

CIP - Catalogação na Publicação

S586e Silva, Raquel Brayner da
O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: As políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo / Raquel Brayner da Silva. -- Rio de Janeiro, 2016.
93 f.

Orientadora: Alessandra Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

1. Ensino de História. 2. Anos iniciais. 3. Políticas Públicas. 4. Educopédia. 5. Multiculturalismo. I. Carvalho, Alessandra, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

RAQUEL BRAYNER DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do
Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo**

**Rio de Janeiro
2016**

RAQUEL BRAYNER DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: as
políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do
multiculturalismo**

**Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional do Programa de Pós-
graduação em Ensino de História do Instituto de
História da UFRJ como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de mestre em Ensino
de História.**

Orientadora: Professora Dra. Alessandra Carvalho

**Rio de Janeiro
2016**

RAQUEL BRAYNER DA SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada em: ____/____/____.

Aprovada por:

Professora Dra. Alessandra Carvalho

Professora Dra. Rosanne Evangelista Dias

Professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Professora Dra. Cinthia Monteiro de Araujo (suplente)

AGRADECIMENTO

No caminho dessa dissertação, vários encontros aconteceram para torná-la possível. Nesse momento final, quero reconhecer essas notáveis colaborações.

Agradeço aos professores doutores que fizeram parte do processo de elaboração desse trabalho: Amilcar Pereira, Ana Ivenicki, Ana Maria Monteiro, Anita Almeida, Juçara Mello, Maria Aparecida Cabral, Marieta de Moraes Ferreira, Mônica Lima, Rosane Evangelista Dias e, sobretudo, à minha Orientadora, Alessandra Carvalho, pela imensa colaboração e paciência nos momentos finais.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho e luta Juliana, Larissa, Lucia, Mariane, Renata, Maria Vitória, Dirce e Cecy, pela força, papos infundáveis e imenso carinho a todo o momento.

Aos meus alunos que, nesses mais de 20 anos de magistério, me ajudaram na construção do que eu acredito ser a educação: uma troca constante de experiências, sem perder o foco maior, que é a aprendizagem ligada à formação humana.

Às minhas amigas Karla, Silvia e Moema, por tentarem entender, muitas vezes, minhas ausências e também pelo carinho.

Ao meu querido amigo Carlos Arimatheia que, estando perto ou mesmo do outro lado do oceano, me deu todo suporte emocional e intelectual que só ele poderia dar.

Aos meus colegas de ProfHistória pelo apoio e parceria em todos os momentos.

À minha terapeuta Bárbara, que sem ela nesses momentos finais, nem sei.

Aos funcionários do ProfHistória da UFRJ, sempre tão prestativos e educados quando precisei de algo.

Também aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, que me atenderam com presteza e me ajudaram no que podiam, sobretudo, a Maria José do Centro Arquivista.

E finalmente à CAPES, por ter financiado e acreditado no ProfHistória, assim eu espero que continue, e não entre na lista de mais uma das coisas perdidas, que foram conquistadas nos últimos anos.

RESUMO

SILVA, Raquel Brayner da. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação analisou a importância do ensino de História nos anos iniciais, do ensino fundamental, tendo como foco as políticas públicas educacionais da prefeitura do Rio de Janeiro elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. O ensino da disciplina História continua, institucionalmente, fazendo parte da grade curricular dos anos iniciais e das orientações curriculares nacionais e municipais. No entanto, a análise empreendida neste trabalho mostra que as políticas da Secretaria Municipal de Educação, implementadas nos últimos 20 anos, têm promovido um progressivo afastamento da disciplina História das salas de aula e do currículo em ação dos professores generalistas, por conta de um ensino voltado para disciplinas que participam de avaliações externas como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Por isso, as potencialidades do ensino de História nos anos iniciais se encontram fortemente limitadas. Na tentativa de buscar espaços para essas potencialidades, foram examinados materiais didáticos, da própria SME, que possam ajudar o professor generalista a trabalhar de maneira prática com seus alunos a disciplina História, ampliando sua visão de mundo. O material analisado foi a Plataforma Digital Educopédia numa perspectiva multicultural, sobretudo aulas dos 4º e 5º anos relacionadas a identidade, diversidade, diferença e cultura. Algumas propostas foram elaboradas em apoio as aulas da Educopédia, já que o material, em sua aplicabilidade, demonstrou certa dificuldade de seguir os conceitos divulgados e de desenvolver no aluno as noções de sujeito da história e pluralidades.

Palavras chaves: Ensino de História. Anos Iniciais. Políticas Públicas. Educopédia. Multiculturalismo.

ABSTRACT

SILVA, Raquel Brayner da. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation analyzed the importance of history teaching in elementary school, focusing on the educational policies of the city of Rio de Janeiro prepared by the Municipal Department of Education. The teaching of history discipline continues, institutionally, part of the curriculum in the elementary school and the national and local curriculum guidelines. However, the analysis undertaken in this study shows that the policies of the Municipal Department of Education, implemented over the past 20 years have promoted a progressive departure of the discipline History from the classrooms and the curriculum in action of primary teacher, to focus on disciplines participating in external evaluations as Portuguese Language, Science and Mathematics. Therefore, the potential of history teaching in the elementary school are strongly limited. In an attempt to find space for these capabilities, teaching materials were examined, in the Municipal Department of Education, which can help the elementary school teacher work in a practical way with their students of History discipline, expanding their worldview. The material analyzed was the Digital Platform Educopédia in a multicultural perspective, especially classes of 4th and 5th years related to identity, diversity, difference and culture. Some proposals have been made in support of the Educopédia classes, as the material in its applicability, showed some difficulty in following the concepts disclosed and in developing in the student the concepts of the subject of history and pluralities.

Keywords: History Teaching. Elementary School. Public Policy. Educopédia. Multiculturalism.

LISTA DE SIGLAS

CED	Coordenadoria de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CT	Coordenadoria Técnica
E/SUBE/CAD	Educação/Secretaria de Gestão/ Coordenadoria de Administração
GAA	Gerência de Atividade Administrativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEPE	Sindicato Estadual de Profissionais de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	13
2.1 O ensino de História nos anos iniciais	14
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e Multieducação	17
2.3 A ação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	23
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS (1995-2015)	32
3.1 As políticas da Secretaria Municipal de Educação (1995-2015)	32
3.2 Políticas educacionais no contexto global	39
3.3 As perspectivas de mudanças em relação à desvalorização do ensino de História	42
4 PENSANDO A PLATAFORMA DIGITAL EDUCOPÉDIA NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL	48
4.1 Explicando a Educopédia	49
4.2 História nos 4º e 5º anos da Educopédia: análise e propostas das aulas	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	78
ANEXO A – DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA	86
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO PARCIAL	89
ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO PRIMEIRO SEGMENTO EM 2014	90
ANEXO D – EDUCOPÉDIA – AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 4º ANO	92
ANEXO E – EDUCOPÉDIA – AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 5º ANO	93

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro, nos últimos tempos, vem se distanciando das salas de aulas por conta das políticas públicas educacionais adotadas pelo município. Essas políticas têm se voltado para avaliações que privilegiam a seleção de disciplinas escolares e conteúdos curriculares, com isso estabelecendo a desvalorização de determinadas disciplinas em relação a outras, como é o caso da disciplina História. Políticas de responsabilização da escola avaliam o desempenho dos professores, transformando suas práticas. Uma das intenções dessa dissertação é analisar o quanto isso tem desprestigiado o ensino de História nesses anos.

A importância do ensino de História, no momento atual, é o de desenvolver com o aluno questões relacionadas ao mundo mais diversificado e com novas demandas. Aprendendo sobre outros povos em outros tempos e espaços e trazendo para o seu presente a questão do diferente, do distinto, tentando fazê-lo entender e interagir com respeito as diversidades. O trabalho em sala de aula sendo feito principalmente com crianças poderia ser mais variado, mostrando a esse aluno o quanto o mundo foi e é multiculturalmente plural. Resgatar a importância do ensino de História nos anos iniciais não será tarefa fácil em meio de implementações de políticas avaliativas que pressionam o trabalho do professor em sala de aula. Por isso, a pesquisa apresentada nesta dissertação tentou abordar aspectos relacionados a análise de um material didático mais acessível ao professor generalista, o que aumentaria as possibilidades de desenvolver as potencialidades de seus alunos na disciplina História.

Essa dissertação foi construída a partir de três análises. A primeira, debatida na seção dois, discute a importância do ensino de História, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram usados pressupostos que evidenciam que o ensino de história deveria ser uma disciplina que fizesse o discente alcançar a possibilidade de interpretar o mundo a sua volta. Essa percepção não está ligada só ao conhecimento escolar, mas também ao que esse sujeito traz de fora da escola.

O ensino de História, atualmente, abre caminhos para a construção de um sujeito crítico e mais plural. Está sendo mostrado a ele, todos os dias, uma realidade, a cada momento, mais veloz, cheia de novidades e informações. Porto e Silva (2012) pontuam que a história oferece ao sujeito possibilidades para interpretações mais conscientes dessas novidades. Assim compreendendo melhor o mundo, não apenas as simples narrativas do

passado, sem conexão alguma com sua realidade, que têm se perpetuado nos bancos escolares.

Para elucidar esses pressupostos, foram usados autores como Forquin (1992, 1993) e Chervel (1990) que não enxergam a escola apenas como reprodutora de conhecimentos acadêmicos, e sim, como produtora de conhecimentos que acontecem nas relações dentro e fora da escola. Além disso, há a preocupação de questionar qual História ensinar, pois, como sublinha Monteiro (2007), a História apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade. Aparecem, dessa forma, as seleções culturais feitas pelos professores. No caso dessa pesquisa, os professores são generalistas e não especialistas em História, o que torna a tarefa mais complexa ainda.

Pensando em como fazer o aluno perceber a importância do ensino de História atualmente, foram utilizados autores como Rüsen (2006), que destaca que a história vai além do simples acúmulo de informações e fatos do passado, é como uma ferramenta para orientação temporal, para o ser humano entender o passado e o ligar ao seu presente. Para despertar essas potencialidades, nas séries iniciais, Menezes e Silva (2007) propõem que não haja perda ou simplificação de informações, conteúdos e conceitos.

A importância da História nos anos iniciais é peça fundamental para transformação na educação e para forjar um aluno crítico, sabendo que o passado é descrito pelo olhar do historiador, como coloca Chartier (2009), e que a criança, por ela própria, pode ter suas representações sobre esse passado. E que ela, conhecendo melhor outros tempos, pode enxergar o presente com mais amplitude.

Para um maior entendimento do que tem sido ensinado nas séries iniciais, nos últimos anos, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e o currículo básico do município do Rio de Janeiro/ Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), ao que concerne à disciplina História nos anos iniciais. Esses dois currículos foram elaborados na década de 1990, do século XX, e até hoje servem de base para a ação dos professores, apesar de terem passado por algumas transformações para as escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Outra importante análise que reflete sobre a relevância do ensino de História nos anos iniciais, foi a discussão sobre a formação e a ação, em sala, dos professores generalistas que atuam nessas classes. Para Gil e Almeida (2012), dar aula nos anos iniciais tem que provocar no professor generalista um investimento em sua formação de aproximação com temas da História. No entanto, nas análises feitas, foi percebido que esse investimento não tem

acontecido e que, como pontuam Dias e Lopes (2009), os embates hegemônicos e ideológicos não estão só nas construções dos currículos, mas também nas escolas de formação de professores.

Para Selva Fonseca (2007), o professor leva para sala as visões de mundo que traz de sua vida e de sua formação acadêmica. A formação continuada para o professor generalista é necessária, mas o que foi percebido é que essa formação, pela prefeitura do Rio de Janeiro, não está enfatizando a importância do ensino de História. Mesmo a questão da formação desses professores está sendo ligada a competência e qualidades para atingir metas.

Nesse ponto, a segunda análise desse trabalho, que compõe a terceira seção, mostrou-se muito relevante nessa pesquisa. O ensino de História nos anos iniciais está inserido num debate maior sobre o desprestígio que a disciplina tem sofrido nos últimos tempos. Olhar para os anos iniciais da Prefeitura do Rio de Janeiro apenas destaca uma pequena parte do que tem sido feito com algumas disciplinas, que, com o passar do tempo, estão perdendo prestígio, uma vez que as políticas governamentais atuais estão associadas a modelos avaliativos de rendimento e qualidade, assim afastando do currículo em ação as disciplinas que não fazem parte desse processo.

Por meio de pesquisas realizadas em repartições da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apesar das dificuldades no acesso aos documentos disponíveis em seus arquivos, foram encontrados alguns documentos que confirmaram o afastamento físico dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, feito pelas reestruturações desde a década de 1990, do século XX, até os dias de hoje. Essa separação física seria uma das causas do distanciamento maior do professor generalista com a disciplina História, pois ele não tem mais contato com os professores especialistas que poderiam colaborar mais e planejar atividades juntos. Se fala tanto em escola interdisciplinar, porém, no município do Rio de Janeiro, três disciplinas se destacam, atualmente, e são elas que estão provocando o afastamento de outras disciplinas, segundo os próprios professores generalistas. Essas disciplinas são Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

Outra, e talvez, a principal razão da disciplina História estar perdendo prestígio nos anos iniciais é que a prefeitura do Rio de Janeiro está inserida nas políticas globais de qualidade, competências, eficiências, eficácias e metas a cumprir. Ball (2001) foi usado como referência para analisar essa parte de um novo paradigma de gestão pública. As disciplinas Língua Portuguesa, Ciências e Matemática são sempre avaliadas externamente e os resultados são qualificados com premiações, além da prefeitura receber verbas externas. Nesse sentido, a

prefeitura do Rio de Janeiro está inserida num contexto maior de globalização das políticas públicas, sendo estruturadas com mecanismos de meritocracia. O aluno está sendo treinado nas salas para atingir metas.

Essas disputas de importância de disciplinas, conforme a época aparecem na pesquisa como disputas ideológicas, políticas e sociais. Constata-se a vigência de um modelo, na educação, simplesmente para atingir metas, assim retirando do professor a capacidade de ser produtor de conhecimento junto com seu aluno. A disciplina História, nesse sentido, acaba se perdendo nos anos iniciais, justamente em um momento em que perspectivas de visões de mundo diferentes aparecem em diversas situações, gerando intolerâncias. Nesse contexto, a história seria uma ferramenta a essa criança para entender o mundo de forma mais diversificada. Autores como Tardif e Raymond (2000) afirmam que o professor traz seus saberes de fontes diversas, mas, a partir do momento atual, no qual ele tem que seguir regras rígidas para cumprir metas, fica o questionamento de como buscar novos saberes.

A terceira e última análise dessa pesquisa, desenvolvida na seção quatro, foi justamente procurar uma direção para tentar novos caminhos para o ensino de História nos anos iniciais, dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME). Existe um material pedagógico *online* chamado Plataforma Digital Educopédia, oferecido pela SME, que pode ser usada por professores e alunos. Suas aulas foram analisadas numa perspectiva do multiculturalismo crítico, que visa trabalhar com questões de identidade de religião, gênero, etnia, classe social, entre outros, de forma que não se defina como fixa, que não pode ser transformada ou se entremear em outras identidades, e sim como híbrida, que constrói e desconstrói novas identidades culturais lutando contra o binarismo eu/outro, contra os essencialismos e cristalizações culturais.

As aulas analisadas foram as que trabalharam assuntos como identidade, cultura, diferença e diversidade, em acordo com o que foi dito sobre a importância do ensino de História para os anos iniciais. Para essa análise, foram usados pressupostos teóricos de autores como Canen e Canen (2005), Canen (2010) para destacar as questões multiculturais, Lopes e Macedo (2005) ao analisar vertentes curriculares como multiculturalismo, pós-estruturalismo, estruturalismo e reprodutivismo, Bhabha (2013) e sua vertente do multiculturalismo crítico ligado ao hibridismo cultural, Canen e Xavier (2012) sobre a possibilidade da formação do professor ser multicultural e Bortolini (2008) e sua proposta de identidades e pertencimentos como fluidos num processo de permanente transformação.

A análise desse material visou examinar um instrumento pedagógico com que o professor generalista pudesse trabalhar de forma prática e rápida para ajudar seu dia a dia e dar conta das disciplinas que atualmente tem maior valor, por isso foram observadas as aulas dos 4º e 5º anos de História. O resultado não foi o esperado, pois, em sua aplicabilidade, algumas atividades se mostraram superficiais e pouco elaboradas, no entanto foi caracterizada uma iniciativa de trabalhar com visões de mundo mais plurais. Com isso, foram sugeridas algumas propostas de atividades com uma perspectiva multicultural.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste início de milênio, em que a humanidade busca, cada vez mais, a convivência pacífica e democrática, o ensino de História deve estimular a criatividade, o pensamento crítico e autônomo, valorizar a liberdade de pensamento e expressão, os sentimentos de respeito e tolerância. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 5).

