela própria secretaria e depois de responsabilidade das coordenadorias. Como apresentado no primeiro capítulo, coube a professora Bertha do Valle o desenvolvimento desses cursos, que contaram com uma equipe multidisciplinar formada por professores dos cursos de licenciatura da UERJ.

Sobre esses cursos de capacitação veremos o relato do professor X, que já fora anteriormente apresentado, e do professor Y, que desde seu ingresso no quadro de docentes da prefeitura do Rio de Janeiro, em 2015, atua com turmas do 6º Ano Experimental. Ambos os professores foram questionados sobre o funcionamento dos cursos de capacitação, o que era ofertado e se havia algum momento dedicado somente à disciplina História.

Y: Existe uma capacitação sim. Ela é feita, normalmente, a cada quinze dias e sempre aborda temas voltados para o currículo bimestral do sexto ano.

X: Ocorreram alguns cursos sim, mas não eram cursos voltados, pelo o que eu me lembro, para a disciplina a, b ou c. Eram mais consultorias, de vez em quando algumas reuniões, alguns poucos cursos, mas nada voltado a nos orientar em como trabalhar a disciplina a, b ou c.

No ano de 2018, o professor W, PI História, que atuava na disciplina desde o seu ingresso na rede municipal em 2013 foi convidado para ministrar um curso de formação voltado para o Ensino de História em turmas do 6º Ano Experimental. O encontro teve duração de uma tarde e reuniu no auditório de uma unidade escolar que possuía turmas do

projeto os professores daquela CRE que atuavam no mesmo. Sobre essa experiência o professor W, aponta algumas questões relevantes, não somente para os professores que participariam do curso, mas para ele próprio.

W: Eu acho que o grande problema da concepção dessa capacitação é que não se capacita alguém em um encontro, isso não existe. Você pode fazer uma palestra, você pode fazer uma apresentação, mas você não capacita um grupo de profissionais em um encontro. Então eu não tive nenhuma avaliação possível da continuação desse processo. [...] É muito difícil você conseguir dar conta de algumas categorias, de algumas formas de análise que são próprias a História, para um grupo de pessoas que não são historiadores, mas vão dar aula de História. É um desafio muito grande, pois o historiador tem um olhar específico. Então é um conjunto de categorias, conceitos e procedimentos mesmo de sala de aula, que por mais que eu me esforçasse, e eu me esforcei, em fazer um encontro legal, eu não tenho certeza se foi satisfatório.

Concordo com a fala desse professor e com a sua interpretação e preocupação sobre o processo. Há em toda formação, específica ou generalista, a construção de um olhar que é muito particular e que estará presente na construção do saber escolar. Para tanto, a formação desse docente é fundamental, pois permite a reflexão crítica sobre os conhecimentos que possui e as metodologias necessárias para a sua compreensão aliados à sua prática, conformando os elementos constitutivos de sua pedagogia, de sua identidade. Esse professor, ao elaborar o que seria debatido na capacitação optou por privilegiar a importância do trabalho com fontes históricas para a construção do conhecimento histórico.

Refletindo ainda sobre a importância de um olhar que privilegiasse a interdisciplinaridade, mas que “desse conta” dos conteúdos e temáticas relativos ao Ensino de História, os professores foram questionados sobre o planejamento e execução de suas atividades nas aulas de História e o caráter interdisciplinar de suas práticas.

Y: Para esta disciplina busco sempre trazer as informações para mais perto dos alunos, mais próximas a realidade deles trazendo exemplos e comparações. Quanto aos recursos, nós possuímos um norte para a realização do trabalho que é o livro elaborado pela prefeitura (as apostilas), mas como não o considero suficiente, busco recursos de áudio, vídeo, fontes históricas dentre outros para tornar a aprendizagem mais lúdica, mais próxima do entendimento do grupo e menos abstrata. Hoje em dia a interdisciplinaridade faz-se muito

presente em sala de aula. No meu caso, em específico, como trabalho as cinco disciplinas obrigatórias do currículo da série, a interdisciplinaridade me facilita na aplicação dos conteúdos e na abordagem dos temas transversais também.

X: Tem alguns pontos que são pontos convergentes com a Geografia, mas a matéria do 6º ano, esses pontos são em menor quantidade. Então matérias que eu já tinha visto há muito tempo, como História Antiga, eu tinha que estudar, me preparar, para poder responder as perguntas que os alunos viessem a fazer. [...] Eu acho a interdisciplinaridade bastante produtiva para o aluno e para o professor também. Nem sempre a gente consegue fazer, algumas vezes por inexperiência, por não ser uma prática constante e outras vezes por dificuldade mesmo em coordenar determinados assuntos. Mas quando a gente consegue casar determinado assunto entre uma ou mais disciplinas e a gente consegue fazer um trabalho interdisciplinar é bastante produtivo.

Considerando tudo o que fora exposto sobre a formação docente no âmbito do Ensino de História, falar sobre formação docente no contexto do 6º Ano Experimental é falar sobre um espaço de disputas, disputas que giram em torno da concepção do papel do professor, de sua atuação como autor, produtor de suas aulas (MATTOS, 2006).

Nesse sentido considero importante refletir sobre a indagação levantada por Ana Maria Monteiro (2012, p. 2) “‘basta saber história para ensinar história’”. Mas que ‘história’ é essa que se ‘sabe’ ao ensinar?”, mais importante do que a simples resposta, positiva ou negativa, a esse questionamento é a compreensão sobre essa “história” que há de ser ensinada.

O ensino é parte de um processo de transposição didática, é a produção de significados a partir do conhecimento construído na e para sala de aula, que se inicia com a escolha sobre o que deve ser ensinado (MONTEIRO, 2012, p. 10), aspecto esse em que o professor nem sempre é consultado diretamente, uma vez que os currículos lhe são impostos. Mas de todo modo, ainda resta, e por ela sempre vale a pena lutar, a autonomia docente que se inicia na escolha e no olhar sobre o currículo e sobre aquilo que deve e como deve ser ensinado.

Se desejamos que o nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas, que nossas aulas se constituam em espaço para reflexão crítica e mudança, precisamos de tempo para ouvir nossos alunos. E, também, que através do diálogo, com subsídios do conhecimento histórico, possamos contribuir para revisões e superação de preconceitos. Assim, é preciso selecionar entre os inúmeros conteúdos possíveis de serem objeto de ensino, aqueles que podem oferecer contribuições fundamentais para estes alunos (MONTEIRO, 2012, p. 22)

Um elemento fundamental à construção desse processo não está em falta, mas possui lacunas, que é o conhecimento histórico. E é sobre esse aspecto que mais me questiono sobre a atuação desses professores no projeto 6º Ano Experimental. Haveria condições para esses professores assumirem o papel de produtores de suas aulas/narrativas históricas?

A História, diferentemente das matemáticas, que possuem uma definição acadêmica muito clara, apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade – História positivista, dos Annales, marxista e de análise macroeconômicas, Nova história, e de composições, que se complementam frequentemente, a partir de diferentes formas de definição e de organização dos eixos de análise: temática – História política, História social, História econômica, História cultural; Geopolítica (História do Brasil, História da América, História da Europa, história do Extremo Oriente etc.), cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente etc.) ou espacial (global, nacional e regional) (MONTEIRO, 2007, p. 103).

Não precisamos referenciar nossas aulas para que fique claro para muitos de nossos pares nossas escolhas teóricas e metodológicas, o nosso olhar sobre a disciplina, sobre os conteúdos e sobre o conhecimento histórico. Isso está arraigado em nossa formação em História e nos acompanha nas narrativas que construímos em nossas aulas. Desse modo, quando optamos por *descobrir*, *conquistar* ou *colonizar* o Brasil em nossas aulas, estamos optando por semânticas que trazem consigo não somente debates historiográficos mas olhares sobre os eventos e os processos históricos (MONTEIRO, 2007, p. 15) que foram construídos e desconstruídos ao longo de nossa formação.

A escolha do professor no seu exercício de transposição didática deve atentar para o desafio de se respeitar a cientificidade do conhecimento histórico a partir de uma recontextualização desse enquanto conhecimento histórico escolar, sem que isso represente uma descaracterização ou uma negação dessa cientificidade (GABRIEL, 2012, p. 192), nesse sentido a formação em História torna-se fundamental.

Compreendo que, por vezes, o intuito da SME é que este professor assuma o papel de transmissor de um conhecimento, cuja produção ele não participou, através da obrigação do uso dos Cadernos Pedagógicos e das aulas e atividades da Educopédia.

De todo modo, conforme os relatos dos professores sobre suas práticas em História com as turmas de 6º Ano Experimental, como forma de suprir as lacunas de suas formações e o pequeno investimento da SME na disciplina de História, compreendo que os professores assumiram o protagonismo de suas práticas docentes, exercitando conforme Gil e Almeida (2012, p. 14) a disposição para a aprendizagem, buscando por meio das mais diferentes formas construir o conhecimento histórico escolar com os seus alunos.

3.2 Elementos de questionamento e resistência ao projeto 6º Ano Experimental

Uma vez apresentado e problematizado o projeto 6º Ano Experimental em sua perspectiva teórica e metodológica à luz do que fora desenvolvido pela SME, torna-se importante conferir visibilidade a mais forte oposição ao projeto, o SEPE, e refletir sobre alguns pontos apresentados pelo sindicato.

Para o SEPE, o 6º Ano Experimental apresentaria uma tentativa implementada pela SME de contingenciamento docente, ou seja, uma tentativa de se reduzir pessoal, mascarando a necessidade de contratação de profissionais. A argumentação de que o aluno não teria maturidade para a abrupta transição do modelo de um para cinco professores e de que isso seria um dos componentes para o fracasso escolar, mascararia a real intenção de se contingenciar a demanda por professores¹¹⁰.

Um dos pontos que permitem refletir sobre a possibilidade de um contingenciamento docente diz respeito a diferença nos vencimentos pagos a professores especialistas e generalistas, ainda que ambos possuíssem nível superior de educação. A rede municipal de educação do Rio de Janeiro dedicou valores diferentes aos Professores II (PII) e Professores I (PI), ainda que com a criação dos cargos de Professor de Ensino Fundamental (PEF) – Anos Iniciais e Anos Finais, respectivamente generalistas e especialistas.

Nas imagens 12 e 13, que tratam de editais para concursos públicos organizados pela Secretaria Municipal de Administração (SMA) para provimento aos cargos de PII e PI Língua Inglesa, é possível observar a disparidade de valores percebidos para cargos com mesma carga horária semanal e mesma exigência de formação a nível superior.

¹¹⁰ Sobre essa visão do SEPE ver o documentário produzido pelo SEPE-RJ sobre o 6º Ano Experimental. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wPLu3XENZpM> Acesso em 10/09/2020.

IMAGEM 12: Página 1 do Edital SMA nº 85 de 18 de março de 2013

I. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1 Do CONCURSO

O Concurso destina-se à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de **Professor II**, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para serem lotados na 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 11ª CRE, conforme a opção do candidato, **respeitada à convocação de candidatos que encontram-se no banco de concursados de final de fila das respectivas CRE, referente ao Concurso regulamentado pelo Edital SMA nº 137/2011.**

2- DA REMUNERAÇÃO, DA CARGA HORÁRIA, DA TAXA DE INSCRIÇÃO, DA QUALIFICAÇÃO EXIGIDA, DAS VAGAS E DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO

VENCIMENTO (*)	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TAXA DE INSCRIÇÃO	(**) QUALIFICAÇÃO EXIGIDA
R\$ 2.698,01	***40h	R\$ 60,00	a) Curso Normal Superior com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, <u>OU</u> b) Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, <u>OU</u> c) Habilitação específica em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena (Ensino Fundamental) e habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Formação de Professores - Nível Médio).

Legenda:

(*) Lei nº 4.814, de 18 de abril de 2008

(**) Lei nº 1881/92, Inciso II, Art. 3º e Inciso III, Art. 7º

(***) observado o disposto no Título IV, Art. 10, da Lei 1881/92, que determina dedicação exclusiva.

1

Fonte: Edital SMA nº 85

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/11403295/4288388/REGULAMENTADOR_EDITAL_SMA_N_85_PROFESSOR_II_2013_PUB.pdf Acesso em 10/09/2020.