As relações que se estabelecem dentro da escola entre alunos, professores e toda a comunidade escolar podem e devem propiciar uma melhoria na construção da aprendizagem, não só relacionada aos conceitos específicos de cada disciplina, mas como os alunos vão se relacionar também com o mundo exterior.

O ensino de História aponta esse caminho e facilita a construção crítica, assim como os conhecimentos adquiridos da observação e vivência de mundo devem ser considerados nesse processo, visto que esta é a disciplina que, dentro do espaço escolar, trabalha com o que vem de fora diariamente. Vygotsky (1989) afirmou que os conhecimentos construídos têm base nas relações e interações culturais entre as pessoas e a aprendizagem é feita nas relações humanas, que se constroem em vários espaços sociais.

Segundo Silva e Fonseca (2010), a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população que não possuem acesso a outros instrumentos de aprendizagem. Desse modo, se mantém como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes. A importância do ensino de História se faz presente nas trocas e nas interações sociais, examinando, com o aluno, outras sociedades e outros tempos, como se davam estas conexões, além de se pensar *o hoje* conhecendo as representações desses outros períodos. No espaço escolar, as trocas não necessitam ser só entre as pessoas, podem ser mediadas por vários objetos ou produtos culturais (SILVA; PORTO, 2012, p. 7). Nesse sentido, ao trabalhar com fontes históricas, possibilita-se que o aluno perceba a história como uma construção feita através de um processo minucioso de pesquisa e que não está só nos livros.

Ao analisar as ideias de Forquin (1993) e Chervel (1990), foi apontado que os professores das escolas de ensino fundamental e médio não devem ser apenas reprodutores de conhecimentos acadêmicos ou torná-los mais palatáveis a seus alunos. O espaço escolar atual não é transmissor desses conhecimentos. Os professores reproduzem e produzem conhecimentos particulares em interação com os alunos.

E o ensino de História, como está inserido nessa reprodução e produção de conhecimento e aprendizagem? A primeira discussão, que aparece sobre esse tema, é que estudar história ajuda a formação do indivíduo como cidadão atuante em sua sociedade. Porém, sabe-se que não é só isso. A importância de estudar história representa muito mais e se refere a vários aspectos ligados à postura crítica que o aluno constrói perante a sociedade em que vive. Essa disciplina amplia seus horizontes em relação à identidade, diferença, diversidade e cultura do outro, pois mostra que existem outras maneiras de se viver diferentes da sua realidade e, com isso, desconstrói, principalmente, normatizações que têm gerado tantas intolerâncias no mundo.

2.1 O ensino de História nos anos iniciais

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)

As ideias expostas acima levantam uma questão importante e complexa na produção do conhecimento histórico escolar. Qual História utilizar como referência acadêmica para se considerar no saber a ensinar?

Segundo Monteiro (2007), nas seleções culturais dos professores, emergem explicações que se configuram em narrativas, expressando versões dentro de diferentes perspectivas, as quais acabam revelando essas opções dos professores sobre o que ensinar às novas gerações. “Os fatos são inseridos dentro de contextos que lhes dão sentido. O ‘Brasil foi ‘descoberto’, ‘conquistado’ ou ‘inventado’? Tiradentes foi justamente condenado por inconfidência ou é um herói das lutas pela independência do Brasil? [...]” (MONTEIRO, 2007, p.105).

Quando se ensina, não são, apenas, citados trechos lidos nos textos dos materiais didáticos fornecidos pelas instituições de ensino ou selecionados pelos professores em alguns livros próprios ou pesquisas na internet. As escolhas também são axiológicas. Por isso, a disciplina História não pode ser olhada somente como reprodutora de acontecimentos passados, que os alunos vão absorver para verificações e em avaliações.

O ensino de história e sua importância vêm sendo discutidos há séculos e, cada vez mais, se chega perto da possibilidade de se referir a ela como uma disciplina de formação humana, contínua e de trocas culturais que estabeleçam relações diversas no dia a dia, não só escolar, mas, ao mesmo tempo, na vida fora da escola desses alunos.

Cerri (2007) aponta que o ensino de História se transformou em objeto de pesquisa e, com isso, várias temáticas foram analisadas e averiguadas. A maior parte delas responde às necessidades atuais, referentes ao ensino escolar da disciplina. Segundo ele,

O campo de investigação que estamos chamando de “ensino de História” tem como núcleo inicial a metodologia de ensino de História, mas expandiu-se significativamente nas últimas décadas, englobando inicialmente as questões relacionadas com o “como” ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e por que ensinar), chegando à investigação sobre a aprendizagem histórica como fenômeno social, capaz de apontar elementos para a compreensão da contemporaneidade. (CERRI, 2007, p. 60).

O professor, então, deve estar preparado para tantos questionamentos. No atual momento, observa-se que o ensino de História parece se aproximar cada vez mais do presente. Na construção da aprendizagem com o aluno em sala de aula, o tempo passado está posto como um constituinte de entendimento do presente.

Rüsen (2006) destacou que o conhecimento histórico deve atuar como regra de arranjos mentais e, assim, tornar-se parte integrante do sujeito. Não seria só um acúmulo de informações e fatos do passado, mas uma ferramenta de orientação temporal. A leitura do mundo atual se embasaria na perspectiva do futuro com base nas experiências humanas do passado. O sujeito histórico precisa ter uma orientação temporal e, assim, conseguir interligar fatos e construir novos significados, ou seja, trabalhar o olhar do aluno, logo nos anos iniciais, e, dessa forma, interferir em seu dia a dia. Em sua noção de tempo, ligar o passado, que, para uma criança, é tão difícil explicar, ao seu presente, e, quem sabe, influenciar uma expectativa de futuro. Para isso, é muito importante trabalhar noções de transformações e permanências, durações, simultaneidade, entre outras.

Existem várias maneiras de se trabalhar as potencialidades do ensino de História com os alunos dos anos iniciais, construindo a importância dessa disciplina na sua vida fora do discurso repetitivo do mercado de trabalho, até porque, para essas crianças, esse futuro ainda está muito longe. Seria mais proveitoso fazê-las refletir sobre a construção humana, o que transcende esse discurso mercadológico. E a História os ajuda no processo de crescimento

como ser humano observador do mundo e suas infinitas diferenças e possibilidades, olhando para o passado aprendido e para o presente, no seu dia a dia.

Segundo Menezes e Silva (2007) é possível operar com produção do conhecimento histórico nas séries iniciais do ensino fundamental sem que isso signifique a perda na transmissão e recepção de informações ou simplificação de conteúdos e conceitos. Para elas, esse seria, entre os saberes e as práticas do processo ensino-aprendizagem, o postulado principal. As autoras defendem que é possível trabalhar, por exemplo, o tema da memória com os alunos de História, tanto os pequenos como os adolescentes, para que percebam a diferença entre memória individual e coletiva. E, também, a Memória-Identidade, ligada à história do aluno e de sua família, sua origem, isto é, trabalhar a identidade ligada à origem e relacioná-la ao tempo vivido e suas lembranças. Fazê-lo perceber que sua história é diferente da do outro e que diferença não qualifica, mas apenas demonstra que o mundo é diverso e sua identidade vai sendo construída, de início, conforme suas primeiras memórias. Afirmam elas:

Assim, o trabalho com a memória pode possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade e da cidade em que vivem, suas próprias histórias de vida, suas experiências sociais e suas lutas cotidianas, bem como experiências sociais e cotidianas em outras épocas. A memória torna-se, assim, elemento essencial na busca da identidade individual e coletiva. (MENEZES; SILVA, 2007, p. 220).

Portanto, pode-se pensar que existem diversas possibilidades de se trabalhar a disciplina História com crianças dos anos iniciais. Há várias linhas de pensamentos sobre conhecimento histórico, ensino de História, sobre o que é história e, dentro dessas linhas, possibilidades de se elaborar novas práticas com a educação básica. Para Chartier (2009), história seria um modo de representação do que os seres humanos fazem no tempo. O autor destaca que história não seria só o passado, mas o olhar do historiador para aquele passado.

Os alunos dos anos iniciais são capazes de desenvolver processos de aprendizagem de História, basta que, para isso, sejam bem acompanhados nesse processo. A interação entre docente e aluno é que construirá o conhecimento. O passado não vai ficar tão distante desses alunos se eles o enxergarem com o seu olhar e suas interpretações de tempos idos, sempre em troca com seu professor. Com isso, conseguirão construir o seu próprio processo de aprendizagem e saberão refletir sobre o seu tempo e o tempo de sujeitos de outras épocas e lugares. Também teriam a oportunidade, segundo Gil e Almeida (2012), de perceber que o conhecimento e seu cotidiano estão relacionados. Isso se dará, principalmente, se as aulas forem elaboradas tentando trazer representatividades do cotidiano do aluno para o ambiente escolar.

É preciso ensinar História para crianças, principalmente dos anos iniciais de escolas públicas, entendendo cada uma delas como um indivíduo, que, muitas vezes, têm sérios problemas familiares. Os alunos trazem suas próprias experiências, não são vazios de informações, como se professores precisassem treiná-los para a vida. Essas experiências iniciais de vida precisam ser exploradas e não *treinadas* e *adestradas*, pressupondo a existência de um único caminho certo. O ser humano é plural, diverso, diferente de várias formas, e é isso que precisa ser percebido. A disciplina História, na sua atualidade, é propícia para isso.

A criança assiste televisão, acessa à internet e, muitas vezes, enxerga um mundo sem conseguir compreender o que está acontecendo, mas carrega em si aquela informação. Existe a necessidade urgente de permitir que esses alunos, dos anos iniciais, comecem a se incluir nesse mundo como sujeitos históricos e, para isso, a Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro (SME), objeto dessa pesquisa, precisa dar mais atenção à disciplina História nos anos iniciais. Outro ponto que deve ser discutido dentro SME é a formação continuada dos professores desses anos, visando assim a aumentar a importância da disciplina não só no currículo institucional, mas nas práticas cotidianas na sala de aula. É urgente encontrar uma maneira do currículo em ação ser capaz de construir alunos críticos, que se sintam fazendo parte da história assumindo suas diferenças e respeitando a diversidade.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e Multieducação

Para discutir a importância do ensino de História nos anos iniciais, serão analisados documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e o currículo base do município, Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996). A escolha desses dois documentos está em consonância com a época delimitada para a pesquisa. Nacionalmente, os PCNs passaram a ser a base curricular e, no município do Rio de Janeiro, esse papel coube ao Multieducação, estando entre as duas principais diretrizes curriculares da década de 1990.

Os dois documentos estavam de acordo com as novas políticas educacionais do período após a ditadura civil-militar. No final do regime ditatorial, houve várias discussões sobre qual currículo de História seria implantado. Algumas vertentes eram direcionadas à formação de um aluno ativo no processo de aprendizagem e à sua realidade, e que atingisse as classes mais populares. Nesse sentido, “[...] propostas curriculares [...] têm procurado centrar-

se na relação entre ensino e aprendizagem, e não exclusivamente no ensino, como anteriormente”. (BITTENCOURT, 2011, p. 103). Essa autora também destaca que os PCNs tinham uma linha de orientação que norteou as discussões não só no Brasil, mas passou pelos países ibéricos e da América Latina. Eram orientados por pressupostos da psicologia piagetiana redimensionada em novas interpretações, uma delas o Construtivismo.

Na década de 1980, as disciplinas História e Geografia voltaram ao currículo em substituição aos Estudos Sociais. Pode-se perceber que, nos dois documentos, PCNs e Multieducação, existe em comum uma proposta de mudança curricular que tem a expectativa de tornar o trabalho com os alunos uma construção mais crítica e de preparo para a vida, saindo das fórmulas, já batidas, de apenas reproduzir conteúdos. Algumas propostas tradicionais ainda continuaram, como as de trabalhar com os heróis nacionais nos anos iniciais, além da introdução do dia do Índio e da Consciência Negra.

Ambas propostas curriculares trabalham por eixos temáticos, o que gera, de certa forma, algum desconforto para boa parte dos docentes que estão acostumados a trabalhar de forma mais tradicional, ou seja, cronologicamente. Como esta dissertação analisa o trabalho realizado nos anos iniciais, o professor generalista, que não tem especialidade em História, teoricamente, encontraria mais dificuldade ainda para realizar o seu trabalho com vertente temática. Outro problema percebido é que, embora o currículo seja temático, a maioria dos materiais didáticos que chega às escolas apresenta a história dividida cronologicamente no tempo linear.

Antes de analisar mais profundamente os PCNs e o Multieducação, será necessária uma maior contextualização do momento em que eles foram elaborados. Após a ditadura civil-militar, como já foi destacado, os Estudos Sociais no primário (1ª a 4ª) e no ginásial (5ª a 8ª), como se chamava o Ensino Fundamental da época, retornaram à divisão entre História e Geografia. Segundo Selva Fonseca (2007), a renovação curricular, desencadeada a partir dos anos 1980, revalorizou o ensino de História e Geografia como áreas específicas do conhecimento escolar. Para ela, nesse período houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas. Os referenciais teóricos e metodológicos foram diversificados, com questões acadêmicas chegando às escolas. Apesar das disputas por prevalências curriculares, a questão da volta da disciplina História estava gerando grandes debates entre historiadores e educadores.

Para Bittencourt (2013), a produção da História a ser ensinada naquele momento era um conjunto heterogêneo e os conteúdos e métodos estavam sendo reelaborados

conjuntamente. Ela também lembra que, apesar dessa reelaboração, houve ambivalências e contradições quanto às dimensões de tais reformulações, pois isso é uma condição inevitável, se for considerado que as intenções do poder instituído e das escolas nem sempre são coincidentes.

Segundo Lamosa (2014), nesse período de redemocratização, a disciplina História voltou a ser autônoma, tendo seu currículo disputado, principalmente, por duas correntes historiográficas: a Teoria Crítica e a Nova Escola. Essas correntes faziam críticas à História tradicional, que era fortemente baseada na memorização da biografia de heróis nacionais, e isso foi duramente criticado pelas duas correntes historiográficas.

As disputas curriculares eram constantes, uma vez que

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O Currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal e contingente de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

Na mesma linha, Apple (1995) diz que a educação está intimamente ligada à política da cultura e o currículo nunca seria apenas um conjunto neutro de conhecimentos que aparecem nos textos e nas salas de aula, mas

[...] é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da tradição de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59, grifo do autor).

Nesses embates e discussões em torno de proposições de políticas públicas educacionais, como destacam Dias e Lopes (2009), em dez anos (1996-2006) “[...] uma série de sujeitos e grupos sociais participaram nas arenas de luta em defesa de seus projetos, ou dos projetos que representavam, influenciando em maior ou menor grau a definição dessas políticas” (p.80). Nesse período, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e os PCNs, assim como o Multieducção. Todos eles, apesar das muitas mudanças sofridas através de novas políticas públicas, ainda servem de base para a educação atual.

Não se pode esquecer que esse período foi marcado por uma imensa desvalorização salarial do professor e culpabilização dos docentes, por parte dos governos e da sociedade, pela chamada decadência do ensino brasileiro. As disputas, então, eram constantes e não

apenas salariais ou por melhores condições de trabalho, mas também curriculares como demonstração de força nesses embates.

A década de 1970, já havia aumentado o número de alunos oriundos das classes mais populares nos bancos escolares públicos do Brasil. Com o período de redemocratização, esse número aumentou ainda mais. Então, esses novos currículos pós-ditadura também deveriam abarcar novas classes sociais que, naquele momento, já participavam da vida escolar. Para Bittencourt (2013), a grande maioria das propostas curriculares para o ensino de História, sugeridos nessa época, visavam contribuir para a formação de um *cidadão crítico* em relação à sociedade em que vive. Nas palavras de Bittencourt,

As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2013, p. 19).

Em meio a essas disputas e concordâncias, surgiram os PCNs e o Multieducação. A elaboração do Núcleo Curricular Básico/ Multieducação da prefeitura do Rio de Janeiro foi concluída em 1996 por equipes da Diretoria de Educação Fundamental e participação dos professores da rede pública municipal nas outras disciplinas, mas não especificamente na disciplina História dos anos iniciais. Essa proposta foi planejada como Núcleo Curricular Básico, tendo como eixos articuladores os Princípios Educativos de Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagem, com Núcleos Conceituais: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação. O desejo da SME seria, criar um panorama para o lugar da escola na Sociedade desejada (RIO DE JANEIRO, 1996).