IMAGEM 13: Página 1 do Edital SMA nº 97 de 01 de abril de 2013

I. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1. Do CONCURSO

1.1 O concurso destina-se à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de **Professor I - Inglês**, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, **respeitada à convocação de candidatos que encontram-se no banco de concursados, referente ao Concurso regulamentado pelo Edital SMA nº 21/2010.**

2. Do VENCIMENTO, DA CARGA HORÁRIA, DA TAXA DE INSCRIÇÃO E DA QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA.

CARGO	VENCIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TAXA DE INSCRIÇÃO	QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA
<i>Professor I – Inglês</i>	R\$ 3.597,34	*40h	R\$ 70,00	Licenciatura Plena, com habilitação em Inglês

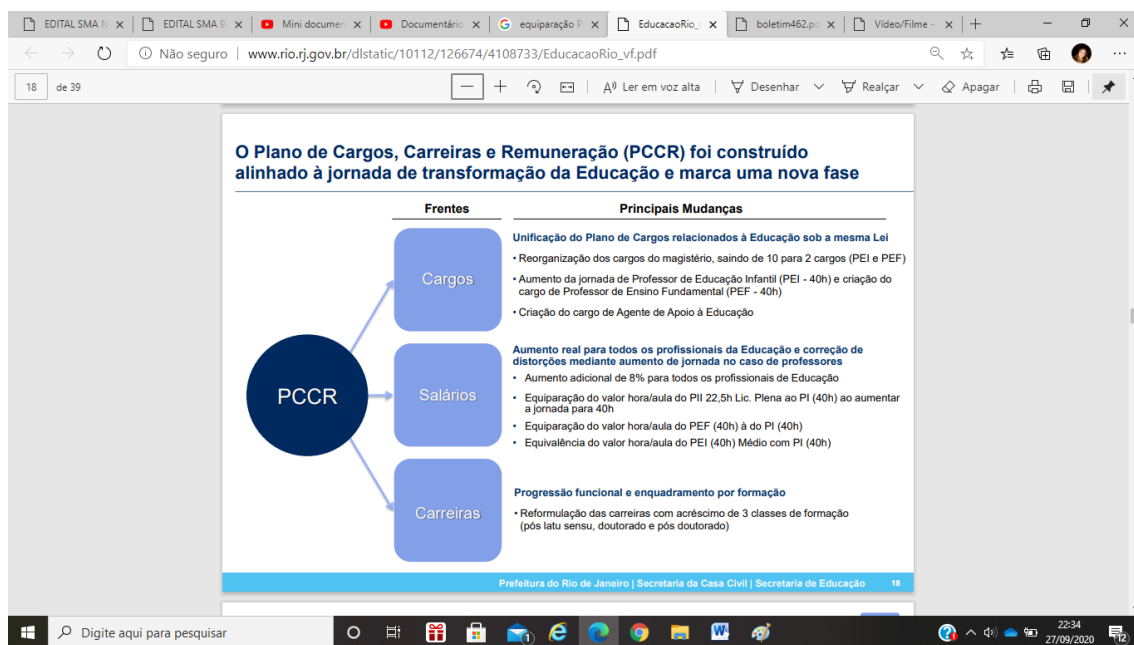
(*) observado o disposto no Título IV, Art. 10, da Lei 1881/92, que determina dedicação exclusiva.

Fonte: Edital SMA nº 97

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2036#/p:116/e:2036?find=professor%20I%20ingl%C3%AAs> Acesso em 10/09/2020.

A luta pela equiparação salarial dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro era antiga e chegou ao fim com o movimento grevista de 2013 e a publicação de Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Educação (PCCR), que buscava reduzir a quantidade de cargos existentes no magistério da rede municipal, unificando suas jornadas, vencimentos e exigências de formação.

IMAGEM 14: Página 18 do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Educação de 17 de setembro de 2013



Fonte: Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Educação

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/126674/4108733/EducacaoRio_vf.pdf Acesso em 10/09/2020.

A partir da publicação do PCCR os demais editais apresentariam vencimentos iguais para os cargos de PEF Anos Iniciais e Anos Finais, extinguindo-se a oferta de concurso público para PII e PI, conforme vemos nas imagens 15 e 16, referente aos concursos de PEF Anos Iniciais e PEF Anos Finais Educação Física.

IMAGEM 15: Página 1 do Edital SMA nº 92 de 26 de fevereiro de 2016

I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1 DO CONCURSO

O concurso destina-se à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de **Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, **respeitada à convocação de candidatos que encontram-se no banco de concursados**, referente aos Concursos regulamentados pelo Editais SMA nº 170/2012, 85/2013 e 151/2015.

2 DO VENCIMENTO, DA CARGA HORÁRIA, DA TAXA DE INSCRIÇÃO E DA QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA.

VENCIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TAXA DE INSCRIÇÃO	QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA
R\$ 4.866,33	40h	R\$ 100,00	a) Curso Normal Superior com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou b) Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou c) Habilitação específica em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena (Ensino Fundamental) e habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Formação de Professores - Nível Médio).

2.1 serão acrescidos ao vencimento os seguintes benefícios:

- bônus cultura no valor de **R\$ 155,18** (cento e cinquenta e cinco reais e dezoito centavos) - Lei nº 3.438/2002
- auxílio-transporte no valor de **R\$ 167,20** (cento e sessenta e sete reais e vinte centavos) - Decreto nº17.110/98;

Fonte: Edital SMA nº 92

http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL%20SMA%2092%20 REGULAMENTO_AI.pdf Acesso em 10/09/2020.

IMAGEM 16: Página 1 do Edital SMA nº 275 de 03 de dezembro de 2015

I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1. DO VENCIMENTO, DA CARGA HORÁRIA, DA TAXA DE INSCRIÇÃO E DA QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA.

VENCIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TAXA DE INSCRIÇÃO	QUALIFICAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA
R\$ 4.866,33	40h	R\$ 100,00	Licenciatura Plena, com habilitação na disciplina a que concorre e registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF)

1.1 serão acrescidos ao vencimento os seguintes benefícios:

- bônus cultura no valor de **R\$ 155,18** (cento e cinquenta e cinco reais e dezoito centavos) - Lei nº 3.438/2002
- auxílio-transporte no valor de **R\$ 149,60** (cento e quarenta e nove reais e sessenta centavos) - Decreto nº17.110/98;
- benefício-alimentação/refeição - de acordo com o Decreto nº 35.098/2012.

Fonte: Edital SMA nº 275

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/I0112/5929649/4164306/EDITAL_SMA_275_REGULAM_PROF_ED_FISICA.pdf Acesso em 10/09/2020.

Desse modo, o discurso defendido pelo SEPE sobre contingenciamento docente não é totalmente equivocado, pois somente a partir de 2014, por pressões dos profissionais de educação e do sindicato houve a busca por equiparação salarial, mas se considerarmos que o projeto 6º Ano Experimental vigorava desde 2011, ao longo de três anos houve de fato uma economia com a substituição dos PI pelos PII. Economia ainda mais significativa quando pensamos no quantitativo de professores e seus respectivos vencimentos básicos, cuja diferença era de quase mil reais¹¹¹.

Outro ponto levantado pelo SEPE, por professores da rede municipal e pesquisadores em educação é a efetividade do projeto. Considerando que o 6º Ano Experimental propõe a prorrogação do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, o acréscimo de mais um ano no modelo de ensino de um professor generalista e três especialistas, retardando a transição para o modelo de oito professores especialistas, de que forma isso poderia de fato contribuir para o amadurecimento do estudante?

Um dos elementos apontados pela secretária de Educação Claudia Costin, que traria benefícios para o desenvolvimento e o amadurecimento desse aluno seria o contato com esse único professor generalista por mais tempo, pois os alunos “ainda precisam um pouco da amorosidade da professora que tem mais tempo com eles, que pode se dedicar”¹¹², dedicação essa que contribuiria para um melhor desempenho desses alunos. No entanto, na visão da professora Lúcia Neves¹¹³ essa seria na verdade:

Mais uma tentativa de aumentar a produtividade do trabalho dentro de uma perspectiva pragmática, porque você vai ter a professora, desculpe não gosto desse termo “tia”, mais tempo junto à criança, quer dizer, a criança vai se afastando da ciência, ela aprende habilidades para lidar com o concreto.

Julgo importante levar em consideração ao analisar o 6º Ano Experimental é que esse projeto está associado ao Ginásio Carioca, de modo que, os alunos oriundos do 6º Ano Experimental que seguissem para um GEC não fariam a transição de um professor generalista

¹¹¹ Conforme apresenta o PCCR da prefeitura do Rio de Janeiro, os vencimentos básicos de um PI 40h Licenciatura Plena em agosto de 2013 era de R\$ 3.840,16, quanto um PII 40h Licenciatura Plena era de R\$ 2.880,12, uma diferença exata de R\$ 960,04. Quando falamos em hora/aula as diferenças são ainda maiores. Um PII 40h receberia R\$ 18,00; um PII 22,5h receberia R\$ 17,07; um PI 16h, 30h ou 40h receberia R\$ 24,00 e um PEF 40h receberia R\$ 25,92, ainda que todos possuíssem Licenciatura Plena. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/126674/4108733/EducacaoRio_vf.pdf Acesso em 11/09/2020.

¹¹² A transcrição da entrevista realizada via Skype no dia 17/12/2019.

¹¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wPLu3XENzPM> Acesso em 10/09/2020.

e três especialistas para oito especialistas, eles passariam a ter as aulas com professores polivalentes em duas áreas, Humanidades e Naturais. Logo passariam a ter aulas com dois professores polivalentes e três especialistas. Distanciando-se do modelo de ensino exclusivo com professores especialistas, que só se daria no ensino médio.

Outra questão levantada pelo SEPE e motivo de frequente questionamento por parte dos professores, não somente do 6º Ano Experimental, era o respeito ao tempo de planejamento determinado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que deveria ser de no mínimo um terço de sua carga horária¹¹⁴. Na rede municipal do Rio de Janeiro tal lei entrou em vigor para todas as carreiras do magistério somente em 2020¹¹⁵. No caso específico do 6º Ano Experimental vejo a questão do um terço de planejamento como ainda mais sensível. Segundo o professor Vitor Arantes, representante do SEPE Regional 8¹¹⁶:

Eu fico pensando se o professor, aquele que está lá no 6º Ano Experimental, sem desmerecer o trabalho dele, imagina, mas se ele vai ter tempo de dar conta de um monte de coisa e ainda construir conceitos próprios da História, da Geografia, da Matemática e da Língua Portuguesa.

O cumprimento da lei do um terço de planejamento oscilou ao longo da gestão do prefeito Eduardo Paes. Conforme a publicação da Resolução SME nº 1.178, de 2 de fevereiro de 2012, assinada pela então secretária Claudia Costin¹¹⁷.

Art. 6º O horário extraclasse dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino será distribuído da seguinte forma:
I - Professor II de 22 horas 30 minutos: 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por semana;
II – Professor II de 40 horas: 13 (treze) horas e 20 (vinte) minutos por semana;
III – Professor I de 16 horas: 5 (cinco) horas e 20 (vinte) minutos por semana;
IV – Professor I de 30 horas: 10 (dez) horas por semana;
V – Professor I de 40 horas: 13 (treze) horas e 20 (vinte) minutos por semana.

¹¹⁴ A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, determina em seu 4º parágrafo que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm Acesso em 13/09/2020.

¹¹⁵ Sobre as disputas jurídicas entre o SEPE e a PCRJ ver http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=22049 Acesso em 13/09/2020.

¹¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wPLu3XENzPM> Acesso em 10/09/2020.

¹¹⁷ Resolução SME nº 1.178, de 02 de fevereiro de 2012. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=1657&page=16 Acesso em 13/09/2020

Porém, em 2015, a Circular E/SUBG/CRH nº 03/2015, de 16 de novembro, dispunha sobre a alocação preferencial dos professores de acordo com as suas matrículas e dava outras determinações sobre a composição de suas cargas horárias, inaugurando o descumprimento ao um terço mínimo de planejamento, de modo que, professores 40h deveriam cumprir 28h ou 30h de regência, 16h deveriam cumprir 12h de regência, os de 30h deveriam ter 22h dedicados à regência e os de 22,5h deveriam ter 18h de regência¹¹⁸.

Na entrevista realizada para essa pesquisa, ao ser questionado sobre o tempo dedicado ao planejamento o professor Y respondeu que:

Para falar a verdade, eu consigo realizar grande parte do planejamento neste tempo destinado a ele, mas sempre é necessário que se reserve um outro momento para concluí-lo, já que busco recursos que, nem sempre, a escola pode me atender naquele momento.

Porém, havia um elemento que fugia ao controle efetivo dos professores, a necessidade de assumir as turmas quando da ausência dos professores especialistas, como aponta o relato do professor X sobre o seu tempo de planejamento.

A grande dificuldade era que o nosso horário de planejamento, ele era atrelado ao horário de outros professores. Eu só tinha horário de planejamento quando os professores de Inglês, de Educação Física e de Artes estavam presentes na escola atuando. Se esses professores pegassem uma licença ou tivessem algum outro problema eu tinha que ficar com a turma, porque não tinha com quem ficasse. Então o meu horário de planejamento era atropelado.

Segundo o relatório produzido pela professora Bertha do Valle sobre o projeto 6º Ano Experimental, os horários foram padronizados de modo a garantir que os “Professores II envolvidos no projeto pudessem participar das capacitações de formação continuada oferecidas, trocando experiências com os colegas de outras escolas e CREs”, que para a estruturação do projeto fora desenvolvido¹¹⁹

[...] um processo de aprendizagem para as turmas de 6º ano escolar, em relação à leitura, à escrita, à interpretação de textos e às noções básicas de cálculo e de ciências durante o ano letivo de 2011 e permitiram alcançar os objetivos

¹¹⁸ Circular E/SUBG/CRH N.º 03/2015 de 16 de novembro de 2015. Disponível em <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim645.pdf> Acesso em 13/09/2020.

¹¹⁹ O Relatório Final do Projeto 6º Ano Experimental foi gentilmente cedido pela professora Bertha do Valle com vistas a oferecer maiores subsídios para a construção da presente pesquisa.

propostos e resultados acima da rede nas avaliações bimestrais.