No Multieducação, nas primeiras quatro séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não aparece a disciplina História e sim, Integração Social, que está junto com Geografia, assim como na época dos Estudos Sociais. Na apresentação do Multieducação, a secretária de educação do município do Rio de Janeiro, da época, Regina de Assis, afirmou que o interesse era fugir do reducionismo e arcaísmo e “[...] sintonizar as escolas com o tempo em que vivemos e a sociedade que buscamos através de ações autônomas e solidárias”. (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 7). Era necessário promover transformações que levassem, a escola, a um novo patamar, mais ligado ao cotidiano do aluno. Até esse ponto, as propostas estavam de acordo com tudo o que foi dito sobre o período pós-ditadura militar.

Quanto às questões avaliativas, o Multieducação destacava que as práticas deveriam ser enriquecedoras e estimuladoras da originalidade dos alunos. As singularidades precisariam

ser reveladas. Para o currículo dos anos de 1990, as homogeneizações não teriam mais lugar, pois a sociedade teria como característica marcante a pluralidade. O currículo dos anos 1990 sublinhou um mundo mais plural, mas, nas políticas implementadas posteriormente, houve uma ação contrária e a SME engessou os professores em suas aulas a partir de materiais didáticos previamente preparados para avaliações e treinamentos de verificações externas.

No texto sobre avaliação, no Multieducação, também foi dito que a prova única, igual para todos, deveria deixar de ser o instrumento principal de avaliação, podendo ser acrescida de outros recursos como trabalhos interacionais de grupos, soluções partilhadas de problemas e cooperação solidária. Tudo muito distante da educação voltada para performances de competências e meritocracias, que tem sido implementada pela prefeitura do Rio de Janeiro hoje em dia, que em nada ajuda o aluno a enxergar o mundo de maneira mais plural e, sim, de maneira competitiva.

Já os PCNs foram publicados no ano de 1997 e, em sua apresentação aos professores, feita pelo Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza, a proposta defendida era auxiliá-los na execução de seu trabalho. No mesmo documento, estabeleciam-se como objetivos, para os alunos dos anos iniciais, o domínio do conhecimento necessário para crescerem como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Para isso, continua o texto de apresentação, a criança teria que ter acesso aos recursos culturais e aos domínios do saber escolar, bem como com as preocupações contemporâneas, como meio ambiente, saúde, sexualidade, ética, igualdade de direitos, dignidade do ser humano e solidariedade. Nesse ponto, pode-se constatar questões em comum entre os Parâmetros e o Multieducação, pois a preferência é trabalhar por eixos temáticos, preocupações pertinentes com a época, apesar de grande recusa por parte dos professores, como já foi dito. Assim, os PCNs afirmavam que

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas dos discursos dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (BRASIL, 1997, p. 25).

Nos PCNs, principalmente nos relativos aos primeiros anos, apresentados como Primeiro Ciclo, estabelece-se que as crianças devem compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado. Deve-se trabalhar bastante com fontes orais e

iconográficas, já que a criança está em fase de alfabetização. Com essa leitura de fontes, o aluno poderia desenvolver trabalhos de linguagem escrita para, aos poucos, conseguir autonomia intelectual.

Ao final dos dois primeiros anos, seria esperado que o aluno soubesse comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Também deveria reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade, assim como transformações e permanências nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo. E, no mesmo espaço de convivência, conseguir estabelecer relações entre presente e o passado, identificar diferenças sociais, principalmente as indígenas, e algumas fontes históricas e suas funções. O eixo temático seria: História local e do cotidiano (BRASIL, 1997, p. 39-40).

Nas 3ª e 4ª séries (correspondentes ao 4º e 5º ano, atualmente), apresentados como Segundo Ciclo, permaneceria a preocupação da intervenção do professor em situações pedagógicas para ampliar o conhecimento histórico. Como o aluno já deveria dominar a linguagem escrita poderia ser trabalhado o entorno da localidade onde vive. Assim, se valorizaria uma prática mais específica, por meio da leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagens de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeos e telejornais. Segundo os textos dos PCNs, ao trabalhar com a criança dessa maneira, responderia ao diagnóstico de vários educadores que apontavam que as crianças da atualidade têm acesso a um grande número de informações por meio de comunicação de massa e do convívio social, mas, ao mesmo tempo, têm dificuldade de selecionar e comparar com informações provenientes de outras fontes, assunto inclusive já tocado anteriormente nessa pesquisa. Por isso, caberia ao professor

[...] criar situações instigantes para que os alunos comparem as situações contidas em diferentes fontes bibliográficas e documentais, expressem as suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. (BRASIL, 1997, p. 45).

Quando o aluno terminasse esses dois anos, deveria reconhecer as relações sociais, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece com outras localidades, no presente e no passado. Além disso, deveria identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade quanto à questão étnica, à língua, à religião e aos costumes, as relações de sua localidade e demais centros políticos econômicos e culturais. Deveria, por

fim, utilizar diferentes fontes de informações para leituras críticas e valorizar ações coletivas que poderiam repercutir em melhores condições de vida de sua localidade, isto é, da localidade dessa criança. O eixo temático seria: História das organizações populacionais (BRASIL, 1997, p. 45-46).

Com tudo isso que foi dito sobre as diretrizes curriculares elaboradas nos anos de 1990, tanto nacionalmente como no município do Rio de Janeiro, é possível questionar o que vem sendo feito com o ensino de História pela SME deste município. Luta-se, desde as décadas de 1980 e 1990, e também antes disso, por um olhar diferente para o ensino de História, não mais reproduzindo fatos e acontecimentos passados e enaltecendo personagens históricos, conforme a que época convém. Ou, então, a História sendo usada para manter uma ordem estabelecida e única do que era ser o cidadão perfeito. Essas novas diretrizes curriculares, depois de muitos embates, lutas ideológicas e hegemônicas, mas também, por muitas vezes híbridas em suas ideias, não esperavam assistir em pleno século XXI, à derrota da pluralidade para o crescimento de metas a serem alcançadas por docentes, discentes, funcionários e os agora chamados Gestores (antigamente Diretores) de várias escolas públicas espalhadas pelo Brasil. Esse não era o esperado, portanto, análises sobre o assunto precisam ser colocadas em debate em toda sociedade. Essas questões serão discutidas na terceira seção¹.

2.3 A ação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ao trazer essa discussão curricular para o ensino de História nos anos iniciais, destacam-se Silva e Porto (2012) ao afirmar que, ao conhecer a sua história, um povo compreende melhor de onde vem sua origem, o seu presente e pode, assim, projetar melhor o seu futuro. Nas abordagens nos materiais didáticos, como os livros didáticos atuais, há perspectivas mais plurais e diversas e não apenas reprodutoras de história e fatos ocorridos que devem ser acumulados, transmitindo a ideia de um tempo histórico diferente dos materiais didáticos de um passado recente. Além de perspectivas mais plurais, esses materiais costumam trabalhar com a identidade, a origem desses alunos, dessa forma aproximando mais a disciplina da vida da criança e suas expectativas na vida presente.

Nos anos iniciais, costuma ser explorada a história local e regional e a criança começa a sair do seu contexto particular para o mundo. Da sua localidade para outras regiões, através

¹ Nesse momento, está sendo elaborada uma Base Nacional Curricular Comum, uma nova oportunidade para se desenvolver essa discussão.

de abordagens históricas diversas que possibilitam ao aluno conhecer diferentes caminhos para a construção do processo histórico. Conforme avança nos anos iniciais, o aluno vai ampliando sua visão de mundo temporal e espacial. Esse processo é embasado na perspectiva de propiciar às crianças uma experiência relativa à percepção de distintas identidades e Menezes e Silva (2007) sublinham que

[...] esse estado de tensão entre o local e o global encontra-se presente no cotidiano da sala de aula. O desafio do professor no ensino de História deve ser o de promover atividades que visem à reflexão das diversas “identidades” assumidas pelos indivíduos-alunos, nos diversos grupos em que participam: familiar, escolar, de lazer, assim como as articulações desses grupos com a sociedade em que se encontram inseridos: a níveis local, nacional e mundial. (MENEZES; SILVA, 2007 p. 219).

Mas, é preciso perguntar se os professores dos anos iniciais esperam que os alunos tenham potencialidades para esse ensino de História? E se esses mesmos professores não especialistas estariam preparados para não serem meros reprodutores de conteúdos que, por vezes, acabam afastando as crianças de suas potencialidades?

Gil e Almeida (2012) pontuam que,

Para dar aulas de História nos anos iniciais, a professora precisa investir em sua formação e manter uma relação de aproximação com os temas da História. Para tanto, necessita estar disposta a aprender sempre, buscando, por exemplo, na leitura, no cinema, nas relações cotidianas, nas conversas com os mais velhos se constituir como professora sensível e comprometida com a aprendizagem das crianças. (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 14).

O desafio desses docentes dos anos iniciais é dar sentido efetivo à história e desnaturalizar concepções que ainda existem nas escolas, de que a disciplina só é lembrada em datas cívicas e/ou vestir a criança de índio no dia de sua comemoração. É preciso instigar a importância de saber como outras pessoas e culturas se desenvolveram em outros tempos e espaços. A criança precisa ter a possibilidade de redescobrir o mundo a cada momento e entender que a história pode ser provisória e reescrita, conforme as pesquisas e as linhas de pensamentos. Para isso, é possível trabalhar com o aluno que existem várias interpretações sobre um mesmo assunto até em seu dia a dia.

Segundo Monteiro (2007), a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto escolar, a partir das características do professor e de seus alunos e no momento da sala de aula. A autora, ao dizer isso, estava trabalhando com professores especialistas em História, mas pode-se estender essa perspectiva para docentes generalistas, uma vez que estejam bem

preparados e com formação continuada. A autora afirma, ainda, que se o trabalho for realizado com abertura para ouvir o outro e desenvolvendo a razão crítica, isso contribuirá para auxiliar os alunos a compreender a historicidade da vida social, com os seus riscos e suas possibilidades. Como apontam Menezes e Silva (2007, p. 224)

É sabido que a produção de sentido acontece com maior facilidade, na conversa, na troca, na discussão entre pares, mas não é qualquer conversa que vai possibilitar o aprofundamento de questões, as descobertas, a elaboração de novos questionamentos. Para que esses “universos de discursos”, “universos de significação” se ampliem, é necessário que o professor assuma, de fato e de direito, a posição de mediador e de instigador do debate, fazendo com que os alunos possam, realmente, com olhos de ver, tomar posse dos saberes, no caso históricos, que lhes estão sendo disponibilizados.

Construir um ensino de História nos anos iniciais considerando os aspectos sublinhados acima exige que o docente se prepare para desenvolver as potencialidades dos seus alunos e trabalhar de forma adequada propostas como a dos Parâmetros Nacionais Curriculares e o currículo básico da SME – o Multieducção. No entanto, as políticas públicas educacionais do município do Rio de Janeiro, implementadas nos últimos vinte anos, têm afastado o ensino de História das salas de aulas e dos professores dos anos iniciais, que precisam dar conta de outras disciplinas.

As lutas ideológicas de políticas educacionais em torno das definições curriculares não são novidade e há sempre uma determinada corrente querendo ser hegemônica em cada época. Dias e Lopes (2009) enfatizam que esses debates, discussões, embates e lutas ideológicas não estão em torno só dos currículos propostos para as escolas, mas também para as escolas de formação de professores dos anos iniciais. Assim,

Essa dinâmica de produção de políticas curriculares implica reconhecer as representações dessas políticas, expressas em textos legais e proposições curriculares, como precárias, marcadas por ambivalências e contradições aparentes, decorrentes das negociações entre diferentes discursos que disputam a hegemonia para a formação de professores. (DIAS; LOPES, 2009, p. 80).

Para as autoras, não só o Estado e os governos são responsáveis pelas produções políticas educacionais, como se apenas as instituições governamentais estivessem por trás das questões curriculares. Elas defendem a adoção de análises relacionais, que envolvem as ações dos distintos sujeitos e grupos sociais que produzem e fazem circular ideias que influenciam as políticas curriculares. Por isso, afirmam que, “na luta pelo reconhecimento de demandas em torno dos sentidos para o currículo da formação de professores, há processos de

incorporação pelo Estado dos discursos em defesa de demandas.” (DIAS; LOPES, 2009, p. 84).

Para Selva (2007), os saberes históricos e pedagógicos, bem como os valores culturais e políticos, são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos, que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. O professor leva, para a sala de aula, seu saber e sua visão de mundo, por isso, em disciplinas, como História, deve-se investir sempre na formação continuada do docente, principalmente se ele for generalista, para que seja, o educador, mais reflexivo perante sua postura no mundo. A autora continua afirmando que cultivar uma postura reflexiva em relação aos diferentes saberes evita atitudes e preconceitos que desvalorizam as experiências de grupos sociais, étnicos ou religiosos, além de possibilitar o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas que são produzidos e acumulados historicamente. Essa postura favorece, ainda, a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas.

No entanto, essa concepção de formação de professores não vem sendo aplicada, como destacam Dias e Lopes (2003), o modelo de competências ligadas ao mundo do trabalho, da eficiência e da qualidade, também na formação profissional de professores, atende, de fato, à construção de um novo modelo de docente. Modelo que, segundo as autoras, materializa-se como controle da formação e do exercício profissional. Quando se pensa nas verificações externas² de hoje e de um professor que já passou por uma formação onde o modelo do desempenho em sua prática já foi projetado, o que se espera é realmente uma responsabilidade no sentido da qualidade de atingir metas, deixando o trabalho mais criativo e diverso de lado. Para as autoras, como nesse trabalho, há uma estreita relação entre educação e mercado. Para elas, são estabelecidos e mantidos mecanismos de controle constituídos em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais pelas quais o mundo está passando.

Outra questão que merece ser destacada refere-se à mudança ocorrida após a ditadura civil-militar, que também afetou o docente generalista, pela divisão de História e Geografia

² Nacionalmente, essa verificação é chamada Prova Brasil e serve de parâmetro para medir o índice nacional das escolas, o IDEB. No município do Rio de Janeiro, essa verificação de chama Prova Rio e o índice do município, IDERIO. Conforme o resultado dessas verificações, taxa de abandono de alunos da escola e número de alunos retidos, o docente é compensado monetariamente, se for bem avaliado. A escola costuma passar por algumas reestruturações caso fique muito abaixo do índice.

em Estudos Sociais. Discutir o impacto dessa mudança exige perceber a que estava a serviço, a História, e, depois, os Estudos Sociais³.

Segundo Bittencourt (2011), a partir da década de 1870, as escolas primárias brasileiras se organizavam e ampliavam a importância da disciplina encarregada de veicular uma *história nacional*, como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma *identidade nacional*. Para a autora, nessa época, o ensino da História sempre apresentou esse objetivo principal para os alunos de *primeiras letras* e ainda estaria presente na organização curricular do século XXI.

Nos séculos XIX e XX, os conteúdos teriam sido elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Mesmo após a abolição da escravatura e a proclamação da república, quando setores mais populares entraram na escola, a manutenção da ordem deveria ser mantida com a inculcação de determinados valores “[...] de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus.” (BITTENCOURT, 2011, p. 64). O conceito de cidadania daquela época, corroborado com o auxílio do ensino de História, era justamente determinar em que lugar o indivíduo deveria estar na sociedade brasileira.

No entanto, isso não aconteceu sem debates contra esse tipo de projeto. A partir do final dos anos 20 do século XX, começou a ser discutida a introdução dos Estudos Sociais no lugar da História, da Geografia e de uma disciplina chamada Civismo, no ensino primário. Entretanto, os Estudos Sociais não exerceriam mais a mesma função que a História exerceu, desde o século XIX; deveriam integrar a criança à sua comunidade e também a temas relacionados à sua sociedade, começando do local e ampliando com o tempo para outros espaços e épocas mais distantes. Era um modelo de inspirações em escolas norte-americanas. Chegou a ser implantado de forma experimental na década de 1960.

Na década de 1970, já no período da ditadura civil-militar, os Estudos Sociais foram implantados. As disciplinas História e Geografia deixaram de existir no ensino primário. Após a ditadura civil-militar, houve a discussão de novos currículos; a História e a Geografia voltaram a fazer parte do primeiro segmento do Ensino Fundamental, antigo primário. Porém, as práticas em salas de aulas continuaram, muitas vezes, ligadas a datas históricas comemorativas e enaltecendo alguns personagens históricos, diferente das propostas iniciais, do final dos anos 20, onde a disciplina deveria situar o aluno mais próximo de sua realidade como preconizava a Escola Nova.

³ Implantado pela Lei 5.692, de agosto de 1971.

O fim dos Estudos Sociais foi uma vitória para os professores especialistas em História e Geografia, mas não há estudos e pesquisas suficientes para saber como foi a adaptação do professor generalista a esse novo currículo. Certamente, no começo, houve uma adaptação. E depois? Há um objetivo mais ou menos comum para os professores generalistas de por que ensinar História? Parece que não se construiu uma nova prática pedagógica nos anos iniciais, pois, como já foi dito, ainda no século XXI se trabalha História nas datas cívicas em muitas escolas, sobretudo, públicas no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Distintos foram os avanços do ensino de História do Segundo Segmento (CERRI, 2007; FONSECA, S., 2007; SCHMIDT; CAINELLI, 1999).

As dificuldades para essa renovação pedagógica, que serão mostradas nessa pesquisa, passam por muitas realidades. Foram analisadas, sucintamente, a formação e suas dificuldades, porém, é preciso ressaltar que há um menor interesse pela disciplina História também por questões de políticas públicas e a falta de tempo para elaboração de aulas e atividades, visto que os docentes se dedicam mais às disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática que serão cobradas nas avaliações externas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio (IDERIO).

Assim, percebe-se que essa dificuldade não é de hoje. Mesmo a disciplina voltando à cena após a ditadura civil-militar, parece que realmente nunca conseguiu ter a importância desejada no currículo em ação nos anos iniciais.

Segundo Tardif (2002), é necessário perceber o que o professor constrói como discurso e o que realmente efetiva na sua prática. Nas experiências que tive, em alguns anos de magistério, pude verificar que alguns desses docentes que reclamam da falta de tempo para dar mais atenção à disciplina História, por conta das tarefas que têm que trabalhar para alcançar metas, de certa forma, quando trabalhavam com os alunos o ensino de História, antes mesmo dessas atribuições, usavam apenas o livro didático como material pedagógico; era feita uma leitura rápida e sem nenhum preparo anterior. E isso remete ao assunto da formação do professor generalista. O objeto desta pesquisa não é esse, mas é de grande importância mais análises sobre esse assunto.

O fato da dificuldade do professor generalista trabalhar a disciplina História não invalida um dos objetos dessa pesquisa, que é relacionar as políticas públicas educacionais da Prefeitura do Rio de Janeiro com o maior afastamento da disciplina História das salas de aula dos anos iniciais. Todavia, é importante destacar que essa dificuldade não vem apenas por

conta dessas políticas, e isso torna mais necessária, ainda, uma análise sobre a situação da disciplina História nesse segmento na SME.

Se já havia dificuldade do professor generalista trabalhar a disciplina História no primeiro segmento do Ensino Fundamental, por que então não foram criados mecanismos para facilitar a formação continuada desse professor? Dessa forma, seria possível promover uma maior aproximação dos docentes com a disciplina, ao invés de afastá-la ainda mais da formação teórica e prática, para, junto com seus alunos, construir e elaborar aulas que despertem a vontade de continuar ensinando e aprendendo. Na prática diária, o docente demonstra o saber curricular, o saber da prática, da experiência, saberes pedagógicos e não pode e não deve ser apenas um leitor de manuais prontos vindos das Secretarias de Educação.

Esse trabalho não pretende, de forma alguma, culpabilizar a ação dos professores em sala de aula ou sua formação, simplesmente por ter sido suficiente, ou não, para sua atividade ser condizente com as potencialidades dos alunos ou por tentar, ou não, fazer algo diferente. Não é segredo para ninguém o extenuante trabalho do professor das escolas públicas espalhadas pelo Brasil, muitas vezes solitário, em sua tarefa de fazer meninos e meninas semialfabetizados e fora da faixa etária tentar entender o que estão fazendo ali. A análise desse trabalho é sobre as políticas públicas educacionais da prefeitura do Rio de Janeiro dificultando, ainda mais, o contato desses alunos com o ensino de História nos anos iniciais e tentar explorar a importância dessa disciplina, nos dias de hoje, para essas crianças, não só na escola, mas em sua vida em sociedade. Infelizmente, a ausência da disciplina História ainda vai se prolongar caso as políticas públicas educacionais da prefeitura do Rio de Janeiro continuem se desenvolvendo na direção delineada na próxima seção e, dessa forma, levando os docentes a repetir velhos hábitos que já deveriam estar fora de sala de aula. Como já foi pontuado, os docentes do primeiro segmento do município do Rio de Janeiro vêm tendo dificuldade de trabalhar o ensino de História em sala de aula e, quando o fazem, costumam reproduzir fatos históricos datados, como por exemplo, o dia de Tiradentes⁴.

Os currículos das décadas de 1980 e 1990 procuraram desconstruir essas concepções mais tradicionais, porém, no currículo em ação, muitos docentes utilizam, ainda, a exaltação dos heróis nacionais. Como coloca Thais Fonseca (2009), foram décadas pautadas nas construções desses heróis e isso sedimentou a permanência de tais representações. Para essa autora,

⁴ Para mais informações: FONSECA, T., 2009, p. 107-126.

Muitas transformações ocorreram na historiografia, nas artes, no ensino de história. No entanto, as mesmas ideias ainda ecoam em nossos dias e, mesmo que aparentemente não despertem mais interesse, continuam a ser repetidas [...]. (FONSECA, T., 2009, p. 121).

Quando um professor discute com seus pares, na sala dos professores, argumentando que válido mesmo é o *chão da escola*, sua ação prática, e isso é uma fala comum em qualquer escola pública, muitas vezes deixa de lado observações importantes que poderiam ser construídas com os alunos. Desenvolver uma rivalidade entre teoria e prática, entre ensino básico e academia, tem gerado muitas polêmicas, contudo poucas têm atuado no que interessa, que é a melhoria do ensino. Por isso, tantas fórmulas antigas continuam sendo repetidas na ação dos professores em suas aulas. Como sublinham Dias e Lopes (2009, p. 87),

Ou seja, a formação “real” se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é “irreal”, tornando ainda mais remota a possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria. Macedo e Frangella (2008) alertam que esse discurso, ao destacar a prática da sua relação com a teoria, no âmbito curricular, fortalece uma concepção da prática como ação política desqualificando a teoria como lugar do político.

Ao opor a prática à teoria, o professor desqualifica a segunda porque a enxerga como o algo externo a ele, que *vem de cima*, do governo, precisa ser feito e foi elaborado por acadêmicos. Esse pensamento simplista, mas coerente com o que se vê no dia a dia da escola, vem carregado de significados de disputas e trocas que se dão no espaço escolar e na sociedade. Ele expressa a ação do professor, procurando espaço na engrenagem política do fazer educação e querendo destacar sua importância nesse fazer. Isso não quer dizer que o professor não dê importância à sua formação, mas critica a desqualificação de sua prática. Por isso, tenta fazê-la, muitas vezes, mais importante que a teoria.

Portanto, com os elementos do texto até aqui, pode-se notar que o ensino de História é de extrema importância para a sociedade atual, que busca incluir novas demandas e inserir novos protagonismos sociais, os quais tornam o mundo mais diversificado, múltiplo e precisa ser percebido com um olhar direcionado ao respeito às diferenças, propiciando convivências harmônicas. As crianças dos anos iniciais, conseguindo apropriar-se de conceitos ligados às diferenças culturais de outros tempos e de seu presente, certamente enxergarão o mundo de uma forma mais tolerante. No entanto, no município do Rio de Janeiro as políticas públicas educacionais, que vêm sendo implantadas, afastam esse aluno, ainda muito jovem, da construção desses conceitos, por meio da escola, na sua relação com o professor na aula de História. A importância é dada as disciplinas, como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, para atingirem metas e com isso receberem premiações – no caso dos professores

– e verbas externas – o município. A educação, atrelada a avaliações de desempenho, de qualidade, de habilidades e competências, acaba enaltecendo disciplinas mais técnicas em detrimento de disciplinas ligadas às ciências humanas, entre elas a História. Já se sabe que essas disputas não são de hoje, mas aí se encontra uma contradição, pois as demandas já citadas, só aumentam. E a escola é um dos espaços mais importantes para essa discussão, mas nos anos iniciais, da SME, vem sendo deixada de lado.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS (1995-2015)

3.1 As políticas da Secretaria Municipal de Educação (1995-2015)

As crianças, desde pequenas, recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Entretanto, suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas. (BRASIL, 1997, p. 39)

Na escola, as crianças abrem seus horizontes, ampliam sua visão de mundo, e as disciplinas, ligadas às ciências sociais, ajudam essa construção. A desnaturalização do processo histórico precisa estar presente nos alunos desde cedo, favorecendo a percepção de que aquilo que se aprende não vem pronto, mas é uma construção histórica. Para aprender história, é necessário que os alunos e, principalmente, as crianças, consigam distinguir o que é vivenciado e o que é imaginado; o que vêm de culturas passadas e são apresentadas a eles através de fontes históricas e interpretações dessas fontes; e o que é uma história ficcional. A História, como disciplina escolar, auxilia essa construção da realidade vivenciada e os processos históricos na vida desse aluno. O ensino de História para os anos iniciais deveria seguir esse caminho, no entanto, conforme as pesquisas realizadas e pela bibliografia consultada, não parece ser o que tem acontecido.

Nas pesquisas realizadas na Secretaria de Gestão/ Coordenadoria de Administração/Gerência de Atividade Administrativa (E/SUBE/CAD/GAA), no Centro Arquivista da Prefeitura do Rio de Janeiro, na Secretaria de Educação/ Coordenadoria de Educação/Coordenadoria Técnica (E/SUBE/CED/CT) e em contato com alguns materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, foi observado o que tem acontecido, nas últimas duas décadas, com o ensino de História de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental no sistema educacional do município do Rio de Janeiro. O Decreto nº 18.291, por exemplo, de dezembro de 1999, que será trabalhado posteriormente, impactou na diretriz municipal, que determinou o afastamento físico do 1º e do 2º segmentos, isto é, há uma reestruturação contínua que vem separando as escolas do 1º ao 5º anos das de 6º ao 9º anos (RIO DE JANEIRO, 1999). Ao dizer que essa reestruturação tem sido contínua, pode-se confirmar que ela está sendo feita até os dias de hoje.

Também foi investigada a interferência de materiais pedagógicos, que auxiliam nas avaliações de aprendizagem externas, para a análise do que vem ocorrendo com o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses materiais, distribuídos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, são cadernos pedagógicos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, elaborados por professores da própria rede e coordenados por um docente, geralmente vindo da academia. Os materiais são trabalhados com os alunos através dos descritores (Anexo A) que indicam o que os professores devem ensinar em sala de aula (RIOEDUCA, 2010b). Após esse preparo, chegam provas bimestrais, vindas da SME, como um treinamento para provas externas, como a Prova Brasil e a Prova Rio, que serão tratadas mais atentamente adiante. Se entende que todo esse material preparatório para as verificações, sua utilização e sua aplicabilidade tem resultado na menor ênfase no ensino de História nos anos iniciais, afetando, ainda, as séries posteriores (6º ao 9º anos).

Para Chervel (1990), a função da disciplina escolar é colocar a instrução a serviço de uma finalidade educativa, pois “estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.” (CHERVEL, 1990, p. 180). Será uma demanda da sociedade o significativo afastamento da disciplina História como um todo e, mais especificamente, dos anos iniciais, que é o que está observado por esse trabalho, no sistema educacional da Prefeitura do Rio de Janeiro? Pelos estudos realizados, o que foi percebido é que esse período de mudanças gerenciais na educação pública reduz o espaço das disciplinas mais ligadas às ciências sociais.

A constatação, através da pesquisa, de que a disciplina História está sendo afastada do ensino dos anos iniciais não traduz que ela esteja sendo tirada definitivamente do currículo, apesar de já ter perdido bastante espaço, mesmo nas políticas educacionais institucionais. Na segunda seção, foram discutidas algumas das razões para essa tendência, que se referem, principalmente, à formação dos professores. Agora, o debate proposto analisa a sua ausência nas salas de aula nas ações dos professores com seus alunos por conta da importância dada a outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que atendem mais ao momento atual, no qual a educação caminha para atender a performances gerenciais, que fazem parte de metas a serem atingidas, principalmente percebidas através das provas externas aplicadas nos alunos de ensino básico.

Segundo Bittencourt (2013), a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua participação com os grandes objetivos da sociedade e suas finalidades sociais. Nesse sentido,

Um primeiro desafio para quem ensina História parece ser a explicação da razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios de jovens que arditosamente fazem perguntas aparentemente inocentes, como “Por que ensinar História? Por que o passado, se o importante é o presente?” (BITTENCOURT, 2013, p. 11).

Autores como Oliveira (1995) destacam que poucos historiadores se interessam pelo processo de construção do conhecimento histórico em relação às crianças. Segundo ele, muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender história nas séries iniciais. Não foi encontrado, nessa pesquisa, uma demonstração de que os autores dos materiais didáticos acreditem que a construção do conhecimento histórico nas crianças não seja possível. Na Plataforma Digital Educopédia, oferecida pela SME a professores e alunos do município, com aulas *online* prontas, em nenhum momento foi notado que a criança não seria capaz de construir o conhecimento histórico. A questão é outra. A disciplina, ou conteúdos de História, estão sendo afastados por motivos de embates atuais sobre o que é importante o aluno aprender para construir um futuro atendendo as demandas de mercado. Esses embates, como assinala Ball (2001), nunca são neutros e

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativas e erro, que são trabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática. [...] As políticas precisam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e de interdependências [...]. (BALL, 2001, p. 132)

Nos últimos 20 anos, na rede de educação do município do Rio de Janeiro, várias reestruturações estão sendo feitas, diminuindo cada vez mais o espaço do ensino de História nos anos iniciais. Em 28 de dezembro de 1999, foi feito o Decreto nº18.291, assinado pelo então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Luiz Paulo Fernandez Conde, em que foram seguidas as recomendações do Conselho Nacional de Educação. Esse decreto dispôs sobre a organização do sistema municipal de ensino, que passou a ter a responsabilidade sobre o Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos. A partir dele, o município do Rio de Janeiro passou a atender o Ensino Fundamental, que antes também era atendido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1999).

O município, através de seu sistema de ensino, responderia pelas incumbências descritas no artigo 11 da Lei Federal nº 9.394/9, que determina aos municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados, assim como exercer ação redistributiva em

relação às suas escolas, baixar normas complementares para o seu sistema de ensino e, também, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Uma das reestruturações impostas às escolas municipais do Rio de Janeiro, após o Decreto nº 18.291, foi no início dos anos 2000, quando, em várias escolas, os segmentos foram separados fisicamente. Na época, em algumas escolas, apenas os alunos de 1ª a 4ª séries ficaram e os alunos da 5ª a 8ª série foram direcionados a outras ou vice-versa. Essa chamada reestruturação se deu, primeiramente e principalmente, em escolas ligadas à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que atende toda a Zona Sul e a Grande Tijuca do Rio de Janeiro⁵. Foi o começo dessa reestruturação.

Em 2007, a SME implantou os Ciclos de Formação, em que a separação se dava por ciclos trienais, incluindo o 6º ano – na época 5ª série – no primeiro segmento e o afastando dos três últimos anos - 7º, 8º e 9º anos – na época ainda 6ª, 7ª e 8ª séries. Em 29 de maio de 2007, foi realizada uma sessão Plenária Pública do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, presidida pela, então, Secretária de Educação, Sônia Maria Corrêa Mograbi, na qual foi aprovada a implementação dos ciclos no Ensino Fundamental, cujo pensamento norteador pode ser encontrado na Indicação Nº 3/2007.

Vários encontros e debates foram realizados em audiências públicas com o Conselho Municipal de Educação, até a implementação dessa nova política. Em 4 de julho de 2007, foi publicada, no Diário Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro, a implantação, pelas escolas do município, dos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. Não se pode esquecer que essa política educacional de Ciclos de Formação também estava inserida em um debate maior e nacional, pelo Ministério de Educação (MEC), da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental⁶.

Nesses ciclos, só nos anos finais, eram permitidas as retenções dos alunos. Na época, isso provocou grande comoção e insatisfação dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, pois retirou a possibilidade do docente reter o aluno, nos anos indicados, mesmo que ele não atingisse o necessário para a sua aprendizagem. Foi um período que não ficou conhecido como Ciclo de Formação continuada, mas sim, *aprovação automática*, entre

⁵ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação e cada uma delas atende a uma determinada região

⁶ A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. E a Lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração e estabeleceu o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Aprovadas pelo parecer do CNE/CEB nº 5/2007 e reexaminado e também aprovado pelo parecer do CNE/CEB nº 7/2007.

professores, pais de alunos, os próprios alunos e até na imprensa da época, que tratava do assunto usando esse termo⁷. Assim que terminou o mandato do prefeito Cesar Epitácio Maia, que implementou os Ciclos de Formação, foram modificadas também as propostas nas políticas educacionais.