Verifica-se, portanto, uma maior atenção aos eixos temáticos relacionados aos conteúdos de Português, Matemática e Ciências, que seriam objeto de avaliação da rede e cujo objetivo era garantir um rendimento maior se comparado ao 6º ano regular. Justamente um dos indicadores apontados para o sucesso do 6º Ano Experimental seria o desempenho igual ou superior dessas turmas nas avaliações internas e externas em comparação as turmas de 6º ano regular. Demanda atenção um dado apontado pelo Relatório de Avaliação Econômica do Programa 6º Ano Experimental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, realizado em 2016 pela Fundação Itaú Social¹²⁰:

O Programa 6º Ano Experimental se mostra com impacto de grande magnitude quando analisamos os resultados no fim do 6º ano. No entanto, boa parte desse resultado se dissipa quando os alunos migram para o 7º ano regular. Já 15 alunos que migram para Ginásios Cariocas têm trajetória de bom desempenho, e isso independe do aluno ter feito ou não 6º ano experimental.

Isso significa dizer que o bom desempenho percebido no 6º Ano Experimental se desconstrói quando o aluno ingressa no 7º ano regular, ou seja, ele não amadureceu, o projeto não atingiu o seu propósito. De mesmo modo, o bom desempenho de alunos no 7º ano do Ginásio Carioca independe do aluno ter cursado o 6º Ano Experimental ou regular, ou seja, quando o aluno ingressa no Ginásio Carioca a experiência do 6º Ano Experimental não apresenta nenhuma diferença comparada ao 6º ano regular.

O sucesso do projeto 6º Ano Experimental estaria assentado num melhor desempenho dos alunos do projeto em comparação ao 6º ano regular. Por exemplo, os resultados obtidos na Prova Rio de 2013 apontam para um desempenho de 223,73 no 6º Ano Experimental contra 206,23 do 6º ano regular¹²¹, vale lembrar que esta avaliação interna observa a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

¹²⁰ Relatório de avaliação econômica: Programa 6º ano Experimental. Coordenação: Antonio Bara Bresolin, Ligia Maria de Vasconcellos, Karen Dias Mendes. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017. Disponível em <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/biblioteca/curso-de-gestores-slides-de-aula-2-5-38-192/> Acesso em 12/09/2020.

¹²¹ Dados disponíveis no Portal RioEduca <http://antigo.rioeduca.net/blogViews.php?id=4546> Acesso em 12/09/2020.

Outro dado que chama atenção no mesmo relatório, diz respeito ao desenvolvimento do aluno oriundo do 6º Ano Experimental nas variadas disciplinas do currículo (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) ao ingressar no 7º ano regular:

Segundo relatos da SME, os professores especialistas afirmam que os alunos que participaram do programa vinham preparados em Língua Portuguesa e Matemática, mas não em outras matérias. Assim, pode-se planejar uma acolhida que permita ao aluno continuar a desenvolver o conhecimento nessas duas disciplinas e, ao mesmo tempo, garantir que os mesmos se equiparem aos seus pares nas outras matérias.

Nesse sentido, o especialista em educação Sean Harford, diretor geral do Ofstead, órgão responsável pela fiscalização da educação na Inglaterra, aponta que “se um país estreita os campos de aprendizado, os resultados nos exames podem até ser melhores, mas a educação, no sentido amplo, será prejudicada”¹²². É essa a percepção dos professores no relatório. Os alunos egressos do 6º Ano Experimental possuem um bom nível de aprendizagem quando se trata das disciplinas de Português e Matemática, que eram o foco das avaliações da rede municipal, conjuntamente com Ciências. Mas, nas outras disciplinas os estudantes não tinham um preparo adequado, pois a pressão pelo resultado nas avaliações recaía sobre os professores, que poderiam acabar por privilegiar o ensino dessas disciplinas em detrimento das outras.

Harford prossegue questionando a demasiada valorização do ranking do Pisa, dizendo que “o Pisa tem a vantagem de inspirar os países a focar em melhorar os resultados. O que não é produtivo é focar apenas resultados no próprio exame, que avalia um escopo limitado de assuntos”, transpondo essa crítica para a rede municipal e para o projeto 6º Ano Experimental, a valorização e o sucesso do projeto foram mensurados a partir de avaliações que buscaram verificar elementos pontuais do processo de educação e do cotidiano escolar, tão somente o conhecimento de três disciplinas.

Retomo a fala da secretária de Educação Claudia Costin, quando questionada sobre o risco assumido de uma marginalização do ensino de História e Geografia “[...] um aluno que não lê bem, que não tem competência de ler e interpretar textos, dificilmente vai ir bem em história e geografia. Um aluno que não tem raciocínio matemático estabelecido dificilmente

¹²² Harford, Sean. Estreitar campos de aprendizado piora a educação. [Entrevista concedida a] Ana Esteia de Sousa Pinto e Érica Fraga. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 20 de maio de 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/estreitar-campos-de-aprendizado-piora-a-educacao-diz-especialista.shtml> Acesso em 12/09/2020.

sabe interpretar bem um mapa”¹²³, concordo que o desenvolvimento da leitura e interpretação seja a base para o desenvolvimento de todo o conhecimento. Contudo, concordo principalmente com a visão de Harford sobre a pluralidade de conhecimentos.

Principalmente em língua, você melhora a leitura e a escrita se tiver uma educação ampla em todas as áreas. Lendo muito sobre qualquer assunto você avança seu conhecimento e se torna um leitor melhor, com um texto melhor. Se um país estreita os campos de aprendizado, os resultados nos exames podem até ser melhores, mas a educação, no sentido amplo, será prejudicada. Garantir que as crianças gostem de ler romances, poesia, ciência, história melhora o domínio de todos esses assuntos. Dizemos que “o conhecimento gruda”, quanto mais se aprende, maior o potencial para aprender (HARFORD, 2019)

Os professores entrevistados, quando questionados sobre a efetividade do projeto 6º Ano Experimental no que tange o alcance de uma maturidade por parte do aluno que se refletiria numa melhor adequação às mudanças que chegariam com o 7º ano, se manifestaram da seguinte forma.

Y: Acho que atrasa a independência e a maturidade dos alunos porque os mesmos demoram a entender o tamanho da responsabilidade que precisam ter a partir dali. Mas acho que, em relação a resultados, os mesmos conseguem alcançar os melhores porque ainda estão vivendo o assistencialismo do fundamental I.

X: Sinceramente eu não vejo nenhuma diferença porque ele fica quase que o tempo todo com um único professor, só um dia na semana é que ele tem aula de outras coisas. Isso já vem acontecendo com outros anos, desde que abriram para que todos os alunos desde a pré-escola do fundamental I tivesse professor de Educação Física, o aluno tem momentos com a Sala de Leitura. Então eu não vejo muita diferença, porque de qualquer forma ele vai ter que chegar no 7º ano e se dividir entre vários professores. Eu acho que de uma certa forma é ainda pior, porque ele vai mudar de escola no 6º ano, nem sempre ele vai ficar com aquele grupo que ele está acostumado, as vezes cada um vai para um lado. Eu acho que de uma certa forma, em alguns aspectos é até mais difícil porque ele demora mais a cair na real.

A não eficiência, a meu ver, do projeto pode ser percebida numa das conclusões realizadas pelo relatório (2016, p. 44), uma vez que os resultados positivos (desempenho nas

¹²³ Entrevista realizada para a presente pesquisa em 17/12/2019.

avaliações e taxas de reprovação) se dissipam quando o aluno segue para o 7º ano numa escola regular, ou seja, quando ele não vai para um GEC. Isso significa dizer que a transição, o prolongamento do modelo de um professor generalista, não garantiria o amadurecimento necessário quando o aluno chegasse no 7º ano.

CONCLUSÃO

Conforme relato da professora Bertha do Valle em seu relatório final sobre o projeto, bem como as faltas das secretárias de Educação Claudia Costin e Helena Bomeny o objetivo principal do 6º Ano Experimental era garantir uma melhor qualidade de ensino aos alunos dessa série gargalo, oferecendo aos estudantes uma transição mais suave entre o Primário e o Ginásio que se refletiria num desempenho discente superior aquele desempenhado pelo 6º ano regular.

Para tanto fora investido na formulação de um projeto que focasse sua atenção no desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à interpretação de textos e às noções básicas de cálculo e de ciências, cuja responsabilidade de condução do processo de ensino aprendizagem seria de um único professor generalista. Esse professor ensinaria Português, Matemática, História, Geografia e Ciências sob uma perspectiva interdisciplinar.

A esse professor seriam oferecidos cursos de capacitação com vistas à formação continuada, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e reflexões sobre os temas e conteúdos específicos das disciplinas, considerando que sua formação inicial não contemplava as mesmas. Esse professor teria acesso também a um conjunto de materiais de suporte didático os Cadernos Pedagógicos e as aulas e atividades da Educopédia, o mesmo disponibilizado para os professores do 6º ano regular, sendo o seu uso facultativo para estes e obrigatórios para os professores do 6º Ano Experimental.

Acredito que muitos tenham sido os desafios enfrentados por esses professores ao longo do processo, tanto com relação às pressões impostas pelas avaliações internas e externas que focavam em três disciplinas (Português, Matemática e Ciências), e o desafio de explorar novas áreas do conhecimento, superando suas inseguranças e construindo novos saberes.

Para a SME o projeto foi um sucesso uma vez que alcançou os seus objetivos: garantiu a redução do gargalo (evasão/retenção) e resultados superiores ao 6º ano regular, ainda que algumas ressalvas, todas justificadas, tenham sido apontadas pelo Relatório de Avaliação Econômica promovido pelo Itaú Social. E esse sucesso fora utilizado para defender a expansão do projeto, hoje chamado de 6º Ano Carioca, mas que ainda não atingiu a totalidade da rede municipal, na realidade seu alcance ainda está distante.

Contudo, em minha visão, essa competição e esse sucesso são construídos a partir de realidades desiguais. Nem sempre as condições entre o 6º ano regular o 6º Ano Experimental

são as mesmas. Convenhamos que não é por termos a mesma linha de partida que largamos da mesma forma.

Uma tabela (tabela 9) apresentada no Relatório de Avaliação Econômica do Projeto 6º Ano Experimental, promovido pelo Itaú Social, despertou minha atenção, e me fez defender essa visão.

TABELA 9: Estatísticas descritivas das escolas e dos docentes

	Escolas com 6º ano regular	Escolas com 6º ano experimental (terceiro ano do programa)	Escolas com 6º ano experimental (segundo ano do programa)
% Docentes com até graduação	64,0%	66,4%	67,6%
% Docentes com especialização	26,3%	27,2%	24,4%
% Docentes com mestrado	8,4%	6,1%	7,4%
% Docentes com doutorado	1,3%	0,3%	0,6%
Possui laboratório de Informática	91,5%	92,9%	96,6%
Possui laboratório de Ciências	35,3%	6,3%	6,8%
Possui biblioteca	98,9%	96,0%	96,6%
Alunos por sala	56,7	45,2	47,2
Alunos por turma	31,6	27,3	27,4
Ensino integral	2,3%	25,4%	14,8%

Fonte: <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/biblioteca/curso-de-gestores-slides-de-aula-2-5-38-192/> Acesso em 20/09/2020.

Nessa tabela pode-se observar algumas informações importantes como o quantitativo de alunos por sala e por turma, sempre inferior no 6º Ano Experimental. Uma turma com menor quantitativo de alunos tende a ser uma turma em que o professor dedica uma maior atenção, já que sua atenção se concentra numa menor quantidade de alunos. Uma turma menor também, possui menos conflitos, menor dispersão e maior participação dos alunos. Uma turma menor tem o potencial de o professor desempenhar melhor o seu papel.

Outro dado que marca essa diferenciação nas condições avaliativas é o percentual de escolas no horário parcial e ensino integral. Somente 2,3% dos estudantes de 6º ano regular avaliados na pesquisa eram oriundos de escolas com ensino integral, contra 25,4% em 2012 e 14,8% em 2013, dos alunos do 6º Ano Experimental. As turmas de 6º ano viviam realidades distintas quanto ao ensino parcial e ao ensino integral.

No ensino parcial tanto o 6º Ano Experimental quanto o 6º ano regular possuía uma quantidade de 19 tempos de aula dedicados às disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, lembrando que a grande curricular do 6º ano regular era fixa, enquanto a do 6º Ano Experimental poderia ser organizada a critério do professor generalista regente.

No ensino integral, as turmas de 6º Ano Experimental possuíam 28 tempos semanais exclusivos com o seu professor generalista, enquanto o 6º ano regular possuía 22 tempos dedicados a Português, Matemática, História, Geografia e Ciências¹²⁴.

Ainda que a diferença entre os tempos das turmas de 6º ano não seja enorme, acredito que, levando-se em consideração as premissas do projeto 6º Ano Experimental, que se propunha a uma melhoria do desempenho discente especificamente avaliado nas provas internas e externas de Português, Matemática e Ciências, tenha sido provável uma maior dedicação dos professores generalistas regentes dessas turmas nessas disciplinas, o se refletiria num melhor performance e numa redução da atenção dispensada, por exemplo, para disciplina História, que não aparece em nenhum dos documentos avaliativos ou mesmo das reflexões e comemorações dos dirigentes da SME.

O discurso de uma educação interdisciplinar como esteio do projeto 6º Ano Experimental não se manifestou, tanto nos Cadernos Pedagógicos quanto nas aulas oferecidas na Educopédia. Não houve por parte da SME um investimento em produção de material de suporte didático específico em História para utilização nesse projeto, houve uma adaptação parcial no caso dos Cadernos Pedagógicos e a imposição do uso da Educopédia que era produzida por e para professores especialistas.

O fazer interdisciplinar seria de responsabilidade do professor regente das turmas, que por ser um único, na visão da antiga secretária Claudia Costin, seria capaz de construir a interdisciplinaridade dos conteúdos, promovendo diálogos entre as disciplinas. Seria esse mais um desafio imposto aos professores do 6º Ano Experimental, aprender novos conteúdos, novas temáticas e aprender a ensinar de forma interdisciplinar.

O objetivo da rede em alcançar índices satisfatórios de proficiência em Português, Matemática e Ciências, se refletiria no 6º Ano Experimental, tal como nos Anos Iniciais, em pressões que recairiam sobre um único professor. Vale lembrar de todo o mecanismo de bonificação que envolvia pagamentos em dinheiro, viagens, notebooks para os profissionais da educação que alcançassem as metas.

O que poderia acontecer com as disciplinas, História, Geografia, Educação Física, Artes, Línguas Estrangeiras¹²⁵, que não estavam em foco? Pensando sob a perspectiva de um

¹²⁴ Matriz curricular disponível na Resolução SME nº 1.178, de 02 de fevereiro de 2012, que vigoraria até 2014 com a publicação de nova matriz. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=1657&page=16 Acesso em 13/09/2020.

¹²⁵ Torna-se importante uma breve reflexão sobre o ensino de Línguas Estrangeiras na rede municipal do Rio de Janeiro. Até o início da gestão Paes-Costin havia na rede a oferta de Espanhol, Francês e Inglês, desde então, não foram realizados novos concursos para professores de Francês e Espanhol. A partir de 2009, com a publicação do Decreto nº 31.187 de 06 de outubro 2009. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de->

ensino conduzido por professores especialistas, a organização curricular fixa em grade horária não seria alterada pelas dinâmicas de pressão. Mas posso dizer o mesmo sobre os projetos conduzidos por professores generalistas ou polivalentes? Haveria um respeito rigoroso à orientação de uma carga horária semanal para as disciplinas?

De tal modo, considero que o Ensino de História no contexto do 6º Ano Experimental pudesse ocupar um limbo de desvalorização de acordo com as concepções traçadas pela SME sobre o projeto. Recairia sobre o professor generalista o protagonismo e a autoria de seu planejamento didático pedagógico na construção cotidiana das práticas de sala de aula.

Por fim, observo que com relação ao desempenho insatisfatório de estudantes do 6º ano, ou mesmo a alarmante taxa de analfabetismo nessa faixa, não acredito esteja somente relacionada com esse ano escolar em si, mas sim com os seus anteriores. O projeto 6º Ano Experimental buscava consolidar e aprofundar o processo de alfabetização que deveria ter sido, satisfatoriamente, concluído no 3º, 4º e 5º anos, mas cuja realidade não se verificava.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAÇÃO

BOMENY, Helena. Alunos do 6º ano da rede municipal do Rio terão uma só professora por quatro dias na semana. Entrevista concedida a Bruno Alfano. Extra, Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2014. 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> Acesso em 20/09/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 20/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> Acesso em 20/09/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 20/09/2020.

HARFORD, Sean. Estreitar campos de aprendizado piora a educação. [Entrevista concedida a] Ana Esteia de Sousa Pinto e Érica Fraga. Folha de São Paulo. São Paulo, 20 de maio de 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/estrear-campos-de-aprendizado-piora-a-educacao-diz-especialista.shtml> Acesso em 20/09/2020.

MINI DOCS DA EDUCAÇÃO. Documentário sobre a implementação do 6º ano experimental. SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais do Rio de Janeiro. 27 de março de 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wPLu3XENzPM> Acesso em 20/09/2020.

RATIER, Rodrigo. Especialistas em tudo. Trecho da reportagem. Nova Escola. Ano 33. Nº 312. Maio de 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11702/especialistas-em-tudo> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 1º Bimestre de 2014. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4540020/4115455/HG6_EXPERIMENTAL_ALUNO_2014.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno Pedagógico de História e Geografia do 6º Ano Experimental do 4º Bimestre de 2013. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4412709/4109730/EX6_HG_4BIM_ALUNO_2013.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno Pedagógico de História do 6º Ano Primário do 4º Bimestre de 2013. Disponível em

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244918/4109728/H64BALUNO.pdf> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n° 30.426 de 26/01/2009. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000748&page=3&search=30426 Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n° 1.010, de 04/03/2009. Dispõe sobre Orientações Relativas à Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000576&page=17&search=1010 Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n° 1.031 de 24/06/2009. Regulamenta a concessão de estágio não obrigatório no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/660#/p:16/e:660?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%201031> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n° 30.860, de 01/07/2009. Dispõe sobre os Critérios de Premiação a ser Concedida aos Servidores, na forma que menciona. Disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/533#/p:4/e:533?find=Decreto%20n%C2%B0%2030.860> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n° 31.022, de 24/08/2009. Dispõe sobre autorização para o início do funcionamento do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000509&page=3&search=31022 Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n° 32.416, de 21/06/2010. Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro IDERIO, na forma que menciona Disponível em <http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1184#/p:8/e:1184?find=%20decreto%2032416> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n° 1.178, de 02/02/2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=1657&page=16 Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n° 35.261, de 19/03/2012. Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001682&page=3&search=35261 Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. Edital nº 85 de 18/03/2013. Regulamenta o concurso público para Provimento no cargo de Professor II - apenas para 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 11ª CRE, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/11403295/4288388/REGULAMENTADOR_EDITAL_SMA_N_85_PROFESSOR_II_2013_PUB.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. Edital nº 97 de 01/04/2013. Regulamenta o Concurso Público para Provimento de cargo de Professor I - Inglês, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2036#/p:116/e:2036?find=professor%20I%20ingl%C3%AAs> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Educação. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/126674/4108733/EducacaoRio_vf.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro. Cadernos de Políticas Públicas. EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Circular E/SUBG/CRH N.º 03/2015 de 16/11/2015. Apresenta as diretrizes a serem adotadas para melhor alocação dos professores nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, por categoria funcional e/ou tipo de atendimento de cada escola. Disponível em <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim645.pdf> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. Edital nº 275 de 03/12/2015. Regulamenta o Concurso Público para Provimento de cargo de Professor de Ensino Fundamental, na disciplina Educação Física, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5929649/4164306/EDITAL_SMA_275_REGULAM_PROF_ED_FISICA.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. Edital nº 92 de 26/02/2016. Regulamenta o Concurso Público para Provimento de cargo de Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL%20SMA%2092%20REGULAMENTO_AI.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. PROJETO DE PROMOÇÃO DA EXCELÊNCIA NA GESTÃO PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PROJETO RIO DE EXCELÊNCIA. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5055733/4173319/Atividade22221TDRGestaoEstrategicaV3.1_NO.pdf Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. EDUCAÇÃO. In: RIO DE JANEIRO. CADERNOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. V.1. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em 20/09/2020.

RIO DE JANEIRO. PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO 2009-2012. Pós 2016 o Rio mais integrado e competitivo. 9 de julho de 2010. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf Acesso em 20/09/2020.

ROMAR, Juliana. Projeto 6º Ano Experimental surpreende e apresenta desempenho positivo. Antigo RioEduca. 5 de setembro de 2014. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648> Acesso em 20/09/2020.

SEPE/ RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. Restruturação. O que é isso? E o que pode estar por trás?. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim621.pdf> Acesso em 20/09/2020.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202.

_____. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA FILHO, Naomar, *Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva*. Ciência & Saúde Coletiva. II (1-2), 1997.

BEANE, A. James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: *Currículo sem fronteiras*, v.3, n.2, p. 91-110, jul / dez 2003. ISSN 1645-1348. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 20/09/2020.

BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRESOLIN, Antonio Bara; et. al. *Relatório de Avaliação Econômica Programa 6º Ano Experimental*. São Paulo : Fundação Itaú Social, 2017. Disponível em <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/biblioteca/curso-de-gestores-slides-de-aula-2-5-38-192/> Acesso em 20/09/2020.

CARRASQUEIRA, Karina; ANDRADE, Felipe Macedo de; KOSLINSKI, Mariane Campelo; CUNHA, Carolina Portela; REGIS, André. Políticas de Responsabilização Escolar: um estudo exploratório sobre as estratégias de instâncias intermediárias na rede municipal do Rio de Janeiro. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 75, 2015. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41299> Acesso em 20/09/2020.

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

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não* – cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água: São Paulo, 1997, p. 12. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> Acesso em 20/09/2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2012, vol.32, n.64, pp.187-210.

GIL, Carmem.; ALMEIDA, Dóris. *Práticas pedagógicas e História: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Ed. Edelbra, 2012.

GUIMARÃES, Selva Fonseca. A História na Educação Brasileira. In: _____. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993, p. 17-48.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLAUS, Vinícius; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; TURCHIELLO, Priscila. *Neoliberalismo, Gestão Educacional e Políticas de Inclusão: Desafios para a escola contemporânea*. Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, out. 2015. Disponível em <https://anped.org.br/biblioteca/item/neoliberalismo-gestao-educacional-e-politicas-de-inclusao-desafios-para-escola> Acesso em 20/09/2020.

KLEIMAN, Ângela Bustos; MORAES; Silvia Elizabeth. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAVAL, Christian. A nova linguagem da escola. In: _____. *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004, p.13-64.

LOUZADA, Virgínia. *A Educação Infantil no Contexto das Avaliações Externas Em Larga Escala*. Curitiba: Appris, 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.5-16. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a02.pdf> Acesso em 20/09/2020.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Ordenar, Civilizar e Instruir e Uma questão de método. In: _____. *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel Macedo*. Rio de Janeiro: Acess, 2000, p. 33-78.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. *Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ*, 2012. Disponível em <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em 20/09/2020.

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Caroline da Luz; SPÍNDOLA, Luisa Kaufman. O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1147-1162, out./dez., 2017. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201702149008.pdf> Acesso em 20/09/2020.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002b.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, v. 2, n° 4, p. 265-304, 2013. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98> Acesso em 20/09/2020.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. La epistemología de las relaciones interdisciplinares. In: APOSTEL, Léo. et al. *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación e las universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979. p. 153-171. Disponível em Acesso em 20/09/2020.

PICCININI, Cláudia Lino. “Cientistas do Amanhã”: parceria público-privada na formação científica municipal no Rio de Janeiro. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro, 2013 e GAWRYSZEWSKI, B. O programa “Escolas do Amanhã” e a escola pública para a classe trabalhadora. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, p. 1-175, 2015. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0295-1.pdf> Acesso em 20/09/2020.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. A Escola Pública Neoliberal: Desterritorialização docente e a territorialização do capital, cenário teratológico da rede municipal do Rio de Janeiro. *Khóra: Revista transdisciplinar*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.1-21, out. 2015. Disponível em <http://www.site.feuc.br/khóra/index.php/vol/article/view/73> Acesso em 20/09/2020.

RESINENTTI, Priscila Matos. *Qualidade educacional da rede municipal do Rio de Janeiro: é possível percebê-la no ensino de ciências?* Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20530/20530_7.PDF Acesso em 20/09/2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre Textos e Práticas: Ensino de História, Instituição Escolar e Formação Docente. *História e Ensino*. [online]. v.21, n.2, p. 151-179, jul/dez. 2015. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23856> Acesso em 20/09/2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História de Educação – RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago, 2012, p. 73-91. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> Acesso em 12/11/2020

APÊNDICE

Entrevista realizada em 17 de dezembro de 2019 com Claudia Costin

Caroline Neiva: Eu gostaria de começar perguntando sobre a sua trajetória profissional e o que significou para você atuar como secretária municipal de Educação da maior rede pública de ensino da América Latina.

Claudia Costin: Bom, eu comecei a minha vida, por incrível que pareça, eu comecei a minha vida profissional como professora de EJA. Eu estava na faculdade fazendo curso de Administração Pública, um curso que eu entrei por uma questão familiar curiosa. O meu pai tinha uma empresa pequena e ele estava preparando o meu irmão para ser o seu sucessor na época, e eu queria trabalhar com educação. Tem gente que fala “ah desde pequena eu queria” mas, eu sou aquela que desde pequena queria, eu era apaixonada. Eu fui da primeira turma que foi submetida ou que aprendeu com base no método Montessori no Brasil, que ela foi testada no colégio Nossa Senhora de Sion com um grupo de professores entusiasmados. Sabe era uma coisa, eu era doente pela escola, eu queria trabalhar, eu alfabetizei empregada dentro de casa, eu era muito voltada para educação. Tem os meus pais, eu sou a primeira geração nascida no Brasil, meus pais são estrangeiros, são europeus e, como minha mãe passou pelo Holocausto, meu pai de uma maneira também, mas não de uma maneira tão dramática, então eles sempre diziam “lembrem que o que vocês tem de mais importante é o que tá na cabeça, o que a educação dá para vocês”, então eu sou muito obcecada com educação, mas desde criança. Mas aí, quando meu irmão faleceu, infelizmente ele faleceu com 18 anos num acidente, o meu pai veio me pedir para eu ser a sucessora dele na empresa. E eu não gosto, até hoje, eu não gosto de empresa, não é a minha praia. Eu era bastante progressista naquela época, era tudo o que eu não queria era, usando a linguagem da época, era “ser burguesa e não sei o que”, não era nada, eu queria salvar o mundo, mais ou menos era isso o que eu queria. E aí, eu pedir três dias para pensar, porque o meu pai pediu poucos dias depois do meu irmão ter morrido, eu não queria magoá-lo, não queria falar diretamente “olha isso não tem nada haver comigo, vou pensar então como é que eu explico para ele que isso não tem nada haver comigo”. Aí nesse meio tempo, eu descobri que existia o curso de Administração Pública da FGV, aí eu pensei que eu posso ir pra educação por meio da política pública. Então a educação é uma política pública. Conversei com algumas pessoas mais velhas que me aconselharam, aí eu voltei e falei par ao meu pai que eu vou fazer a Getúlio Vargas, a Fundação Getúlio Vargas. Ele ficou muito contente e uns anos depois ele descobriu que eu estava estudando pública e não empresas. E então é assim.