Em reportagem publicada no *site* da Gazeta do Povo, em 2 de janeiro de 2009, o prefeito Eduardo Paes, ao tomar posse, determinou, entre outras coisas, o fim da chamada *aprovação automática* nas escolas municipais de Ensino Fundamental. Segundo a reportagem, as escolas haviam abandonado o sistema de avaliação seriada, em 2007, e o ponto polêmico foi a retirada do conceito que reprovava o aluno (PAES..., 2009). Esse sistema teria sido alvo de protestos de pais, alunos e sindicatos de professores na época. E o novo prefeito voltaria ao antigo sistema seriado, conforme havia prometido em sua campanha. Assim foi feito, como um de seus primeiros atos.

No Diário Oficial de 2 de janeiro de 2009, o sistema de ciclos foi considerado inadequado por ser importante a existência de um sistema de avaliação do rendimento escolar dos alunos. Ao mesmo tempo, foi estabelecido que a SME teria quinze dias para elaborar e enviar ao Prefeito um novo sistema de educação pública. Na elaboração desse novo sistema, propostas da SME destacaram a separação, em definitivo, do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Nessas proposições iniciais, apesar de não constar em nenhum ato normativo, as unidades escolares se separariam em: Casas de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Primário Carioca (4º, 5º e 6º anos) e Ginásio Carioca (7º, 8º e 9º anos). A grande diferença é que o 6º ano ainda pertenceria ao segundo segmento, na maioria das escolas, e, paulatinamente, iria passando para o Primário Carioca com a implementação do 6º Ano Experimental, sendo conduzido por docentes generalistas e com uma grade curricular próxima as dos 4º e 5º anos. Esse 6º ano experimental existe até os dias de hoje e, cada vez mais, abrange as turmas do 6º ano. Isso tudo foi constatado através de circulares recebidas pelas escolas municipais e por cartilhas publicadas pelo Sindicato Estadual de Profissionais de Educação (SEPE).

Nos Cadernos de Políticas Públicas – Rio de Janeiro – Educação (RIO DE JANEIRO, [201-]) pode-se perceber a continuidade da reestruturação das escolas implementada pela Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2009 até os dias de hoje. A única diferença percebida foi a inclusão desde o 1º ano, já no Primário. Essa reestruturação pode ser observada nesse trecho:

⁷ Essa questão conturbada foi utilizada, inclusive, politicamente nas eleições para a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Para alcançar os resultados desejados na educação dos cariocas, a Prefeitura do Rio lançou em 2009 um ambicioso projeto de reorganização de toda a rede. As unidades estão sendo reformuladas de acordo com os três ciclos do desenvolvimento da criança e do adolescente [...]. Os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) são o início da educação, com a creche e a pré-escola. Em seguida estão as escolas do Primário, que começam com o 1º ano e, progressivamente, estão incorporando o 6º ano – tradicionalmente incluído no 2º segmento -, **seguinto uma mudança adotada pelos países que mais avançaram na Educação nas últimas décadas**. Com isso, pode-se garantir aos alunos do 6º ano uma transição sem sobressaltos para o segundo segmento. Assim, alunos na faixa dos 11/12 anos de idade ganham mais um ano para se adaptar e são mantidos na estrutura que prevê um mesmo professor para todas as disciplinas, com acompanhamento mais próximo. O último segmento do Ensino Fundamental fica com os Ginásios, com alunos do 7º ao 9º ano. Essa reestruturação dos ciclos e das unidades tem como objetivo favorecer a aplicação de uma grade curricular específica para as faixas de idade e proporcionar mais tempo de estudo nas disciplinas básicas. Os professores podem, assim, ter maior especialização para as etapas do aprendizado dos alunos em cada fase da vida. **E os gestores ganham possibilidade de monitorar resultados com foco mais preciso nos segmentos e nas unidades de cada região da cidade**. [...]. (RIO DE JANEIRO, [201-], p. 7, grifo nosso).

Essas mudanças têm sido vivenciadas não só pelos docentes, mas por toda a comunidade escolar, que tem demonstrado certa resistência. Em 5 de setembro de 2013, por exemplo, a Escola Municipal Anita Garibaldi, localizada no bairro Galeão, na Ilha do Governador, veiculou uma carta aberta assinada pelos professores da unidade escolar que demonstrava a insatisfação com essas transformações, como se pode ver em alguns trechos abaixo:

Os professores da Escola Municipal Anita Garibaldi [...], declaram sua reprovação à proposta de SME - RJ, divulgada pela direção desta U.E., com relação à transformação desta unidade escolar em escola exclusiva para o primeiro segmento do ensino fundamental.

Não encontramos a existência de uma argumentação pedagógica, com o mínimo de razoabilidade, que justifique tal ato. [...] transferimos aproximadamente quinhentos alunos para outro prédio com uma realidade espacial, histórica e pedagógica diferente da qual o corpo discente está habituado, consideramos que é ação temerária no que diz respeito à garantia de um correto processo de ensino/aprendizagem, pois adaptação é processo fundamental na prática escolar para aqueles que se propõem educar com qualidade [...]. (SEPE, 2013, p. 4-5).

Outras transformações que a Prefeitura do Rio de Janeiro vem implementando nas políticas educacionais visam a aumentar a importância das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, desde 2009, e, mais recentemente, Ciências, com o uso de materiais próprios para essas disciplinas. Os conteúdos dos Cadernos Pedagógicos são elaborados de acordo com o ano do aluno. Seria, segundo a SME, um material didático de apoio ao professor para trabalhar os descritores que reafirmam os conteúdos a serem ensinados e que

serão exigidos nas provas externas, tanto no 1º como no 2º segmentos, bimestralmente enviados pela SME.

As disciplinas escolhidas para essas avaliações estão de acordo com o que é exigido nas provas externas nacionais, como a Prova Brasil, e avaliações internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Esse programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como uma iniciativa de avaliação comparada e aplicada aos estudantes na faixa dos 15 anos de idade, quando se pressupõe o término de escolaridade do ensino básico. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados dessas avaliações interferem em verbas recebidas do exterior.

As disciplinas que não têm essas avaliações externas – entre elas, a História – foram progressivamente deixadas de lado pelos professores dos anos iniciais, já que esses necessitam dar conta dos conteúdos que são passados através dos descritores para essas avaliações. Em minha experiência como professora de História em escolas municipais, que possuem os dois segmentos, registrei a manifestação constante de professoras que atuam no primeiro segmento acerca da falta de tempo para tratar conteúdos de outras disciplinas que não sejam Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, uma vez que seu trabalho é avaliado em cima dos resultados das verificações, assim como as premiações em dinheiro são recebidas quando há uma meta alcançada.

Forquin (1992), ao analisar os professores do ensino secundário na França, disse que, nesse nível, existiu um elemento muito mais conflituoso nas disputas de poder acerca da importância das disciplinas do que no primário, onde havia um só professor e as escolhas seriam mais pedagógicas. Porém, pode-se pensar que, quando há uma interferência do poder público ao dar destaque a determinadas disciplinas, há uma escolha de poder e não apenas pedagógica. Ou seja, a escolha pedagógica está ligada ao poder. O currículo estaria integrado às demandas da sociedade, às políticas públicas e sua ação na escola.

O que resultou desse processo para as disciplinas que não entraram nessas avaliações externas? O interesse dessa dissertação é na disciplina História e na análise de como essas mudanças, conforme a época, valorizam determinadas disciplinas e conteúdos, de acordo com as disputas que ocorrem na sociedade e dentro das escolas. Essa valorização aparece claramente, no caso do município do Rio de Janeiro, através das políticas públicas em vigor.

Além da introdução das avaliações externas e da inclusão do 6º ano no primeiro segmento, outras ações oficiais impactaram o espaço conferido às disciplinas de Ciências

Sociais no currículo dos anos iniciais. Em 2012, a Resolução da SME nº 1.178, de 2 de fevereiro, retirou as disciplinas de História, Geografia e Ciências dos 1º, 2º e 3º anos do primeiro segmento (RIO DE JANEIRO, 2012), tendo como uma das justificativas a Lei nº 9.394/96 que atribui, em seu Art. 26, competência aos sistemas de ensino para estabelecer sua matriz curricular adequada às características regionais e locais, desde que preservada a base nacional comum (BRASIL, 1996). Na época dessa legislação, a SME alegou que esses três primeiros anos deveriam focar na alfabetização. A partir dessa resolução, a matriz curricular, para o Ensino Fundamental dos 1º, 2º e 3º anos de tempo parcial, ficou sem essas três disciplinas (Anexo B).

Durante quase três anos, os alunos de 1º ao 3º ano foram privados do ensino de História. No entanto, em 28 de outubro de 2014, a disciplina voltou a fazer parte da matriz curricular desses anos por causa da Resolução SME nº 1.317 (RIO DE JANEIRO, 2014) (Anexo C). Isso se deu, prioritariamente, porque a rede municipal do Rio de Janeiro, pela Lei nº 5.225 de novembro de 2010, instituiu o turno único⁸ com implementação gradativa no prazo de dez anos (RIO DE JANEIRO, 2010). No ensino de horário integral, haveria disponibilização de mais tempos de aula, podendo incluir outras disciplinas. Nesse momento, começou uma nova estruturação. Mesmo as escolas de turno parcial voltariam a ter essas disciplinas para já começarem a se reestruturar. Com essa Resolução, os alunos do 1º ao 3º ano passaram a ter três tempos de História semanais, assim como os do 4º ao 9º anos. A diferença é que os alunos do 1º ao 5º anos não teriam um professor especialista para a disciplina História. Também algumas escolas, que têm o 6º ano experimental, não apresentaram professores especialistas e sim generalistas.

3.2 Políticas educacionais no contexto global

Segundo Ball (2001), estes processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores. Sabe-se que os conteúdos de inspirações humanistas eram muito importantes no século XIX e, no decorrer do século XX, foram perdendo seu campo para os conteúdos das ciências exatas. Segundo Nadai (1992-1993), houve grandes debates entre

⁸ O turno único começou a ser implantado nos dois segmentos. Já havia muitos anos nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), e na atualidade só atendia o 1º Segmento. A partir de 2011, surgiram os Ginásios Experimentais Cariocas, que atendiam do 7º ao 9º anos, com carga horária de oito horas diárias. Após isso, surgiram algumas modalidades de turno único, por exemplo, há escolas com horário de sete horas diárias. O número de escolas de horário integral vem aumentando, mas ainda é bem menor que as de horário parcial.

estudiosos na segunda metade do século XIX sobre a cientificidade ou não das ciências humanas. Havia resistências à implantação do ensino de História como disciplina. A autora destaca que essa resistência vinha de cientistas adeptos do caráter positivo e cientificista dos fenômenos. Apesar das resistências, a disciplina foi introduzida tanto no Rio de Janeiro, como mais tarde em São Paulo, no final do século XIX, como História Universal e com um conteúdo bem maior que a História do Brasil.

É importante analisar se essas políticas da Prefeitura do Rio de Janeiro são posturas isoladas ou estão interligadas às políticas nacionais e internacionais de educação pública. Pela leitura bibliográfica realizada, parece haver uma estreita conexão entre a ação municipal e a nacional, uma vez que o MEC vem construindo políticas educacionais através de programas que incentivam mecanismos de meritocracia, assim como pode ser verificado na Prefeitura do Rio de Janeiro.

As provas externas realizadas pela SME são feitas nos dois segmentos em todos os anos, atendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e são preparatórias para as provas que medem os índices nacionais e do município do Rio de Janeiro. Para o índice nacional, a Prova Brasil, criada em 2005 para complementar a avaliação proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que teve sua primeira aplicação realizada em 2007. No município do Rio de Janeiro, a Prova Rio teve início em 2009. Essas provas são bienais e geram índices como IDEB e IDERIO. A Prova Brasil costuma ser aplicada nos 1º, 5º e 9º anos, enquanto a Prova Rio nos 3º, 7º e 8º anos.

Dependendo do resultado dessas provas, os funcionários das escolas municipais do Rio de Janeiro recebem uma remuneração a mais – o 14º salário. Não só a questão da remuneração deve ser colocada em pauta, pois o trabalho dos professores também tem sido qualificado conforme esses índices. Capacitações são feitas pela SME, visando a melhoria nesses índices, e algumas escolas, que não os atingem, participam de reestruturação gerencial. Numa dessas reestruturações, um diretor de uma unidade escolar que conseguiu atingir os índices propostos, passa a participar, por um tempo, da gestão de uma escola que ficou muito abaixo do índice.

Por sua vez, as políticas nacionais dialogam diretamente com políticas internacionais, que estão atreladas ao capital e buscam enquadrar o aluno no mundo do trabalho e da competição. Para Ball (2001), um conjunto de problemáticas de um novo paradigma de governo educacional articula-se com um debate mais geral em torno da questão da globalização. O autor cita o relatório *Governance in transition: Public Management Reforms*

in *OECD Countries* (Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), no qual a organização resume estas reformas como “o novo paradigma da gestão pública” (BALL, 2001, p.103).

Essas novas reformas estariam mais focadas nos resultados de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, em ambientes de gestão descentralizados e mais próximos do *cliente*, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público. Nessas estratégias, a visão predominante é de criação de habilidades que conduzam à evolução do Estado para dar respostas aos desafios externos e interesses diversos e flexíveis e a um custo reduzido. E, finalmente, a ênfase na figura do gestor, e não no diretor, no setor público, inclusive, educacional.

Esse não é o centro dessa pesquisa, porém as questões regionais debatidas não podem fugir do mote principal, que é uma mudança global em relação às políticas educacionais, ocorrida nas últimas décadas. No seu Plano Estratégico para 2013-2016, a Prefeitura do Rio de Janeiro acompanhou a OCDE, quando destaca que, na educação, a melhoria na qualidade do ensino público deve alcançar níveis de desempenho equivalentes aos dos países da OCDE (RIO DE JANEIRO, [2012?]). E, também, que é fundamental ter um melhor desempenho na Prova Brasil.

Essas preocupações articulam-se com debates mais gerais em torno das questões da globalização, como sublinha Ball:

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação. (BALL, 2001, p. 100).

Observa-se que essas mudanças no gerenciamento escolar, dando mais ênfase às questões de desempenho, também afastaram, e afastam, o ensino de História dos anos iniciais, já que essas provas externas não contemplam essa disciplina. A Prova Brasil contempla, desde o começo, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acrescentando, a partir de 2013, Ciências.

Os currículos, tão debatidos nas décadas de 1980 e 1990, no período pós-ditadura civil-militar, quando uma das interseções era colocar o aluno como um sujeito histórico, parecem se perder nesse momento em que se caminha em direção às capacitações de

professores para atingir metas. Ocorrem, dessa forma, mudanças nos currículos e na concepção do lugar do aluno no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de atingir os índices IDEB e IDERIO. Mesmo os objetivos presentes no Multieducção, documento curricular da SME, são enfraquecidos diante das políticas de gerenciamento e avaliações externas implementadas. O contexto desse novo tipo de gestão é mundial e o Brasil nele vem se inserindo, afastando a construção relacional do aluno com disciplinas mais humanistas e acrescentando novos saberes ligados ao capital.

Por toda discussão anterior, na qual aparecem as questões das mudanças globais em relação ao setor público direcionadas, inclusive, à educação, pode-se analisar o afastamento das disciplinas ligadas às ciências sociais por conta de uma maior atenção a mecanismos de competitividade e eficiência, se distanciando cada vez mais de disciplinas que têm, no seu centro, a ideia de desnaturalização do mundo social e, por isso, estimulam a crítica e o estranhamento às estruturas sociais. Para Forquin, “é por isso que a manutenção das hierarquias simbólicas existentes no interior do mundo escolar parece ir no sentido da conservação social.” (1992, p. 42).

3.3 As perspectivas de mudanças em relação à desvalorização do ensino de História

Sabe-se que essas variações de importância das disciplinas em cada época não são apenas escolhas sazonais. Como destaca Forquin (1992), a escola não é um local apenas de interações sociais e relações de poder, ela é ainda local de transmissão de saberes e símbolos. Na seleção cultural dos conteúdos a serem transmitidos, há uma dinâmica conflituosa, na qual intervêm fatores sociais, políticos e ideológicos. (WILLIAMS, 1961 apud Forquin, 1992, p. 30). As estruturas das matérias podem ser debatidas como motivações epistemológicas, didáticas ou sociais e, para Musgrove (1968 apud FORQUIN, 1992, p. 38), as divisões de matérias representariam comunidades sociais com relações de competição e de cooperação.