Como é que eu virei secretária? Eu sempre quis trabalhar com isso, durante o tempo de faculdade eu fui professora de EJA, de um cursinho que a própria FGV tinha, para o pessoal que morava no bairro, onde é a escola que é na Nove de Julho. Depois eu saindo da universidade, eu acabei trabalhando na PUC de São Paulo, mesmo antes de ter mestrado, de cursar o mestrado, tinha uma proposta interdisciplinar com base em filosofia, quer dizer a

introdução para filosofia que todo mundo deveria ter. Eu trabalhei lá um tempo e depois me chamaram para trabalhar num instituto voltado para a modernização da administração pública, já que eu fiz políticas. Eu fui aceitando as oportunidades que a vida me trouxe, pensando como eu faria.

Tive experiências das mais variadas. Eu trabalhei em Angola por um ano, com modernização do Estado, numa escola de políticas públicas, para os cinco países africanos de língua oficial portuguesa. Fui também para Cabo Verde. Eu morei na África por um ano. Depois disso eu voltei para o Brasil, e o que mais eu fiz? Fiz tanta coisa! Trabalhei no governo federal, fui servidora federal, fiquei 14 anos vivendo em Brasília, fui ministra, e foi no tempo que eu estava como ministra, que eu descobri o PISA. Gozado que o PISA foi uma das coisas que me fez voltar, eu falei “eu preciso estudar esses dados”, diferentemente de muita gente que atua em educação, sempre pensei que devia existir evidências. Ah, eu esqueci de falar, que eu também trabalhei com a área de saúde pública. Em saúde pública, em vigilância epidemiológica, você trabalha muito com dados, tudo que se faz é com dados. Eu falava, gozado que com educação, eu leio muitos textos de educação, mas dados não aparecem. Então, como é que a gente sabe se as coisas estão dando certo ou não? Aí quando eu vi o PISA, o Brasil tomou a decisão corajosa de participar do PISA, porque a gente estava desconfiado de que o Brasil era ruim de educação, e eu fui de uma geração nos anos 1960 que estudei, e no final dos anos 60-70 a gente só tinha 40% das crianças na escola. Então eu tinha quase a certeza de que a gente ia se sair muito mal no PISA. Foi no ano de 2000, que foi o primeiro PISA e nós tiramos o último lugar. Enquanto algumas pessoas fizeram escândalos eu falei que só pode ser, nós só universalizamos o acesso ao ensino básico, o acesso ao ensino fundamental I, no final do século XX, e do fundamental II foi mais tarde, foi no começo do século XXI. Então não tinha como a gente se sair bem, porque entrou um monte de gente na escola que estava fora, tivemos que recrutar um monte de professores correndo, dar universidade pros professores correndo, então não tem como se sair em. Então isso foi uma coisa que mexeu muito comigo, os resultados do PISA. Na época que eu vi os resultados do PISA eu fui contratada por dois anos pro Banco Mundial, na área de setor público e foi lá que eu fui conversar com o pessoal de educação do Banco Mundial, sobre como eles avaliavam, comecei a ler tudo sobre como você garante qualidade já que pelo menos o acesso no fundamental I estava garantido. Continuo preocupada com isso.

Eu tive a sorte de ter acesso, diferentemente da minha mãe que não acabou o ginásio, eu tive a sorte de ter acesso a educação numa época que muita gente não tinha, e como é que se garante qualidade para aqueles cujos pais não tiveram acesso a educação. Esse é mais desafiador. Eu odeio qualquer conversa sobre famílias desestruturadas, dizer “ah como é que a gente vai dar aula para alunos que vem de famílias desestruturadas”, porque esse é um eufemismo para dizer famílias pobres e iletradas. A gente tem que garantir a aprendizagem para especialmente, quem mais, merece educação de mais qualidade são justamente as pessoas em situação de vulnerabilidade. Mas como é que a gente faz, para fazer isso direito? Esse era o desafio. E ao mesmo tempo, esse meu olhar para política pública me ajudou muito, o difícil é transformar, é passar de uma situação, subótima para uma situação correta.

Uma série de mudanças que a gente fez na Secretaria de Educação, eu já vou falar como é que eu fui parar lá, uma série de mudanças que a gente fez, teve que fazer uma série de concessões para o que já estava instalado lá, porque você não consegue amanhã estar com tudo resolvido. Vou dar exemplos bem bobinhos. Como é que você garante numa cidade tão quente quanto São Paulo (Rio de Janeiro), que você tenha ar condicionado em todas as salas se você não tem dinheiro para isso? Então você tem que ir fazendo progressivamente, enquanto você está fazendo tem escolas que não tem. E você tem certeza que na hora que você começa a fazer, para mim aconteceu isso, nós começamos a colocar ar condicionado nas escolas da 8º CRE, que é Bangu, que é a região mais quente, vamos começar por lá que é onde a situação é mais dramática. Aí um vereador descobriu e fez uma campanha, que não tem ar condicionado nas escolas, porque ele sabia que isso ia progredindo. Então são coisas que você precisa fazer, sabendo que é um processo, e que vai levar um tempo, que durante um tempo as situações não estarão ideais.

Bom, como é que eu virei secretária? Quando eu voltei do Banco Mundial me convidaram para eu ser secretária de Cultura, e eu queria entrar na educação de qualquer jeito. Quando me convidaram para eu ser secretária de Cultura, eu tinha conversado com algumas pessoas sobre o fato de que eu queria fazer, de que eu queria trabalhar com educação, e me convidaram para eu ser presidente da Fundação Victor Civita, que é aquela fundação que fazia a Nova Escola e que está voltada a aperfeiçoar a qualidade das escolas, da educação pública, com os professores de educação pública. E eu falei que eu não posso, pois eu já aceitei ser secretária de Cultura, mas eu negocieei com o governador de São Paulo que eu ficaria só dois anos. Porque a encomenda dele era o seguinte, ele queria botar em ordem a gestão da Secretaria de Cultura, porque todo mundo estava recebendo com contrato ilegal, tinha uma situação de dinheiro faltando para um monte de área, a gestão estava um verdadeiro caos. E eu acho que uma das minhas competências é saber gerenciar o setor público. Eu fiz só uma contraproposta, eu fiz duas exigências para ele. Uma que ele não colocaria ninguém indicado politicamente, que foi a mesma que eu fiz para o Eduardo Paes, e a outra que eu poderia fazer um programa de promoção da leitura, porque a Secretaria de Cultura deveria estar ligada a questão das bibliotecas, de promoção da leitura e isso tem uma conexão com a educação. E aí ele topou, o governador de São Paulo, eu fui durante dois anos e depois pedi para sair, para poder assumir a Fundação Victor Civita.

Fiquei na Fundação Victor Civita até 2009, até o final de 2008, com um intervalo de um ano, em que a Universidade de Quebec me convidou para ser *visiting professor*, professor visitante, numa das unidades deles. Fiquei um ano no Canadá e aproveitei para visitar tudo quanto era escola e creche que você possa imaginar no Canadá, conhecer o Michael Fullan que é um cara que pensa como é que se transforma a educação, que é um canadense muito bom. Olhar os resultados do PISA deles, olhar em detalhes, ver o que estava faltando.

Foi um tempo muito positivo, voltei para a Fundação Victor Civita e a partir daí o Eduardo Paes me convidou para ser secretária, eu não queria aceitar, mas de jeito nenhum. Primeiro porque eu ia ganhar muito menos do que eu estava ganhando, eu não sou uma pessoa tão movida a dinheiro, sou mais movida a propósitos, mas segundo que eu ia ter que mudar de

cidade. Eu tinha chegado a pouco tempo do Canadá, aí de novo mudar, meu marido, bom. Aí o Eduardo Paes, falou assim “mas eu preciso de você”, eu falei que ia fazer uma contraproposta, eu te apresento um programa que você precisa desenvolver aí e te ajuda a escolher uma pessoa, ele falou que estava ótimo. Então eu vou preparar junto com a Fundação Victor Civita uma proposta bem bacana do que precisa ser feito, nesse programa estava, incrível isso, ter uma escola para adolescentes, estava a ideia do 6º Ano Experimental, estava Escolas do Amanhã, a ideia de ter uma ação afirmativa, de ter os professores terem um tempo para trabalharem colaborativamente, uma série das ideias que estavam, que eu consegui implementar estavam nesse programa.

Quando eu fui apresentar, ele falou “agora vem e faz”, aí eu falei “você não está entendendo eu não vou vir”, e ele falou “põe as tuas condições na mesa”, e eu falei “vou por: nenhuma indicação política, eu sei que você não pode aceitar” ele falou “eu aceito”, mas nenhuma, quer dizer nem quando negociar, e a segunda era, eu estava morrendo de medo do Crivella, que era parceiro dele, e eu falei “nenhuma oração em escola” e ele falou “eu topo”, esse ele cumpriu parcialmente viu, porque depois ele pôs ensino religioso. Não é nada contra nenhuma religião, mas eu acho que a escola pública tem que ser laica, então isso pra mim é, e quando você escolhe uma religião você desrespeita as outras. Bom, então em todo caso, continuando, foi por isso que no final eu acabei aceitando, acredito eu, não só porque ele aceitou as minhas condições, mas porque é a maior rede de escolas municipais, eu tinha uma teoria clara do que precisava ser feito, e eu sabia que isso ia ser uma briga enorme para implementar, mas se a gente provasse que no Rio dá pra fazer, então dá pra fazer em qualquer lugar. Então... não é isso. Quais são as outras perguntas? Se não só eu falo.

Caroline Neiva: A sua gestão a frente da Secretaria de Educação durante o governo do prefeito Eduardo Paes revolucionou o que era a educação pública carioca. Foram mudanças em todas as esferas, todos os segmentos educacionais, e você já me deu uma brecha de pensar o que era esse programa. Dentro dessas transformações, desses programas e propostas, qual você acha que foi o mais significativo fazendo uma relação com a ideia do salto de qualidade. Qual você acha que foi o mais importante, se você puder escolher um, do contrário pode falar de mais de um.

Claudia Costin: Eu que tem um princípio que é o mais importante, que é pensar em rede. Eu acho que é isso, lógico que um pouco do que eu estou falando tem haver com uma reflexão a posteriori, eu não tinha uma consciência tão clara de que era isso, mas cada vez mais eu me convenço de que era isso. Tem um livro do Michael Fullan, que saiu depois que eu já tinha saído de lá, e que me fez cair a ficha, que ele fala do diretor de escola. O livro se chama *The Principal*, o diretor de escola. E ele fala que o diretor tem que criar um clima propício, uma cultura favorável à colaboração, e ele começa a falar de colaboração como um valor muito importante, quer dizer, você pensar em rede.

A gente enfatiza muito a autonomia, e autonomia é algo importante porque o professor é um profissional que ele precisa frente a uma tarefa pensar qual é a melhor maneira na sua relação com os alunos de chegar a esse resultado. Mas autonomia não quer dizer não ter direitos de

aprendizagem pactuados, por exemplo, uma das coisas na transformação sistêmica que foi feita, eu acho que não tem, foi um todo que assegurou a mudança. Não tem uma bala de prata em educação.

Então um dos pontos importantes pra mim foi ter um currículo claro, que estabelecesse os direitos de aprendizagem de crianças e adolescentes claramente, O currículo era perfeito? Evidentemente que não, qualquer currículo tem que sofrer o choque da prática, mas era um currículo. Esse currículo ajudou a organizar a formação continuada em serviço. Ajudou a saber, a organizar a avaliação. Então a ideia de você ter avaliações formativas em rede, as tais provas bimestrais, que a gente podia ter chamado de *avaliação diagnóstica bimestral*, foi uma coisa importante, porque dava um retorno muito rápido sobre como estava a aprendizagem e alimentava um outro elemento, eu estou fazendo um círculo para mostrar que é sistêmico.

Então currículo, formação continuada, provas bimestrais unificadas. Inclusive as provas bimestrais, você era estagiária no tempo, a gente tinha uma data estabelecida para os professores mandarem as questões, elas eram consolidadas. A provas bimestrais unificadas, elas alimentavam um sistema de reforço escolar, de recuperação de aprendizagem, que é um termo que eu gosto mais do que reforço escolar, e que tinha várias vertentes, o sistema de recuperação de aprendizagem.

Uma que era pegar todas as pessoas, inicialmente que estava do 4º ao 6º ano, e que eram ou analfabetas ou analfabetas funcionais e realfabetizar. Porque a nossa compreensão, e continua sendo a minha compreensão, é que um professor de 4º ano, ou pior ainda de 6º, se o aluno está completamente analfabeto não adianta fantasiar que o aluno vindo uma hora a mais duas vezes por semana que ele vai se realfabetizar. E ele é uma criança profundamente infeliz que não se beneficia da aula de História, de Geografia, de assim por diante, por que ele não consegue ler um texto sobre História, ele não consegue ler questões e organizar o raciocínio dele para responder. Então não adianta. Tinha um termo que eu usava muito a época que era, nós estamos levantando o tapete e tirando aquilo que foi varrido para debaixo do tapete. Então o sistema de recuperação de aprendizagem era um outro ponto importante.

E por último e não menos importante era pensar no futuro da rede. E o futuro da rede passava por aquela reestruturação que nós fizemos, ou seja ter escolas especializadas em 1º ao 5º e incluir o 6º ano nesse 1º ao 5º, devolver o 6º ano para o fundamental I, outras escolas de adolescentes e escolas especializadas em primeira infância. E por que nós fizemos isso? Duas vezes por semana nós visitávamos escolas e uma coisa que me impressionou muito era como as crianças de pré-escola eram engolidas dentro de “escolões”, ninguém prestava atenção nelas. O que eu vi de sala sem nada nas paredes e professora mandando colorir dentro da linha, criança de 4 e 5 anos. É o oposto do que precisa ser feito. Então criar aqueles EDIs, os Espaços de Desenvolvimento Infantil, foi algo na direção do futuro da rede. Ao mesmo tempo a gente não tinha vaga me creches para todos e o que acontecia nas creches estabelecias, eu chegava em qualquer creche e 20-25% eram filhos de professores. Alguém que é filho de professor nasceu em berço de ouro, já tem uma sorte enorme que essa mãe sabe como estimular esse cérebro dessa criança, sabe de um monte de coisa. Então nós vamos fazer o

seguinte, prioridade absoluta nas vagas para quem está no cadastro do Bolsa Família, quem está abaixo da linha da pobreza, quem mais vai se beneficiar do acesso a creche, não da pré-escola, a pré-escola é para todo mundo.

Ao mesmo tempo lá na educação infantil, a gente começou e isso foi outro processo de transição doloroso, a universidade meteu o pau, nós só tínhamos agentes auxiliares de creches, mais do que isso tinha um concurso público em vigência e precisava transicionar para professor, e o que tinha de professor, os professores articuladores, que era um tipo de coordenador pedagógico da creche. Não é o que lei diz, e não é o ideal. Então nós começamos a fazer o seguinte, vamos começar a colocar professor em creche. Aí eu lembrei de uma coisa que eu via em outros estados brasileiros, que ia muito pra creche professores que estavam às vésperas da aposentadoria, porque achavam que era mais fácil, não vai ter prova, não tem trabalho para corrigir, não tem que lidar com criança desafiadora, então eu vou trabalhar com creche, pré-escola porque eu tô cansada. Então nós resolvemos criar um cargo separado, Professor de Educação Infantil, vocacionado para essa etapa, com um concurso público, e aliás vem um comentário sobre recursos humanos para professor, um concurso público a partir de 2011 foram todos para 40h, porque você tem que construir o futuro da rede, com a transição demográfica você não vai ter professor, você vai ter a grande chance de ter crianças 7h na escola e o professor trabalhando numa única escola, criando um grupo lá dentro, comunidade, então uma carreira específica para o professor de educação infantil.

A medida que a gente fez isso e manteve os agentes auxiliares de creche, porque a gente não ia demitir os agentes, eles eram funcionários de carreira, começou a grita da universidade que até quem limpa bumbum tem que ser professor, tem que tirar os agentes auxiliares de creche, isso não é o uso mais inteligente do contribuinte. E essas agentes auxiliares de creche nós fizemos o seguinte, como a lei não permite que eles se transformem em professores, a gente foi conversar com o Ministério Público para conversar, para ver o que é que a gente faz com elas, que elas mereciam uma chance porque algumas delas tinham faculdade. Então o que nós fizemos, nós demos o curso Normal para elas, com o apoio do MEC, e fizemos o concurso exatamente quando elas estavam terminando, criamos o cargo e fizemos o concurso, e o tempo de trabalho em creche contou como titulação, e isso nos permitiu administrar uma questão delicada.

Com a questão do 6º Ano, já entrando na questão do teu tema mais específico, também foi uma transição e uma transição inconclusa, porque eu sabia que se a gente pusesse uma lei na Câmara de Vereadores não passaria de jeito nenhum. Você tinha que criar uma cultura de 6º ano. Então o que nós fizemos, vamos criar 50 turmas em caráter experimental, os professores que quisessem nas escolas que quisessem, demos um treinamento muito especial para esses professores, preparamos um material estruturado para elas usarem, estou falando elas porque a maioria era mulher, e fizemos a primeira turma, as primeiras 50.

O que me chamou muito a atenção é que nas provas bimestrais unificadas eles se saíram melhores do que os alunos de 6º ano com professor, em matemática que era a área de maior preocupação minha, do que os alunos de 6º ano que estavam em escolas normais. Aí eu falei

vamos fazer o seguinte, vamos expandir mais ainda, aí a gente expandiu se eu não me engano para 150 turmas. O mesmo fenômeno aconteceu, eles também se saíram melhor.

Depois quando eu saí, e ficou a Helena, que tinha participado da criação dessa política, ela fez com a ajuda do Daniel Santos que é um pesquisador da USP de Ribeirão Preto, uma avaliação externa do 6º ano. Ele avaliou 6º anos normais, 6º anos em escolas de tempo integral e 6º anos experimentais. Se saíram muito melhor do que os outros na avaliação externa, quer dizer aplicada por aplicador externo e corrigida por aplicador externo. E eles se saíram melhor do que os que estavam em tempo integral. Isso mostrou o acerto da política a meu ver. Conversei depois longamente, o Daniel Santos veio conversar comigo sobre isso e como foi interessante.

Aí também olhando para o futuro a gente criou o Ginásio Experimental em tempo integral, esse também deu particularmente certo, a gente tentou umas coisas mais ousadas, que depois foram retiradas infelizmente, que é o professor polivalente no 7º e 8º, um de humanidades e outro, para transicionar devagar para o professor especialista. Mas acho que essa não era a ideia mais importante do Ginásio Experimental, a ideia mais importante do Ginásio Experimental para mim foi você ter um tempo para trabalhar o Projeto de Vida do aluno, que se incorporou depois na base, o fato de os professores estarem dedicados a uma única escola, de terem tempo para trabalharem juntos, você ter um coordenador de disciplina, isso acho que também depois foi retirado, não tenho certeza, mas essas foram as ideias que explicam porque que com 10 meses de existência dos Ginásios Experimentais, teve o SAEB, teve a Prova Brasil, e eles se saíram, entre as dez melhores escolas de fundamental II, de anos finais, quatro serem Ginásios Experimentais. Sendo que a gente escolheu com o seguinte critério, não poderia estar nem entre os 50 melhores e nem entre os 50 piores, para a primeira safra de 10 Ginásios Experimentais, mas isso depois foi se expandindo, se eu não me engano já está em 80.

Eu acho que isso era a parte que lidava com a construção do futuro da rede e como eu disse antes, o fato de os concursos passaram a contemplar prova didática, no caso de inglês que a gente introduziu desde o primeiro ano prova oral, não só escrita, também para espanhol e, que a gente passou a contratar só para 40h. Acho que dá para resumir, é isso.

Caroline Neiva: Pensando no 6º Ano Experimental, o projeto, seu programa e premissas, eles foram fruto da SME, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ou houve uma parceria com instituições privadas?

Claudia Costin: Nós tivemos parcerias em várias áreas, mas no 6º Ano Experimental a única parceria que nós fizemos, que eu me lembre, foi para fazer uma formação específica para eles, pois nós queríamos pegar alguém muito bom em dinâmica de sala de aula. Porque a formação que o professor recebe na universidade, especialmente nas licenciaturas, ela é muito fraca em didática específica, aliás nas discussões de diretrizes de formação docente apareceu isso com muita força. Eu acho que a questão não é excesso de teoria, é que não há diálogo entre teoria e prática. E não vou nem discutir os 46% de professores que se formam em faculdades muito fracas, à distância e tudo mais. Mas eu estou falando que mesmo nas boas, o diálogo entre teoria e prática não semelhante ao que ocorre, por exemplo, em medicina em que desde o

primeiro ano de faculdade você está no chão do hospital universitário. Eu acompanhei agora o Chile, que o melhor país, o país mais bem avaliado no PISA, eles também, desde o primeiro ano de faculdade o futuro professor está no chão da escola pública. Então, isso para mim faz uma grande diferença.

Caroline Neiva: Eu percebi isso ao longo da pesquisa, porque as Escolas do Amanhã, os Ginásios Cariocas, eu percebi que houve uma troca com as instituições privadas, e de fato, com o 6º Ano Experimental não havia isso, e era uma dúvida que eu tinha.

Claudia Costin: Isso de fato. No 6º Ano Experimental não. Não, não teve. O que teve é a gente leu pesquisas do porque de alguns estados americanos que tinham feito, nós nos inspiramos nos americanos no 5º ano, no 6º ano, neles, não era mais **Elementary School** o 6º ano, não era desde o começo, foi na Ditadura que a gente fez esse erro, de tirar em 1971, passar para o fundamental II essas crianças de 11 anos. Tem vários estudos mostrando que o 6º ano deveria estar no *Elementary School* nos Estados Unidos. Aí eu falei, vamos fazer um experimento aqui e ver se dar certo, porque eu também olhando, se você corrigir, fizer uma correção idade/série, da distorção idade/série eles vão ter só 11 anos, e 11 anos não é adolescente é criança, então valeria a pena experimentar. Então foi isso, a gente testou. E à medida que ia testando e dando certo, todo mundo, nem nós esperávamos que fosse tão positivo.

Caroline Neiva: A proposta do 6º Ano Experimental é uma aproximação com o primeiro segmento, uma manutenção da proposta pedagógica de um professor generalista para as cinco disciplinas, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, e um espaçamento, um prolongamento para chegada do segundo segmento,

Claudia Costin: Para chegar um pouco mais maduro no segundo segmento.

Caroline Neiva: Exato para ter um momento de maturidade. Por que a senhora acha que essa proposta é tão significativa? Por que a senhora acha que ela ajudou e colaborou para essa ideia do salto de qualidade? Quais foram os estudos?

Claudia Costin: Olá, nós fomos, como a gente monitorava a aprendizagem a cada dois meses, foi fácil ir acompanhando. E depois teve essa avaliação externa, da USP, que nos ajudou a confirmar o que a avaliação formativa mostrava. Nós tínhamos uma alternativa a essa, que era fazer o que nós fizemos no 7º ano no Ginásio Experimental, que era ter um professor de fundamental I que tivesse mais jeito com Ciências e Matemática e outro com Humanidades. Nós optamos por uma série de motivos por esse arranjo, por esse desenho que a gente viu. Teve uma coisa que me despertou para essa possibilidade de que o 6º ano melhoraria. Porque era assim, o 6º ano era o ano de mais elevada repetência, o que nos levou a isso é que o 6º ano, tirando o 1º do ensino médio, o 6º ano era o ano de mais alta repetência no Brasil, e no Rio não era diferente. Então a gente achou que valia a pena tentar uma abordagem diferente, a gente lendo essa pesquisa veio uma hipótese interessante, vamos tentar devolver esse professor, esse aluno para uma etapa da qual ele foi arrancado durante o período militar, ver se faz sentido. Então foi essa a motivação. O 6º ano acumulava uma série de problemas,

muitos meninos repetiam, parte disso é porque a gente deixava os problemas de aprendizagem irem para frente, e parte disso era porque é muito desafiador para um menino de 6º ano se organizar com diferentes professores, que não trabalhavam muito em conjunto, ou davam ou excesso de dever de casa ou nenhum. Então é um pouco, passou por aí a escolha do 6º ano.

Caroline Neiva: Pensando nessa questão das avaliações. As avaliações da rede priorizavam Matemática e Português, posteriormente Ciências. Haveria, pensando na composição dos horários, para uma melhoria desse resultado dos alunos. A senhora acha possível que esses professores se dedicassem mais a Português, Matemática e Ciências do que História e Geografia?