Forquin (1992), citando Bernstein (1975), debate se as motivações das separações e importâncias de determinadas matérias e seus conteúdos, em determinadas épocas, seriam didáticas ou sociais:

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais. (BERNSTEIN, 1975 apud FORQUIN, 1992, p. 39).

Apesar do pensamento da escola como produtora de conhecimento, não se pode deixar de analisar como ela está atrelada às dinâmicas sociais. E de que maneiras os controles sociais são exercidos não só dentro das instituições, como também na sociedade global. Nesses últimos 20 anos, houve mudanças de governo na Prefeitura do Rio de Janeiro e transformações na política educacional com várias reestruturações, como percebido no texto até agora. Uma cultura voltada para o desempenho, tal como se pode indicar nas políticas elaboradas pela SME, não transforma só as ações dos professores em sala de aula e, sim, impõe toda uma reelaboração educacional que tem permeado nossa sociedade.

Nesta dissertação, não é questionada a exclusão da disciplina História das avaliações externas, como se participar delas fosse resolver a falta de atenção à disciplina. Não é esse o caminho. A direção escolhida é o debate e o questionamento da falta de importância dada ao estudo da História como um todo na sociedade e esse reflexo nas políticas feitas nessa direção. Essa desvalorização da disciplina História, principalmente nos anos iniciais, deve ser debatida e analisada para o seu resgate, indo de encontro às políticas públicas educacionais atuais na Prefeitura do Rio de Janeiro.

Além disso, outro objetivo desta pesquisa é tentar encontrar, na ausência ou perda de prestígio do ensino de História, nuances que possam ser trabalhadas para resgatar a importância da disciplina em nossa sociedade atual. Isso pode ser feito, até mesmo, com os próprios materiais didáticos fornecidos pela SME, pois, como já foi visto na seção anterior, existem maneiras e possibilidades de se trabalhar a disciplina História com as crianças do primeiro segmento. O aluno pode, em suas potencialidades e junto com seu professor, ser capaz de ultrapassar esses mecanismos de desempenho, para atingir metas, e verdadeiramente construir um processo de aprendizagem que o faça crescer enxergando o mundo de forma diversificada e crítica.

Sabe-se que, com o tempo, a escola muda, não fica parada. Sofre diariamente transformações. O que foi percebido, não só nesses últimos 20 anos pesquisados, mas antes disso, é que educadores já utilizavam estudos de psicologia e pedagogia transformando suas metodologias e os conteúdos de ensino⁹. Os professores não são mais vistos apenas como transmissores de conhecimento; o processo de ensino-aprendizagem é uma construção, tendo o aluno como personagem principal. Nos materiais pedagógicos prontos e elaborados para que os alunos os usem simplesmente para atingir metas nas avaliações externas, esse processo de construção do conhecimento, que tem o aluno como centro da aprendizagem, se perde.

⁹ Para mais informações: VYGOTSKY, 1989 e WOOD; BRUNER; ROSS, 1976.

As mudanças curriculares das décadas de 1980 e 1990 não imaginaram o presenteísmo em nossa época. Como destaca Bittencourt (2013), as atuais gerações vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber os liames com o passado e com vagas perspectivas em relação ao futuro. Para a autora, as necessidades impostas pela sociedade de consumo acabam transformando tudo, inclusive o saber escolar, em mercadoria e a História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos, entre outras.

O imediatismo da sociedade contemporânea dá pouca importância ao que veio antes, ou seja, o passado, e, mesmo com uma tendência ao resgate das memórias, isso não tem chegado ao ensino de história nas escolas. Parece que o questionamento atual não é só dos alunos e, sim, da sociedade como um todo, dada à velocidade com que se vive hoje em dia, parecendo um eterno presente.

Nesse sentido, não se esperava que a multiplicação do uso das novas tecnologias, cujas informações são muito fragmentadas, mudaria as relações sociais e o modo de enxergar o mundo. A leitura de mundo, em todos os sentidos, vem se transformando e atingindo cada vez mais os jovens. E os sujeitos históricos e críticos, tão propagados nos currículos das décadas de 1980 e 1990, estão cada vez mais longe das salas de aula. Talvez por isso, pode-se perceber o distanciamento de disciplinas como História.

Porém, cabe aos professores do ensino básico, principalmente, das redes públicas, trazer esse aluno para a construção de uma realidade presente e o inserir como um sujeito histórico e construtor de sua realidade. Às vezes, professores do ensino básico, público, julgam que os alunos, sendo de baixa faixa etária, muitas vezes crianças, como no caso aqui estudado, também de origens sociais menos favorecidas, só entenderiam as aulas se elas fossem bastante simplificadas. Isso acontece, principalmente, com professores que não são especialistas em determinadas disciplinas. Por isso, muitas vezes, afastam da elaboração da aula textos mais teóricos. Essa simplificação reduz as possibilidades de se tentar descobrir a real capacidade desses estudantes. Não se pode negar que a construção de uma aula elaborada, usando subsídios acadêmicos e os conectando com a realidade da sala de aula, pode desconstruir justamente essa falta de importância dada à história na atualidade.

Os livros didáticos e os currículos têm incluído novos conteúdos, como, por exemplo, as novas demandas referentes às Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que obrigam as escolas do ensino básico a ensinarem a história da África e/ou Afro-brasileira e Indígena. Essas leis demonstram, de certo modo, que a disciplina História é vista

como uma dimensão fundamental para a produção de novas visões de mundo e identidade entre os alunos. Então, por que a História está perdendo espaço no currículo em ação nas salas de aula e, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio de Janeiro? Se é preciso relacionar os anseios de grupos sociais, que estão cada vez mais se tornando protagonistas na sociedade contemporânea, por que então há o distanciamento deles em sala de aula?

Grandes discussões epistemológicas vêm sendo realizadas em vários campos das ciências sociais, onde ideias múltiplas aparecem. Os debates hoje tentam atender às novas solicitações sociais. O trabalho em sala de aula deve abranger formas diversas de se enxergar o mundo. Multiculturalismo, interculturalismo, decolonialismo¹⁰ caminham para a diversidade, muitas vezes trabalhando com a diferença exatamente para chegar às realidades múltiplas do mundo atual.

Essas novas visões precisam estar presentes nas salas, justamente para dar conta dessas demandas já citadas. Trabalhar com o ensino de História sem pensar nos interesses das novas gerações não caminha nesse contexto. Como aponta Monteiro (2003, p. 10), “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação”. Como fazer isso se, na fase do letramento, o aluno está sendo afastado dessa possibilidade de ler o mundo de forma mais diversificada? Por isso, há a necessidade de um debate maior sobre essas políticas educacionais atuais, não só dentro das escolas e/ou nos meios acadêmicos, mas também levando esses questionamentos para a sociedade como um todo.

Sabe-se que o ensino de História e suas práticas ainda não são suficientemente explorados, principalmente quando se fala de professores generalistas. Ana Monteiro (2000) coloca que essa falta de interesse está ligada a um certo olhar diferenciado para a sala de aula do ensino básico por parte da academia. Até os dias de hoje, pode-se perceber que, apesar de ter aumentado o número de pesquisas sobre o ensino de história no meio acadêmico, ainda há muito a ser analisado. Do mesmo modo, a formação dos professores deve ser questionada nesses estudos. Nas palavras de Monteiro (2000, p. 15), “a busca de soluções para essas questões, que já passou pelo desenvolvimento de novas técnicas de ensino e pelos processos de reformulação curricular, reconhece hoje na formação do professor o maior desafio”.

Para autores como Tardif e Raymond (2000), os saberes adquiridos pelos professores provêm de fontes diversas: formação inicial e contínua, currículo e socialização escolar,

¹⁰ Para mais informações: SANTIAGO; AKKARI; MARQUES. 2012, p. 237-250 e OLIVEIRA, 2012, p. 263-236.

conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros saberes. Com a pesquisa, foi percebido que esses saberes passam, atualmente, por uma nova reconfiguração, indicando uma postura mais mecânica. As questões de formação continuada de professores da SME estão ligadas às capacitações que treinam professores, direcionando-os a essas políticas educacionais ligadas à eficiência e ao preparo para atingir metas previamente estabelecidas. Isso pode ser visto no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016, em que cada área, sobretudo na Educação, é avaliada com diagnóstico, diretrizes, metas e iniciativas estratégicas. Uma das metas da Educação deveria ser a obtenção de uma nota média entre as escolas igual ou superior a 6,0 para os anos iniciais e igual ou superior a 5,0 para os anos finais no IDEB de 2015.

Ao buscar respostas para as dificuldades encontradas no ensino de História dos anos iniciais, há uma intenção de suscitar o debate em torno desse tema, que deveria ser melhor explorado dentro desses questionamentos. Ao analisar a inserção do ensino da disciplina História no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e discutir sua ausência, cada vez maior, nas diretrizes da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, existe o interesse na análise sobre o que é trabalhado nos anos iniciais na disciplina História e de que maneira. Numa época em que o debate sobre currículo escolar recebe tanta atenção, considera-se relevante focar o currículo dos anos iniciais, o que também poder contribuir para uma reflexão acerca das potencialidades da história escolar na formação dos alunos.

Para além desses aspectos, os questionamentos em relação ao arrefecimento de interesse da disciplina História estão ligados a uma possível preocupação de perda de identidade profissional e corporativa. O prestígio ou não de determinadas disciplinas conflagra também essas disputas corporativistas. Como enfatiza Musgrove sobre as disciplinas:

Estas lhe parecem, com efeito, como comunidades sociais entre as quais [...] existem relações de competição e de cooperação que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade da parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade. (MUSGROV, 1968 apud FORQUIN, 1992, p. 38).

Goodson (1997) aponta, além disso, que as disputas pela criação e importância das disciplinas estão mais ligadas a questões imediatas, como distribuição de recursos, *status* na carreira, do que propriamente por variáveis macroestruturais, pela dominação política ou ideológica de certas classes sociais. O que acontece nas políticas educacionais atuais são

exemplos de dominação política e ideológica que acabam afetando determinadas questões mais pontuais como distribuição de recursos e importância social.

Não só a disciplina História tem perdido espaço, assim como outras disciplinas, por exemplo, Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas, Língua Espanhola, Educação Física, que nem são consideradas, para efeito de aprendizagem, nas reuniões pedagógicas realizadas em algumas escolas. A análise da importância do ensino de História nos anos iniciais desse trabalho certamente é uma tentativa de resgatar sua importância em todos os níveis. E quem sabe trazer para o debate o desprestígio de outras disciplinas também na atualidade.

4 PENSANDO A PLATAFORMA DIGITAL EDUCOPÉDIA NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Ao se destacar a importância do ensino de História como processo de aprendizagem da criança para construção de uma visão de mundo mais aberta a novas perspectivas, conhecimento e respeito as identidades e culturas diferentes, foi constatado, ao analisar as diretrizes das políticas educacionais do município do Rio de Janeiro, o quanto elas têm dificultado o trabalho do professor dos anos iniciais com a disciplina História. Partindo desta percepção, tornou-se inevitável tenta buscar, na ausência de incentivos, alguma possibilidade de trabalho para melhor auxiliar os docentes, de maneira mais objetiva, a ter um contato maior com a disciplina História e a desenvolver algum tipo de trabalho com seus alunos. Optou-se por procurar, entre os materiais didáticos da SME, o que poderia ser utilizado como suporte ao professor dos anos iniciais do primeiro segmento.

Nessa busca por materiais didáticos da SME, a Educopédia, Plataforma Digital com aulas prontas, foi escolhida para a ser analisada. Por ser um material pronto e com atividades, isto traria praticidade ao professor no seu trabalho diário, tendo em vista que um dos pontos levantados, nessa dissertação, foi o pouco tempo para elaborar aulas e executá-las em outras disciplinas, quando é preciso dar mais atenção aos conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

No contato com esse material, ficou patente que os professores interessados em trabalhar a Educopédia, na disciplina História, teriam algumas dificuldades com o material. Nas propostas relacionadas às demandas sociais atuais, como diversidade, identidade, cultura e diferença, nem sempre o material atinge o objetivo proposto, podendo levar o docente ao engano. Sendo observada essa situação, buscou-se, por meio desse trabalho, analisar, atentamente, as aulas da Educopédia que tratam de diversidade, cultura, diferença e identidade. Essa análise teve uma perspectiva multicultural, pois as aulas da Educopédia, que discorrem sobre os temas citados, se intitulam dessa forma.

Ao colocar que a Educopédia será analisada em uma perspectiva multicultural, é preciso esclarecer que o termo multiculturalismo não é visto de uma única maneira e que há várias vertentes dele. Existem visões mais críticas, que se debruçam em questões de identidades de gênero, étnicas, religiosas, orientação sexual, classe social, entre outros marcadores identitários. Há, também, uma vertente que valoriza a diversidade cultural de forma mais celebratória, como ritos, festas e aspectos de identidades plurais. Esta vertente

seria mais liberal e folclórica. Além disso, no multiculturalismo crítico, há uma vertente conhecida como pós-colonial e se foca na hibridização que acaba se formando para compreender as trocas culturais plurais, assim construindo e reconstruindo novas identidades. Essa perspectiva é contra o binarismo e os essencialismos identitários¹¹. A análise das aulas da Educopédia se fundamentaram em perspectivas do multiculturalismo crítico. Também serão incluídas propostas em substituição a algumas das atividades observadas.

4.1 Explicando a Educopédia

A Plataforma Digital Educopédia é um instrumento pedagógico *online*, colaborativo, com aulas digitais. As aulas podem ser acessadas por professores e alunos. Segundo o *site* do Rioeduca¹², as atividades são apresentadas de forma lúdica e prática (RIOEDUCA, 2010a). As aulas possuem temas, *competências e habilidades* e contemplam as orientações curriculares da SME. Tais orientações curriculares de cada ano e de cada disciplina têm 32 aulas, com diversas atividades, como vídeos, imagens, textos, jogos, animações e mini testes, que são acessados através de *links* de *sites*, de acordo com a matéria dada, e o professor ou o aluno têm a possibilidade de estender suas pesquisas nessa busca pela internet.

A SME destaca que a Educopédia visa melhorar a qualidade educacional com a utilização de novas tecnologias e novas descobertas da neurociência, objetivando responder às demandas das crianças e jovens. A SME a chama de *intuitiva* e explica que é possível, para o professor, utilizá-la sem o menor tipo de treinamento; e termina destacando que pode ser utilizada como reforço escolar, quando o aluno/a não entender a aula ou estiver ausente dela (RIOEDUCA, 2010a).

A Plataforma foi elaborada pela SME, OI Futuro, Instituto Social da Oi, Grupo de Informática Aplicada à Educação do NCE/UFRJ com apoio da Fundação Roberto Marinho, Multirio, Microsoft, Sesi, Senai, Firjan, entre outros parceiros, na parte tecnológica. As aulas foram elaboradas por professores da própria rede municipal do Rio de Janeiro, remunerados para este fim (EDUCOPÉDIA: PLATAFORMA..., 2011).

Essa plataforma foi implantada, a partir do ano de 2010, em toda a rede municipal do Rio de Janeiro. Para isso, todas as escolas receberam um kit-Educopédia, que era constituído de projetores, *netbooks* e caixas de som. Para a instalação desses materiais em todas as salas

¹¹ Para mais informações: CANEN; SANTOS, 2009; CANDAU, 2008; BANKS, 2004; PETERS, 2005; HALL, 2003 e BHABHA, 2013.

¹² É um portal da SME que visa mostrar os detalhes de tudo que acontece nas escolas, creches e educação infantil do município do Rio de Janeiro.

de aula, as direções das escolas receberam uma verba e houve uma prévia instalação elétrica, apenas para esse fim.

Com essas informações, percebe-se que houve um alto investimento da SME para que o projeto desse certo. Um dos interesses, para a maciça utilização da Plataforma Digital Educopédia, seria a unificação dos conteúdos dados nas unidades escolares, já que ela seguiria as orientações curriculares da SME. Isso visaria a melhora no IDEB e do IDERIO das escolas municipais do Rio de Janeiro, além da tentativa de alinhar os descritores das provas bimestrais com a Prova Rio e a Prova Brasil, além de oferecer uma maneira tecnológica para se aproximar mais do aluno, como a própria SME esclarece ao apresentar a Educopédia

4.2 História nos 4º e 5º anos da Educopédia: análise e propostas das aulas

As aulas escolhidas para a análise foram as de História do 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental, já que o objeto desse trabalho é ressaltar, além da importância do ensino de História nos anos iniciais, a desvalorização que vem sofrendo ao longo do tempo e também por que a Educopédia só tem aulas de História, para o primeiro segmento, nos 4º e 5º anos.

Apesar das aulas serem específicas para cada disciplina, nos anos analisados, existe uma divisão de espaço com os conteúdos de Geografia. No 4º ano, há um aviso dizendo quais são as aulas de História, enquanto, no 5º ano, há aulas em que História e Geografia se complementam e não existe nenhum aviso dizendo se a aula é de uma ou outra disciplina. Contudo, na leitura das aulas, é possível perceber quais aulas de História não complementavam as de Geografia e essas foram mais levadas em conta na análise. No 4º ano, como já estavam separadas, o trabalho foi facilitado.

As aulas, nesses anos, são divididas da seguinte forma: no 4º ano, no 1º Bimestre¹³, há quatro aulas de História; no 2º Bimestre, há cinco aulas de História, no 3º Bimestre há duas aulas e no 4º Bimestre também há duas aulas de História. No total, são treze aulas, com uma média de 28 atividades por aula (Anexo D). No 5º ano, no 1º Bimestre, há 3 aulas de História, no 2º Bimestre há cinco aulas, no 3º Bimestre também há cinco aulas e no 4º Bimestre duas aulas de História, dando um total de 15 aulas com uma média de 25 atividades por aula (Anexo E).

A preferência para a análise, nesse trabalho, foi dada as aulas que abordam assuntos referentes à cultura, identidade, diferença e diversidade. E essa escolha acompanha o que tem

¹³ No Sistema Educacional do Rio de Janeiro, atualmente, o ano letivo é dividido em quatro bimestres.

sido pontuado no texto que: ao trabalhar com o ensino de História, se deve tentar construir com o aluno um olhar mais plural diante do mundo em que ele vive, conhecendo outros tempos e outras sociedades para compreender que há diferenças e que elas devem ser respeitadas.

Analisando esses conceitos, por meio da pesquisa feita com base na Plataforma Digital Educopédia, a primeira impressão foi que a base teórica e curricular mais utilizada dessas aulas seria o multiculturalismo, pois, se identifica, nos assuntos que abordam cultura, identidade, diferença e diversidade, a direção de aproximar as diferenças para evitar o preconceito. Logo na primeira aula observada, aula 15 do 4º ano – “Papéis sociais” – é colocado que o aluno aprenderá sobre as diferenças e semelhanças existentes entre ele e os outros, bem como entre os indivíduos e seus grupos; além disso, deverá valorizar o respeito às diferenças, consciente de que é por meio da relação com o outro que são identificadas essas diferenças e semelhanças (RIO DE JANEIRO, 2010b). Nesse ponto, o debate estaria sendo bastante atual. Na própria Educopédia, é citado, o multiculturalismo, na aula 12 do 4º ano – “Grupos sociais” – na introdução da atividade 13 – “O multiculturalismo: as diferenças culturais valorizadas” – afirmando que “Desde o século passado, vemos de outra forma as diferenças culturais entre os grupos sociais. Hoje entendemos que elas vieram enriquecer a nossa cultura. Essa mistura de culturas é o que chamamos de multiculturalismo, ou seja, muitas culturas” (RIO DE JANEIRO, 2010b)¹⁴.

Ana Canen (2010) destaca que existe um debate em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, preferências sexuais, linguagens, entre outros, presentes nas sociedades contemporâneas. Essas questões são bastante recorrentes nas aulas analisadas da Educopédia, no entanto, a maneira como são definidas, provocam um estranhamento pela falta de uma maior percepção sobre o multiculturalismo, por exemplo, a explicação simplificada de que multiculturalismo quer dizer muitas culturas. Sabe-se que são aulas elaboradas para crianças, mas esse tipo de simplificação não ajuda o aluno a entender o multiculturalismo como um conceito que engloba, também, a noção de respeito às diferenças culturais e não apenas que existem muitas culturas e que elas podem se misturar. Em sua aplicabilidade, uma atividade que conceitua o multiculturalismo de forma simplista, ao tentar desconstruir o preconceito, pode deixar a criança confusa, pois o conceito criado é de mistura e não de respeito a essas misturas.

¹⁴ Todas as citações referentes aos conteúdos das aulas podem ser acessadas no *site* da Educopédia, conforme referência ao final: RIO DE JANEIRO, 2010b.

Lopes e Macedo (2011) destacam que a definição de currículo é diversa e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano da escola. Trazendo a discussão do currículo e dos conteúdos para o cotidiano escolar, usando a Educopédia como base, foi observado que ainda se trabalha com o conceito de *raça* ao se falar de diversidade, como, por exemplo, na aula 16 do 4º ano – “Semelhanças e diferenças” – na qual a atividade 13 diz que o brasileiro é a mistura de três “raças”. Procurando evitar o preconceito, utilizam-se termos que essencializam, em algumas atividades, a diferença, como se fosse cristalizada e única e, com isso, criando estereótipos ao invés de combatê-los.

Canen e Canen (2005) colocam que o multiculturalismo se volta à busca de respostas a pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos e estereótipos relacionados à educação. Isto é, sair desse constante desenvolvimento na cultura escolar, na qual o diferente é tratado de maneira espúria e o normal seria procurar a igualdade para todos se sentirem incluídos. Inclusão não é igualar todos, e sim reconhecer que existem diferenças e que elas sejam respeitadas. Segundo os autores, pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades. E, ainda, se pode acrescentar que essas identidades não são únicas, são múltiplas e híbridas e, por isso mesmo, não devem ser essencializadas.

Em algumas aulas, essas múltiplas identidades e esse hibridismo são mostrados, em outras não. As aulas vão de representações atuais do que deve ser trabalhado quando se fala em respeito às diferenças, como, por exemplo, a introdução da aula 16 do 4º ano – “Semelhanças e diferenças” – que diz que o aluno “deve perceber que as identidades e diferenças se formam na relação com os outros”. Essa atividade está de acordo com uma perspectiva multicultural de como se trabalhar com a diferença. No entanto, também há discussões ultrapassadas em algumas atividades, na sequência desta mesma aula. Na atividade 12, chamada – “Brasil um país de diversidade étnica” – coloca-se que o Brasil se formou a partir da mistura de diversos povos e que por essa razão o país possui uma enorme diversidade racial, cultural e social. Na mesma aula, a atividade 13 é intitulada “A diversidade é a minha identidade”. O aluno deve clicar na figura abaixo:

Figura 1 – Link para Atividade 13 – 4º Ano



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2010b.

Nesse link, ele precisa escolher qual tipo de miscigenação quer e qual o nome aparecerá dessa mistura de *raças*: negro, branca e indígena. Com o cursor, a criança arrasta essas figuras e aparece o resultado da miscigenação: negro com branco corresponde ao mulato; branco com índio, ao mameluco e negro com índio, ao cafuzo.

Figura 2 – Atividade 13 – 4º ano: Início

www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=1171

Miscigenação

FORMAÇÃO DO POVO
O povo brasileiro descende de uma mistura de raças: pessoas da raça branca, vindas da Europa; da raça negra, trazidas da África; e da raça amarela, os indígenas nascidos no Brasil. A miscigenação é intensa desde o início da colonização.

MISCIGENAÇÃO

Arraste para dentro desta duas das imagens abaixo para ver a miscigenação ocorrida entre as raças!

INDIO NEGRO BRANCO

NS Mini Zankas produções

Atividade: 1171 - Miscigenação
Descrição: Combine as etnias e veja qual é a que surge.
Disponível nas áreas de: ciências história

Fonte: ATIVIDADE EDUCATIVA, 2007.

Figura 3 – Atividade 13 – 4º ano: Mulato

www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=1171

Miscigenação

FORMAÇÃO DO POVO
O povo brasileiro descende de uma mistura de raças: pessoas da raça branca, vindas da Europa; da raça negra, trazidas da África; e da raça amarela, os indígenas nascidos no Brasil. A miscigenação é intensa desde o início da colonização.

MISCIGENAÇÃO



BRANCO NEGRO



BRANCO NEGRO

MULATO

É originário da união entre o branco e o negro. O mulato era bastante comum em Minas Gerais, na época da exploração do ouro, nos séculos XVIII e XIX. Com o tempo, também era muito encontrado em outras regiões do país.

Geralmente sua pele é escura, assim como seus olhos.



ÍNDIO



Atividade: 1171 - Miscigenação
Descrição: Combine as etnias e veja qual é a que surge.
Disponível nas áreas de: ciências história

Fonte: ATIVIDADE EDUCATIVA, 2007.

Figura 4 – Atividade 13 – 4º ano: Mameluco

www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=1171

Miscigenação

FORMAÇÃO DO POVO
O povo brasileiro descende de uma mistura de raças: pessoas da raça branca, vindas da Europa; da raça negra, trazidas da África; e da raça amarela, os indígenas nascidos no Brasil. A miscigenação é intensa desde o início da colonização.

MISCIGENAÇÃO



BRANCO ÍNDIO



BRANCO ÍNDIO

MAMELUCO

Originou-se da união entre os colonizadores portugueses e os indígenas. Essa união tornou-se comum no século XVI, poucos anos após a chegada dos portugueses ao Brasil.

Sua pele é escura, mas não tanto quanto a dos mulatos e a dos cafusos.



NEGRO



Atividade: 1171 - Miscigenação
Descrição: Combine as etnias e veja qual é a que surge.
Disponível nas áreas de: ciências história

Fonte: Fonte: ATIVIDADE EDUCATIVA, 2007.

Figura 5 – Atividade 13 – 4º ano: Cafuso

Miscigenação

FORMAÇÃO DO POVO
O povo brasileiro descende de uma mistura de raças: pessoas da raça branca, vindas da Europa; da raça negra, trazidas da África; e da raça amarela, os indígenas nascidos no Brasil. A miscigenação é intensa desde o início da colonização.

MISCIGENAÇÃO

NEGRO **ÍNDIO**

CAFUSO

Surgiu como resultado da união entre índios e os negros africanos que vieram para o Brasil. Foi também na época da mineração, em Minas Gerais, que houve maior mistura entre os povos negros e indígenas.
Sua pele geralmente é mais escura que a do mulato.

BRANCO

NS Não Espuma produções

Atividade: 1171 - Miscigenação
Descrição: Combine as etnias e veja qual é a que surge.
Disponível nas áreas de: ciências história

Fonte: Fonte: ATIVIDADE EDUCATIVA, 2007.

Nesse ponto, encontram-se reproduções da época escolar do período da ditadura civil-militar no Brasil, em que ainda existia a disciplina chamada Educação Moral e Cívica, quando os alunos aprendiam que o Brasil era constituído de três *raças* e dessa miscigenação apareciam outras misturas, que eram denominadas de mulato, cafuzo e mameluco ou caboclo. Além disso, não há nenhum compromisso histórico, ao não tocar na escravização dos africanos e nem dizer que os povos indígenas já estavam aqui antes da chegada dos europeus. Trabalha-se com o conceito de *raça* para caracterização física, que já não é usado dessa forma, em educação, há muito tempo. O termo *raça* ainda é utilizado para identificar cultural e etnicamente grupos sociais que procuram mostrar a diferença em defesa de direitos e não tem nenhum padrão biológico nesses casos.

Pode-se conceituar *raça* como sendo uma construção política e social, uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo, destaca Hall (2003). Ao trabalhar o termo, deve-se ter muito cuidado, principalmente, se o público é de crianças e ainda estão no início das construções conceituais. Uma atividade como essa trata da miscigenação física, e não na mistura cultural, étnica e linguística que houve no Brasil. E, com isso, corre o risco de acentuar possibilidades preconceituosas ao invés de evitá-las, como parece ser a intenção.

Explicar ao aluno a formação étnica e cultural do Brasil é essencial na aula de História, pois é exatamente aprendendo esses processos que os alunos vão perceber a diversidade em outros tempos e na construção da história de sua cultura. Os momentos de transformações históricas podem ser trabalhados com as crianças fazendo-as aprender exatamente o contrário do que propõe a atividade da Educopédia. Elas precisam entender o hibridismo cultural e que não existem apenas marcas físicas que identificam ou diferenciam as pessoas. Para Bhabha (2013), os hibridismos culturais aparecem nesses momentos de transformação histórica. A formação cultural do Brasil está inserida na expansão colonial portuguesa e é preciso contextualizar isso para o aluno.

Há um afastamento das singularidades com o surgimento de novos signos de identidades, processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Foi assim que o Brasil se transformou no que é hoje e continua se transformando; e não na mistura de três *raças* que nos identifica pela aparência e não pela pluralidade cultural.

É óbvio que essa atividade da Educopédia é uma maneira equivocada de utilizar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08. Luiz Oliveira (2012) percebe que existem tensões ainda longe de serem resolvidas na formação dos professores que vão trabalhar com essa lei, pontuando que

Quando abordo o problema de quais seriam as tensões na formação docente para a aplicação da Lei 10.639/03, problematizo o confronto que as abordagens explicativas e interpretativas propostas pelos formuladores da nova legislação tentam mobilizar para a reversão da perspectiva racista na educação brasileira, pois este confronto traz embutidas dimensões políticas, epistemológicas e identitárias. E de forma quase insolúvel e duradoura, estabelece conflitos e o equilíbrio de forças entre diversas perspectivas de análise sobre as relações raciais no espaço escolar e na sociedade brasileira. (OLIVEIRA, L., 2012, p. 266).

Souza (2015) aponta que nossa sociedade sustenta uma hierarquia social com amplos privilégios para a população branca, mas com a promessa de inclusão ou, ainda, a ideia de assimilação dos até então excluídos. Sob a ideia da miscigenação, fortes conflitos, que revelam desigualdades raciais no país, são encobertos, assim como questões de desvantagens da população negra no acesso e permanência no sistema educacional e sua inclusão e valorização no mercado de trabalho. Utilizar atividades, como a analisada anteriormente, só reforçam, por meio da educação formal, estereótipos que vêm se reproduzindo ao longo dos anos e são mantenedores de tantos preconceitos dentro das escolas. Por isso,

No que diz respeito à população negra, ainda que a abolição da escravidão representasse, teoricamente, a liberdade no final do século XIX, essa população esteve à margem da sociedade brasileira e de seus cursos progressistas desde então [...] Uma ideologia marcada por posições desiguais e regulada por interesses e privilégios, o racismo distorce as relações entre brancos e negros, sustentando a supremacia da “raça”¹⁵ branca em relação às outras, sendo um poderoso instrumento mantenedor de desigualdades sociais (SOUZA, 2015, p. 106).

Não deveria existir atividade na Educopédia trabalhando com miscigenação de forma relacionada a questão racial biológica, mas, sim, ao hibridismo cultural. Os alunos dessa idade ainda estão na fase de construção de suas identidades. Esse tipo de acesso à criança é o melhor caminho para entender o quanto, ao longo de sua vida, irá pertencer a vários grupos. Por sua vez, esse pertencimento vai formar sua identidade, que não será cristalizada nunca, muito menos por suas características físicas. Nesse sentido, evitar a essencialização deve ser o ponto de partida de qualquer tipo de atividade.

Os alunos da rede pública do município do Rio de Janeiro já sofrem bastante preconceitos, pois, em sua maioria, vêm de classes sociais mais baixas, moram em *comunidades* e, grande parte, é descendente de negros. Sendo assim, não precisam de aulas que reproduzam esses preconceitos, mas que ofereçam a possibilidade de construir novas formas de compreensão do mundo e da sociedade.

Lopes e Macedo (2011), citando Dewey (1959) colocam que as resoluções de problemas sociais deveriam se dar num ambiente escolar organizado de modo que a criança se depare com uma série de problemas presentes, inclusive, na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. Em algumas aulas da Educopédia, percebe-se essa diretriz como, por exemplo, na aula 28 do 4º ano – “Respeito e tolerância de outras culturas”. Em sua introdução, destaca que o aluno deverá reconhecer semelhanças e diferenças entre grupos sociais; compreender melhor a diversidade social; valorizar e respeitar as singularidades e opções de cada um; e combater e mudar essa realidade que discrimina o diferente. Consegue-se, sim, constatar nuances do multiculturalismo nessa aula, porém, como já foi dito, muitas vezes, na hora de aplicar algumas atividades, acabam surgindo equívocos ou deixando parte de nossa formação cultural de fora, como é o caso da próxima atividade.

A atividade 11 – “As diversas religiões” – começa perguntando ao aluno se ele sabe que existem muitas religiões pelo mundo todo, que são responsáveis pela formação cultural dos lugares e refletem vários aspectos que caracterizam diferentes povos. Nesse ponto, o

¹⁵ A autora usa Hall (2003) para conceituar *raça*.

aluno é direcionado para um *site* onde aparece a figura reproduzida abaixo, sob o título “Diversidade Religiosa”.