Claudia Costin: É um risco, é um risco. Mas a gente tinha uma aposta, que eu acho que não era maluca, porque o Brasil fez essa aposta. Um aluno que não lê bem, que não tem competência de ler e interpretar textos, dificilmente vai ir bem em História e Geografia. Um aluno que não tem raciocínio matemático estabelecido, dificilmente sabe interpretar bem um mapa. Ciências a gente viu, se baseou no PISA, porque o PISA avalia essas três áreas. Porque mesmo Português teve uma certa grita porque a gente não fazia, não tinha análise sintática, não tinha gramática, era leitura e interpretação de textos. Matemática tinha mais conteúdo. A gente focou nessas três e disse para as escolas organizarem as suas provas bimestrais de outras disciplinas na mesma época. Daria para ter provas unificadas de História e Geografia também. Provavelmente se eu tivesse continuado eu teria evoluído nessa direção, porque eu gosto de pensar em rede. Mas tinha um aprendizado porque fazia muito tempo que não tinha prova, no Rio quando eu entrei. Então você tem que construir uma cultura. Tem um termo que quando eu fui para Harvard, eu usava um outro termo para a mesma coisa, lá em Harvard eles usam o termo *teoria da mudança*, que é assim, quando você quer implementar uma mudança você tem que olhar para os elementos políticos dessa mudança, porque não basta você ter uma boa tese, uma boa teoria técnica, uma boa tese técnica. Mas você precisa mudar a cultura prevalecente, convencer os atores de que isso é positivo, lidar com os medos que os professores tem, tirar os professores da zona de conforto mas não demais. Eu usava um termo na época que era *planejando*, eu falava muito esse termo, que é assim em inglês *learning by doing*, aprender fazendo. Tem muito nesse processo de transformação que você aprende no processo de fazer, você sabe para onde você tem que caminhar, você faz um planejamento mas ele não pode ser tão detalhado que quando surge um dado novo você não possa reajustar o seu plano. Então houve muito de aprender fazendo no processo, e de ganhar a equipe do nível central, e a equipe do nível central a maioria era da casa, eram professores da rede, para essas ideias. Tanto que se você ver, houve descontinuidade depois que eu saí, lógico que houve. Mas não foi que tudo foi desmontado, da mesma maneira que eu não desmontei tudo que a minha antecessora fez.

Caroline Neiva: Houve continuidade e rupturas. Pensando na questão do professor, do professor regente de turmas do 6º Ano Experimental. Esse professor tem uma formação que é generalista, ou seja, não abarca as especificidades, os conteúdos dos professores especialistas. E, esse professor seria responsável por turmas do 6º ano cujos conteúdos não seriam diferentes, os conteúdos do 6º Ano Experimental e do 6º ano regular seria o mesmo. Como

foi pensada a capacitação desse professor, como foi pensado para que esse professor se sentisse seguro e confortável com essas turmas e com essas disciplinas?

Claudia Costin: Para dar segurança a esse professor, você lembra que nós tínhamos Cadernos de apoio Pedagógicos, então esses cadernos eram de uso facultativo para os demais professores, para o professor de 6º Ano Experimental não era facultativo. A Educopédia era facultativa para os demais professores, que é aquela plataforma de aulas digitais, para o professor de 6º Ano Experimental não era facultativo. Então ele tinha um roteiro que foi pensado, no caso da disciplina de História, por professores de História. Ele tinha um roteiro a seguir. Ele tinha uma formação continuada em serviço focada nesses materiais. E é bom lembrar, que antes de 71, esse mesmo menino tinha aulas de História com o professor generalista, então não era uma ruptura, e o professor de 5º ano dava aulas de História também, dava aulas de Geografia também, então não é que ruptura é tão absoluta. Então é mais olhar para a faixa etária que ele se encontra, ou com a qual ele trabalha, e criar adaptações só para não ter dois programas diferentes na dentro da mesma rede. Lembrando que a estratégia era migrar o 6º ano todo para o fundamental I, e aí ficaria muito mais fácil manter um programa único para todos. E o currículo era o mesmo, como você bem disse.

Caroline Neiva: Pensando nessa questão do 6º Ano Experimental, a base do 6º Ano Experimental, do que eu pesquisei, pensando justamente na questão da travessia do primeiro para o segundo segmento, a chave do 6º Ano Experimental era a interdisciplinaridade. O que era a interdisciplinaridade na visão da Secretaria Municipal de Educação para o projeto 6º Ano Experimental?

Claudia Costin: Desculpe, você disse na base da interdisciplinaridade? Não entendi?

Caroline Neiva: A chave para o 6º Ano Experimental, para o sucesso das turmas era um pensar interdisciplinar. O que era essa interdisciplinaridade?

Claudia Costin: Naquela época a gente não tinha Base, a gente pensava muito nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Então um tema que foi muito trabalhado, por exemplo, foi a questão ambiental, e isso integrava as várias disciplinas, isso foi para a rede inteira, a gente trabalhou muito a questão ambiental, a gente trabalhou muito ética e cidadania. Deixa eu ver se eu lembro porque já faz cinco anos que saí! Mas a interdisciplinaridade acabava sendo facilitada pelo fato de que era o mesmo professor que dava as várias disciplinas. Então ele trafegava e organizava o seu tempo dessa maneira.

Caroline Neiva: Pensando nos Cadernos Pedagógicos e na Educopédia, a senhora acha que uma vez que esses professores não tinham a formação específica, eles poderiam se sentir não necessariamente reféns ou aprisionados, mas dependentes desses materiais na construção das suas aulas. Talvez mais reprodutores do que propriamente autores das suas aulas?

Claudia Costin: Olha, isso é sempre um risco com professores quando você tem materiais estruturados. No entanto, a minha experiência com professores, porque nas escolas particulares hoje, eu li, há estudos que mostram que quase 70% dos professores, em escolas

particulares, inclusive de muito bom nível, usam sistemas estruturados, então isso já é um hábito. Mas o que acontecia com esse professor específico de 6º ano, é que era um professor que estava lidando com uma temática, com um ano, que embora no passado eles já trabalharam, as gerações anteriores de professores, eles não estavam acostumados, essa corte de professores não estava acostumada. Então era importante ter uma, eu vou usar um termo mais chulo só para me tornar mais clara, uma metáfora, não é mais chulo é uma metáfora. Um cozinheiro insipiente, principiante, precisa de uma receita de bolo para começar. Então a ideia era que ele tivesse esses materiais como uma receita de bolo.

Agora a minha experiência com os melhores professores da rede, com base em avaliações, é que a maior parte deles criava em cima da Educopédia. E boa parte dos melhores professores da rede usava a Educopédia. Eles transcendiam a Educopédia, esses materiais, então esse material acabava sendo um ponto de partida e não um ponto de chegada. Pelo menos essa foi a minha experiência. E no final o que me chamou muito a atenção, eu participei de algumas reuniões com professores em que o sindicato também foi, e o sindicato foi falar numa escola, acho que foi no Complexo da Maré, “olha, nós não queremos mais professores de 6º Ano”, e três professores de 6º Ano falaram “nós queremos continuar dando aula no 6º Ano, nós adoramos ser professor de 6º Ano”. Os professores de 6º Ano amaram essa experiência de dar aula, tanto que não diminui, não teve nenhuma pressão mais, para que não houvesse professor, para que o 6º Ano não estivesse mais no fundamental I. Então essa é a minha experiência com relação a isso.

Caroline Neiva: Pensando nos Cadernos Pedagógicos, eu tive a oportunidade de analisar alguns do 6º Ano Experimental. E eu percebi que alguns Cadernos de História e Geografia vieram diagramados juntos, outros Cadernos vieram separados História e Geografia. Essa questão dos Cadernos Pedagógicos foi pensada dessa forma, foi mais questão mais ligada a gráfica, a editoração, teve algum pensamento?

Claudia Costin: Não. É gozado até você falar isso, porque agora, para o próximo edital do PNLD do Ensino Médio eles estão recomendando que se organizem por áreas, os livros. Não, eu não me lembro exatamente qual foi a motivação de se fazer História e Geografia juntos. Se foi uma questão estratégica ou se foi por uma questão de gráfica. Eu suponho, porque tinha uma área dentro da Secretaria, porque a Secretaria é muito grande. Eu acho que tinha uma motivação de ser agrupado por temas, então acho que era mais isso. Desconfio que seja isso, mas eu não me lembro direito a motivação.

Caroline Neiva: Uma das colocações do SEPE, do sindicato, sobre o 6º Ano Experimental, era de que ele na verdade evidenciava um contingenciamento docente. O SEPE muitas vezes bate na tecla em vídeos, em artigos, de que o 6º Ano Experimental, era uma forma de economizar administrativamente. Um professor que substituiria cinco. Como a senhora via essa argumentação, como a senhora pensa sobre isso?

Claudia Costin: Olha, eu não sou contra nenhuma economia inteligente, mas a motivação não era econômica. O Rio não estava vivendo a crise que vive hoje. Era uma ideia mesmo de lidar com a crise do 6º ano, porque nós percebíamos uma crise no 6º ano de aprendizagem, os

alunos no 5º ano eram os melhores e chegavam no 6º parecia que eles tinham decaído. E ter lido muita pesquisa dizendo que o Brasil fez uma coisa que a Europa não faz, eles começam a ter especialista só aos 13 anos, a gente faz isso aos 11, às vezes aos 10. Então a criança está muito imatura. E ele pega, e isso eu preciso comentar, porque isso lida com a formação de professor, ele pega o professor que teve menos formação pedagógica, que é o professor especialista. Que muitas vezes, eu sou do conselho consultivo da USP, então eu acompanho bem essa questão. Muitas vezes ele tem três anos e meio de Matemática e depois seis meses, nem chega a ser seis meses porque é um semestre letivo de História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, e um estágio que as vezes é só ritualístico, assina pra cá, e ele vira professor. Ele não aprende, por exemplo, para pegar o seu tema, Didática de História. Nossa eu tive professores de História excepcionais na minha formação, mas eles aprendiam, eu tive chance de conversar depois com alguns deles. Eu fui aluna do Celso Antunes que foi um professor de Geografia incrível, a Dona Elza que fez coisas com a gente inacreditáveis, e eles tinham aula de Didática de História. Hoje tiraram as Didáticas específicas da maior parte das faculdades de formação. Didática de História é diferente de Didática de Matemática, que é diferente de línguas. Então é isso.

Aí eles com 11 anos ele pegam um professor que não é vocacionado para lidar com a aprendizagem da criança que ainda se sente, eu vou usar um termo, mas você não vai usar, que ainda quer um pouco a tia, sabe?

Caroline Neiva: Ainda tem uma pouca de carência, afetividade, o 6º ano ele é um momento de transição, de imaturidade, de mudanças biológicas, de brincadeiras. Ele ainda necessita do espaço de brincar.

Claudia Costin: Exatamente, ele ainda é criança. E daí também te facilita pensar no que seria uma escola para adolescentes. Aí você pega eles já adolescentes mesmo, 7º, 8º e 9º ano, com mais espaço para eles, não tinha nada haver com economia. Será que gerou uma economia? E duvido que tenha gerado economia?

Caroline Neiva: Agora uma última pergunta. Pensando nessa transição, uma vez que o aluno entra no 1º até o 6º ano ele teve esse um único professor, se ele fosse pro Ginásio Carioca, ele continuaria esse modelo com dois professores de área, ao longo de três anos.

Claudia Costin: Dois professores de área, fora o de educação física, de inglês e de artes.

Caroline Neiva: Exato. Ele ficaria por três anos com professores especialistas, digamos que ele saia do 6º Ano, ele ficou ao longo de seis anos com professores generalistas e em três anos ele teria professores especialistas. Isso poderia na verdade retardar, prolongar um pouquinho mais a delicadeza dessa transição? A senhora acha que ao invés de o 6º ano se tornar um gargalo, o 7º ano poderia se tornar?

Claudia Costin: Não foi o que mostraram as avaliações. Poderia esse risco, por isso que nós chegamos a pensar em fazer uma transição gradual. Mas a ideia era olhar para o desenvolvimento da criança e ver quando que ele está um pouco mais maduro para essa

transição. Nos Ginásios Experimentais a gente queria progressivamente implantar essa polivalência, mas infelizmente o César, o César Benjamim tirou isso, a polivalência do professor.

Caroline Neiva: Já não é mais obrigatório.

Claudia Costin: Não é mais assim, eles já são generalistas, quer dizer só especialistas.

Caroline Neiva: Pensando na rede, a rede que senhora encontrou e a rede que a senhora deixou, e pensando num processo maior, pensando até mesmo na professora Helena Bomeny. O que a senhora acha que foi a grande transformação, qual foi a grande contribuição desse projeto de educação?

Claudia Costin: Primeiro, eu acho que colocar a aprendizagem no centro, os direitos de aprendizagem no centro. Olhar para toda criança e adolescente, todos eles tem direitos de aprendizagem estabelecidos, a gente acompanha e a gente tenta não deixar ninguém para trás, sabendo que é um desafio enorme numa rede tão complexa e grande. Mas a ideia de ter currículo, recuperação de aprendizagem, professores organizados em 40h, progressivamente dando aula em uma única escola para ele estar mais organizado, com formação, investimento em formação muito forte, concurso público medindo se esse professor sabe dar aula, com aula prática, que foi um outro ponto importante. Então eu acho que o grande saldo disso foi uma rede um pouco mais organizada para a aprendizagem, e com a vida do professor, se tivessem continuado com a lógica dos concursos de 40h, continuaram com alguns, mais organizada para o seu trabalho. Agora, mudanças em educação levam muitos anos para gerar resultados. Nós tivemos um salto no IDEB enorme, mas o que vai ficar depende de uma sucessão de secretários continuando as políticas. Vamos ver como isso vai.

Entrevista realizada em 7 de janeiro de 2020 com a Prof^a Dr^a Bertha do Valle

- 1) Como a senhora ingressou no projeto 6º Ano Experimental? Esteve envolvida na elaboração deste projeto?

B: Eu fui conselheira representando a UERJ no Conselho Municipal de Educação durante seis anos e, nesta época começamos a discutir o Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2016, que apresentava os pilares de aspirações sociais, econômicas, ambientais e políticas, parte do diagnóstico das dez áreas de governo, entre elas, a educação e estabelecia as metas a serem alcançadas.

Em uma das sessões começamos a discutir a avaliação dos alunos na época, e o sexto ano era o mais preocupante. Eu comentei com os demais conselheiros os projetos que eu tinha vivenciado como professora e coordenadora pedagógica em escolas do antigo Estado da Guanabara, no qual nós tivemos um projeto para os alunos, na época da sexta série, no qual professores das séries iniciais, com formação em licenciaturas, assumiam estas turmas, dividindo o tempo por dois professores de acordo com a formação de nível superior. Um deles dava as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História e o outro lecionava Matemática e Ciências. Educação Física, Língua Estrangeira e Artes eram dadas por professores específicos no mesmo dia da semana em que os professores faziam cursos de atualização pedagógica. Este projeto teve grande sucesso enquanto o Estado da Guanabara existiu.

A partir desta minha exposição, todos os conselheiros começaram a pensar um projeto que atendesse a demanda daquele momento.

- 2) Uma das propostas do projeto 6º Ano Experimental é oferecer uma *travessia* tranquila entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, mantendo os alunos do 6º ano num modelo de ensino similar ao do primeiro segmento com um professor generalista, retardando em um ano o seu ingresso no segmento. De que forma a senhora compreende esta proposta de *travessia*? A senhora acha que este aumento de um ano no modelo de primeiro segmento beneficia o aluno? A senhora considera a possibilidade de transferência dessa transição traumática para o 7º ano, e maior dificuldade de adaptação do aluno ao novo modelo pedagógico?

B: Até onde eu pude acompanhar o projeto, ele foi bem sucedido, nas escolas em que foi testado inicialmente, atendendo às crianças em sua transição para a adolescência, tanto que foi estendido a todas as escolas com o sexto ano e criados os Ginásios para dar sequência ao Ensino Fundamental, em escolas voltadas para atendimento aos adolescentes.

- 3) A senhora foi responsável por ministrar cursos de capacitação para os docentes que atuavam em turmas de 6º Ano Experimental. Como estes cursos foram elaborados? Qual era o foco destes cursos?

B: Fui sim, pois fizemos uma parceria com a Faculdade de Educação da UERJ, onde eu lecionava e passei a coordenar este projeto de cursos de atualização destes professores. O projeto envolveu os professores da UERJ das licenciaturas que tinham experiência didática no Ensino Fundamental. O foco dos cursos era desenvolver nos professores da rede municipal uma pedagogia que atendesse aos objetivos do projeto.

- 4) Partindo do princípio que os professores responsáveis por turmas do 6º Ano Experimental deveriam lecionar as cinco disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) sob uma perspectiva interdisciplinar e considerando que os cursos de Pedagogia ou Normal Superior não fornecem disciplinas que preparem os futuros professores para lecionarem os conteúdos propostos nas diferentes disciplinas do 6º ano. Como foi pensada a questão da formação dos docentes que atuariam nas turmas de 6º Ano Experimental? Os cursos de capacitação que foram oferecidos forneciam as bases para este ensino interdisciplinar?

B: Como falei na questão anterior, os colegas da UERJ que participaram desta formação pedagógica, tinham experiência docente nas séries do Ensino Fundamental. Uma vez por semana, eu me reunia com eles para trocarmos ideias e experiências sobre o desenvolvimento da capacitação dos colegas da rede municipal.

- 5) Houve capacitações específicas para cada disciplina de modo a aprofundar determinados pontos de conteúdos ou metodologias para o ensino das mesmas?

B: Os professores da UERJ eram de áreas específicas das licenciaturas e cada um desenvolvia os conteúdos específicos para o sexto ano escolar.

- 6) Considerando que um professor do 6º Ano Experimental teria sua carga horária dividida em 20 tempos de interação com os alunos e 5 tempos de planejamento, que compreende não somente a preparação das aulas, mas também correção de atividades, elaboração e correção de avaliações, lançamentos de notas e frequência, reuniões de planejamento, e etc, de que forma este professor conseguiria dar conta do desafio de lecionar disciplinas que não foram contempladas em sua formação, sob uma perspectiva interdisciplinar? Como isto foi abordado nas capacitações?

B: Nas reuniões semanais que eu coordenava, estes eram os debates que fazíamos, com base na proposta curricular do município.

Entrevista com professores da rede municipal do Rio de Janeiro que atuam ou atuaram em turmas do projeto 6° Ano Experimental

1) Há quanto tempo você leciona ou quanto tempo lecionou para turmas do 6° Ano Experimental?

Y: Eu leciono desde 2015 com as turmas de sexto ano experimental, mesmo ano que ingressei na rede.

X: Eu tenho 29 anos e 7 meses de município na minha matrícula de PII, na qual eu não estou atuando há cinco anos quando eu assumi a Coordenação Pedagógica e em maio de 2019 eu entrei de Licença Especial com vias a aposentadoria. Estou agora de férias e quando acabar eu me aposento nessa matrícula. Trabalhei como PII 24 anos em sala de aula e depois assumi e fiquei quatro anos na Coordenação Pedagógica com essa matrícula. Também sou PI Geografia desde 2009, atuei de 1009 a 2017 como PI. Em 2018 eu fui amparada por uma lei que permitia que eu ficasse com as duas matrículas na Coordenação, a matrícula de PI e de PII. Desde maio de 2019 essa matrícula de PII é a que estou atuando como Coordenadora Pedagógica. Eu atuei como professora do 6° Ano Experimental de 2012 a 2014.

2) Como você chegou até o projeto? Houve algum convite? Era a turma disponível na Unidade Escolar? Você optou por lecionar para esta turma?

Y: Eu recebi um convite do diretor adjunto da escola assim que o projeto foi implantado na mesma.

X: Foi a pedido da direção pois nem todos os professores tinham o nível superior, eu tinha o terceiro grau e na área de Licenciatura. Tinha até pessoas que tinham mas não era na área da educação. E eu tinha na área de educação. Então eu meio que não tinha muita opção, eu era uma das últimas da escola, com a formação que eles precisavam. Então eu atuei no 6° Ano Experimental por esse motivo, não tinha muita escolha e eu tinha os pré-requisitos.

3) Houve e há algum tipo de capacitação para atuar em turmas do 6° Ano Experimental? Como é feita esta capacitação? O que é abordado?

Y: Existe uma capacitação sim. Ela é feita, normalmente, a cada quinze dias e sempre aborda temas voltados para o currículo bimestral do sexto ano.

X: Ocorreram alguns cursos sim, mas não eram cursos voltados, pelo o que eu me lembro, para a disciplina a, b ou c. Eram mais consultorias, de vez em quando algumas reuniões, alguns poucos cursos, mas nada voltado a nos orientar em como trabalhar a disciplina a, b ou c.

4) O que você acha do projeto? Quais aspectos você considera positivos e quais considera negativos?

Y: Como tudo, ele tem seus pontos positivos e negativos também. De positivo, para o aluno, eu vejo mais disponibilidade de tempo para oferecer uma melhor assistência àqueles que necessitam. De negativo, acredito que retarde a maturidade e independência dos educandos.

X: Bem eu não sei se algo chegou a me fascinar, não. Não me senti fascinada por nada. O que me deixava insegura era ministrar matérias das quais eu não tinha uma formação, como matemática que é o grande nó. Embora não fosse algo que eu não conseguisse fazer porque tem muitos conteúdos que são a repetição, com um pouco mais de dificuldade dos conteúdos que você já aplica no 5º ano, e eu trabalhei com o 5º ano também muitas vezes. Mas, assim, me preocupava bastante dar determinados assuntos de ciências por eu não ter a formação. O que eu me sentia mais segura para dar era português, que eu tinha um bom domínio, embora, eu não tivesse segurança total por eu não ser formada, mas eu me sentia mais segura do que matemática, que não é muito a minha praia. Geografia porque é a minha formação e história porque a parte humana de história tem muita coisa a ver com geografia, embora, a história do 6º ano não seja uma história que esteja par a par com a geografia na parte humana o tempo todo. Era o que eu me senti um pouco menos insegura.

5) Considerando a proposta de um ensino interdisciplinar, esta abordagem está presente na sua prática docente? De que forma?

Y: Hoje em dia a interdisciplinaridade faz-se muito presente em sala de aula. No meu caso, em específico, como trabalho as cinco disciplinas obrigatórias do currículo da série, a interdisciplinaridade me facilita na aplicação dos conteúdos e na abordagem dos temas transversais também.

X: Tem alguns pontos que são pontos convergentes com a Geografia, mas a matéria do 6º ano, esses pontos são em menor quantidade. Então matérias que eu já tinha visto há muito tempo, como História Antiga, eu tinha que estudar, me preparar, para poder responder as perguntas que os alunos viessem a fazer. [...] Eu acho a interdisciplinaridade bastante produtiva para o aluno e para o professor também. Nem sempre a gente consegue fazer, algumas vezes por inexperiência, por não ser uma prática constante e outras vezes por dificuldade mesmo em coordenar determinados assuntos. Mas quando a gente consegue casar determinado assunto entre uma ou mais disciplinas e a gente consegue fazer um trabalho interdisciplinar é bastante produtivo.

6) Considerando o seu tempo de planejamento, você o considera suficiente para planejar conteúdos de cinco disciplinas numa proposição interdisciplinar?

Y: Para falar a verdade, eu consigo realizar grande parte do planejamento neste tempo destinado a ele, mas sempre é necessário que se reserve um outro momento para

conclui-lo já que busco recursos que, nem sempre, a escola pode me atender naquele momento.

X: A grande dificuldade era que o nosso horário de planejamento, ele era atrelado ao horário de outros professores. Eu só tinha horário de planejamento quando os professores de Inglês, de Educação Física e de Artes estavam presentes na escola atuando. Se esses professores pegassem uma licença ou tivessem algum outro problema eu tinha que ficar com a turma, porque não tinha com quem ficasse. Então o meu horário de planejamento era atropelado.

7) Considerando o Ensino de História, como você planeja e executa suas atividades pedagógicas? Que tipos de recursos pedagógicos você utiliza em sua aula?

Y: Para esta disciplina busco sempre trazer as informações para mais perto dos alunos, mais próximas a realidade deles trazendo exemplos e comparações. Quanto aos recursos, nós possuímos um norte para a realização do trabalho que é o livro elaborado pela prefeitura, mas como não o considero suficiente, busco recursos de áudio, vídeo, fontes históricas dentre outros para tornar a aprendizagem mais lúdica, mas próxima do entendimento do grupo e menos abstrata.

X: Eu até dividia o horário, mas as vezes acontecia de eu sentir a turma com uma necessidade a mais em determinada matéria ou com um interesse a mais em uma matéria, então eu acabava não seguindo à risca o horário. Eu tinha um horário, até para eles irem se preparando para o 7º ano, então eu tinha um horário, sim, que eu seguia na maior parte das vezes, mas teve vezes de eu não seguir por esses motivos. Eu usava a apostila e usava mais os livros de História.

8) Há algum material didático para lhe apoiar em História? Quais são eles? Você os escolhe ou são entregues na Unidade Escolar pela SME?

Y: Os materiais oferecidos pela SME são os livros elaborados por eles e os livros didáticos, mas além desses recursos busco outros que tornem as aulas mais atrativas.

X: Bom a apostila e os livros didáticos, a gente não é obrigado a usar, mas vem para uso.

9) Sobre os Cadernos Pedagógicos de História, você os utiliza em sala? O que pensa sobre eles?

Y: Eu utilizo os cadernos sim, tendo em vista que as provas sempre são elaboradas a partir deles. Na minha opinião eles são um pouco confusos e incompletos.

X: Bom o que fazia eu alternava, eu dava uma preferência as apostilas, quando eu terminava a apostila ou então para complementar a apostila, com uma atividade para casa ou de sala de aula mesmo, em termos de fixação, eu usava os livros.

10) Considerando a proposta de o 6º Ano Experimental ser um período de *travessia*, de transição para o aluno melhor se adaptar ao Ginásio, você acredita que os alunos saiam mais preparados para o impacto das transformações do Ginásio? Considera que retarda o problema da adaptação, transferindo as dificuldades do 6º para o 7º ano? Ou não vê qualquer tipo de relação entre a passagem do Primário para o Ginásio e as dificuldades apresentadas pelos alunos?

Y: Acho que atrasa a independência e a maturidade dos alunos porque os mesmos demoram a entender o tamanho da responsabilidade que precisam ter a partir dali. Mas acho que, em relação a resultados, os mesmos conseguem alcançar os melhores porque ainda estão vivendo o assistencialismo do fundamental I.

X: Sinceramente eu não vejo nenhuma diferença porque ele fica quase que o tempo todo com um único professor, só um dia na semana é que ele tem aula de outras coisas. Isso já vem acontecendo com outros anos, desde que abriram para que todos os alunos desde a pré-escola do fundamental I tivesse professor de Educação Física, o aluno tem momentos com a Sala de Leitura. Então eu não vejo muita diferença, porque de qualquer forma ele vai ter que chegar no 7º ano e se dividir entre vários professores. Eu acho que de uma certa forma é ainda pior, porque ele vai mudar de escola no 6º ano, nem sempre ele vai ficar com aquele grupo que ele está acostumado, as vezes cada um vai para um lado. Eu acho que de uma certa forma, em alguns aspectos é até mais difícil porque ele demora mais a cair na real.