Figura 6 – Atividade 11 – 4º Ano: Diversidade religiosa



Fonte: SMARTKIDS, [20--].

O texto que a segue afirma que, atualmente, é comum conhecer pessoas de diferentes religiões e, conseqüentemente, com tradições e hábitos diversificados decorrentes de suas crenças. E que, na escola, é importante conhecer e respeitar essas diferenças, principalmente porque o objetivo principal das religiões é transmitir os aspectos positivos dos seres humanos, relacionados aos princípios e valores, tendo sempre em mente a compreensão do outro. Então, vem a pergunta feita ao aluno, “Mas... O que é religião?”, seguida da seguinte resposta: “chamamos de religião a crença na existência de um ser supremo e a manifestação desse tipo de crença por meio de doutrinas ou rituais”.

São apresentadas informações gerais sobre cada religião e suas características, com enfoque nas cinco religiões predominantes no mundo e suas particularidades. São citados: o cristianismo, religião monoteísta, que conta atualmente com 1,9 bilhão de seguidores no mundo, e a síntese dos seus dogmas. Depois mencionam o judaísmo, religião monoteísta, cujo número de fiéis é menor, entre 12 e 15 milhões. Logo após, destacam o islamismo e seus 1,2 bilhão de seguidores; o budismo, de aproximadamente 500 anos antes do nascimento de Cristo, e que tem, hoje em dia, de 250 a 550 milhões de adeptos no mundo e, finalmente, o hinduísmo que seria uma religião politeísta e teria 700 milhões de seguidores.

Alguns comentários poderiam ser feitos, a respeito dessa explicação, sobre diversidade religiosa. Ao usar o termo diversidade, a escolha foi procurar as religiões do mundo e não as que estão mais próximas dos alunos. O que poderia ser alegado é que a atividade destacaria só as religiões que têm mais adeptos no mundo. No entanto, todo o trabalho feito com o 4º ano

estaria sendo direcionado para a sua localidade e, aos poucos, abrindo para o seu entorno. Portanto, se quando a diversidade religiosa foi enfocada, cita-se o hinduísmo, o budismo, o judaísmo e o islamismo, seria possível incluir as religiões afro-brasileiras. Que conexão tem o dia a dia desse aluno e o preconceito religioso que ele pratica e sofre diariamente com a maioria das religiões exploradas?

Como destaca Lima (2006), manifestações culturais e religiosas como capoeira, candomblé, maracatu e outras não são africanas. Foram criadas no Brasil com influências de africanos e afrodescendentes, mas são daqui. Segundo a autora, “são africanamente brasileiras” (LIMA, 2006, p. 73). E é isso que o aluno tem que perceber. Sendo sua religião ou não, ela faz parte da construção cultural brasileira. A atividade, ao não tocar nas religiões afro-brasileiras, acaba reforçando preconceitos existentes em nossa sociedade. Parecendo que, ao não falar sobre assunto, a tensão não aparece e o problema não existe. A aula se propõe a trabalhar a diversidade e isso, muitas vezes gera conflitos e polêmicas. No entanto, não pode ficar ausente e sim ser reconhecida como algo que pode ser diferente e tem que ser respeitado.

Para começar a desconstruir a questão do preconceito contra as religiões afro-brasileiras, uma proposta de tarefa seria perguntar ao aluno se ele saberia o nome de alguma figura que representasse o mal nas religiões cristãs e que ele cite alguns nomes que são dados a ele. Depois da tarefa concluída, explicar aos alunos que, nas religiões afro-brasileiras, não há, em suas práticas religiosas, um suposto caráter maligno e não existe uma figura como a do “diabo”, no cristianismo, e nenhuma entidade que represente o mal. (LIMA, 2006, p. 74). A intenção dessa atividade seria mostrar aos alunos que as religiões afro-brasileiras não têm o caráter maligno que o senso comum prega. Ao excluir uma entidade de representação do mal, se tenta decompor um conceito que a criança já traz de casa e, também, de outras religiões que frequenta, de que umbanda e candomblé “só servem para fazer maldade”. Muitas vezes, o preconceito é gerado pelo desconhecimento e evitar tocar em assuntos polêmicos é pouco eficiente no trabalho com a questão do respeito as diferenças.

Na aula nove do 4º ano da Educopédia, que se chama “Meu espaço e outros espaços”, as atividades: quatro, “Por que isso é importante? ”; oito, “Momento de reflexão”; nove, “O lugar”; e 17, “Nossas origens e nosso lugar”, foram mais atentamente exploradas. No início da aula, há um esquema indicando o que o aluno irá aprender: conhecer o lugar em que vive, identificar as diferentes características que definem este lugar, perceber como ele se organiza e reconhecer sua população e cultura. E, ao final da aula, o aluno teria que reconhecer como é seu espaço de residência, identificar as origens do povo brasileiro e de sua família, e

compreender que cada lugar tem aspectos que os tornam únicos, além da existência de gostos pessoais, preferências e culturas diferentes.

A atividade quatro pretende mostrar ao aluno que cada lugar apresenta diferentes aspectos. Como exemplo, é citada a casa de cada um, que tem vários detalhes que demonstram gosto pessoal, preferências e cultura. Cita também o país e a cidade, que têm vários aspectos que os tornam reconhecíveis para quem os habita. Dá como exemplo a população, as paisagens, as origens e as condições. Depois dessa introdução, há um vídeo (RIO DE JANEIRO – BRASIL [HD], 2010), no qual a cidade do Rio de Janeiro aparece com suas belas praias e seu povo bronzeado, sambando, indo ao Maracanã, cantando a canção *Cidade Maravilhosa*, sempre com um belo sorriso no rosto. No final, aparece uma propaganda das Olimpíadas 2016, assemelhando-se a um vídeo promocional do evento. Nesse caso, a ideia de uma sociedade multicultural foi folclorizada e essencializada, como se o Rio fosse esse estereótipo.

Na atividade oito, a proposta é mostrar um lugar composto por vários elementos: construções, natureza, relevo, pessoas e a cultura, segundo a apresentação da atividade. Em seguida, é indagado ao aluno se ele sabe que, em apenas um lugar, podem ser encontradas várias culturas. A resposta é que, em um lugar, as construções humanas e a natureza podem dividir e modificar o espaço. Na sequência, é pedido, ao aluno, que observe essa “[...] bela fotografia da cidade do Rio de Janeiro: a natureza e as construções humanas em um só lugar!”

Figura 7 – Atividade 8 – 4º ano: Fotografia da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2010b.

Canen (2010) questiona que sentidos têm apresentado o multiculturalismo e os perigos que podem representar suas interpretações dogmáticas e reducionistas. O que parece ser o caso, ao trabalhar um vídeo em que a maioria das paisagens está na zona sul do Rio de Janeiro, mostrando uma cidade turística, que só faz a criança perceber a existência de uma grande diferença social entre sua realidade e o que está sendo mostrado. Isso não é trabalhar com a diversidade para propiciar respeito as diferenças.

Canen e Xavier (2012), citando Banks (2004), reforçam que a formação de professores deve alertar para essas questões, enfatizando que os indivíduos possuem múltiplas identificações, no que diz respeito à cultura nacional e global. Estas impactam a construção e reconstrução de suas identidades e devem ser levados em conta no currículo escolar. O professor, ao preparar uma aula para um aluno de escola pública, que mostra um Rio de Janeiro perfeito e destaca que essa criança reconhece aquela paisagem como sendo parte de sua rotina, desloca completamente a identificação do aluno com a paisagem que ele vive. É certo que o aluno deve ampliar seu olhar, sair de sua localidade para conhecer e perceber outros espaços, mas a proposta da atividade não era essa.

Tanto no vídeo como na foto propostos pela Educopédia, a cidade do Rio de Janeiro e sua cultura são mostradas como um paraíso turístico, no qual as diferenças étnicas e sociais são amenizadas, destacando a superioridade de algumas camadas da sociedade, justamente em um material que é direcionado às classes populares. Veicula-se um discurso de uma classe social superior, em que as classes populares parecem não fazer parte, excluindo o trabalho que deveria ser direcionado ao respeito às diversidades. A diferença de classes parece ser normatizada ao se apresentar como natural, esvaziando a questão de que a diferença existe, mas que há disputas sociais e culturais nesses embates. Respeitar as diferenças é diferente de cultivá-las, enaltecendo uma classe social em detrimento de outras.

A proposta a ser trabalhada nessas atividades deveria ser exatamente o contrário, não mostrando uma paisagem para o aluno, e sim permitindo que ele componha a paisagem em que vive. A primeira etapa seria oral, descrevendo: as paisagens naturais; as construções de sua localidade ou próximas a ela; como são as pessoas que vivem por lá e em que trabalham; se são cariocas ou de outros lugares; se têm sotaque e outros interesses que sejam despertados neles. O trabalho poderia ser feito em grupo, de três alunos para os que moram perto uns dos outros, ou sozinho, para quem morar em outra localidade. Depois da exposição oral, os alunos teriam como tarefa tirar foto ou filmar as paisagens, com seus celulares ou de seus familiares ou amigos e levar para a aula. O próximo passo seria, utilizando os equipamentos da escola,

reproduzir essas imagens e fazer uma exposição que teria um título escolhido pela própria turma. Dessa maneira, a criança sentiria o pertencimento de sua realidade na atividade. Depois, sim, poderia começar a perceber outras localidades e as diferenças que elas expressam.

O Rio de Janeiro que samba, que vive feliz e é receptivo é uma construção da imagem da cidade e, por isso, também está presente em seu dia a dia. No entanto, o tempo todo é importante chamar a atenção para o fato de que existem outras realidades e que estas podem ser admiradas e seguidas. Se, ao trabalhar com imagens e vídeos, esses materiais utilizassem a riqueza de diferenças que existe na cidade, estariam indo na perspectiva multicultural sem estereotipar, para uma criança, a visão de uma cultura única e distante de sua realidade. Sua visão de mundo pode e deve se conectar com outras realidades, mas não o fazendo acreditar que a sua realidade é errada e a certa é a da *Cidade Maravilhosa*.

O mesmo vídeo aparece na atividade nove, da mesma aula, que se chama “O lugar”. Ao assistir o vídeo, a criança deve escrever palavras dos elementos que se relacionam com o espaço. Os exemplos de palavras dados para os alunos são: futebol, praias, samba. E as respostas certas seriam, além dessas palavras, Cristo Redentor, mar, atividades físicas, Pão de Açúcar, cachoeiras, natureza e vida urbana em um mesmo espaço, ponte Rio-Niterói, Maracanã, Floresta da Tijuca, Jardim Botânico e música.

Lopes e Macedo (2011) destacam que as abordagens científicas da segunda metade do século XX foram criticadas por conceberem o currículo como aparatos de controle social. Será que só as abordagens científicas se prestam a esse papel? De qualquer forma, há um controle ou uma resposta as demandas que sempre estão atreladas ao controle social de alguma camada da sociedade. Nessa atividade, constata-se, mais uma vez, que a questão social não foi levada em conta, inculcando no aluno valores culturais, da festa, da alegria, do culto ao corpo, de uma cidade voltada mais para o outro – camada social privilegiada – do que para ele. Nesse sentido, “A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (habitus) com efeito de inculcação e reprodução” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28.) As autoras, ao citarem Bourdieu (1975) e Passeron (1975), centrados na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe na teoria da reprodução, esclarecem que, ao naturalizar uma cultura de classe média na escola, há uma dificuldade da escolarização das classes populares. Para Bourdieu, quando há uma naturalização, se esconde o caráter de classe.

A perspectiva multiculturalista é perdida em atividades como essa. A superficialidade que acompanha o termo multiculturalismo na Educopédia induz o elaborador da aula a esse engano. Ou será ele o reprodutor das constantes lutas por hegemonias que se perpetuam dentro das escolas públicas? Para os pós-colonialistas, professor, aluno e todos os sujeitos sociais produzem diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, sendo agentes do colonialismo, e, portanto, de processos opressivos em momentos diversos e também atuam na produção da diferença.

Bhabha (2013) não trabalha com o binarismo eu/outro. Para ele, as identidades são híbridas, ao analisar essas aulas, nesta dissertação, trabalha-se dessa maneira, de uma perspectiva multicultural não essencializante, isto é, sem conceituar um indivíduo ou um grupo social apenas por alguns tipos de características, que podem ser étnicas, ideológicas, culturais, físicas, entre outras. As propostas às atividades não tentam fortalecer a identidade do aluno contrária ao que é mostrado para ele, como se fosse apenas uma luta ideológica ou de classes.

Para Canen e Canen (2005), a perspectiva multicultural só é possível de se consolidar dentro de um ambiente educacional se a “identidade institucional”¹⁶ estiver presente. Se não, ela silenciará essa possibilidade. A identidade institucional seria um conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional. O trabalho hierarquizado na SME, com seus projetos prontos e pouco debatidos com a comunidade escolar, gera materiais, mesmo os que são feitos por professores, que ainda estão longe da realidade atual de como trabalhar com as diferenças. A falta de proximidade com as identidades individuais, constituídas de pluralidade e de marcadores que constituem os sujeitos como híbridos e identidades coletivas, que são percebidas na construção da história de vida e das relações desiguais causadas pela história, faz com que o multiculturalismo não entre nas escolas de fato, a não ser vindo das instituições. E essas instituições seriam diretamente a Administração Central e a Gestão Escolar. Com isso, pode-se pensar que a perspectiva multicultural precisa estar presente na concepção das políticas curriculares e elaboração dos materiais didáticos e não ser só apresentada quando problemas ligados à intolerância, à discriminação e ao desrespeito às diferenças aparecerem em sala de aula. Como muitas vezes acontece, de improviso, em algumas ocasiões na escola.

A partir daí, pode-se pensar em dois caminhos. O primeiro é o caminho escolhido pelos materiais didáticos da SME, que estão claramente indo na direção de tentativa de

¹⁶ Os autores trabalham com três conceitos: “Identidade Institucional”, “Identidade Individual” e “Identidade Coletiva”. Para mais informações: CANEN; CANEN, 2005, p. 40-49.

trabalhar com as diferenças, já sabendo que elas aparecem nas escolas, nas instituições e também na sociedade em que essa criança vive. Quando acontece algo na escola, como o *bullying*, a instituição escolar costuma tomar providências e preparar algo específico para ser trabalhado com os alunos envolvidos e os que fazem parte de sua turma. Isso seria como um treinamento em uma empresa com seus funcionários para evitar constrangimentos no ambiente de trabalho. No caso da escola, é a educação formal tentando inculcar no aluno uma perspectiva de uma sociedade mais plural e diversa. Essa direção têm sido a escolhida por grande parte das instituições escolares públicas do Brasil e a prefeitura do Rio de Janeiro não se difere, porém isso não é uma educação multicultural.

Um segundo caminho, proposto neste trabalho, é de resgatar o ensino de História, principalmente nos anos iniciais, e começar a trabalhar com as crianças uma perspectiva multicultural antes do problema aparecer. Não se está criticando completamente o caminho escolhido, pois ele é melhor que caminho nenhum. No entanto, transformações profundas precisam começar com proposições vindas de estudos sérios e não apenas superficiais e ações paliativas ou pensadas e pouco elaboradas, como as que estão sendo analisadas. Se a perspectiva multiculturalista estiver presente desde os anos iniciais do ensino fundamental, no futuro não seria só o ensino de História que precisaria trabalhar com esse olhar e não haveria necessidade de treinamentos dentro de empresas para se aprender a conviver com as diferenças, num mundo cada vez mais diverso.

Voltando a análise da aula nove do 4º ano – “Meu espaço e outros espaços” –, a atividade 17 – “Nossas origens e nosso lugar” – afirma que o lugar e a cidade em que o aluno vive, sofreram diversas modificações para serem como são hoje. E que os familiares participam das atividades existentes nesse espaço (apesar de não descritas na Educopédia) e dividem esse lugar com os alunos. Em seguida, surge a seguinte pergunta: “Você sabe como nossas famílias contribuíram para o nosso lugar?” E a resposta é: “Veja o que essa família descobriu sobre seu passado! Clique na imagem abaixo!”. Uma vez mais, há um link que leva a um vídeo do *site Youtube*.

O vídeo exibido (MINHA família..., 2008) mostra os descendentes de famílias vindas com a Corte Portuguesa, em 1808, e começa perguntando se a pessoa teve curiosidade de saber sua origem. São feitos os questionamentos: “Quem são os seus parentes distantes? Eles têm alguma ligação com reis ou condes?”. Considerando que, na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, a maioria das crianças é de origem pobre e são negras, ou descendentes de negros, como boa parte da população brasileira, as aulas não parecem ser preparadas para o

público que vai assisti-las. É preciso lembrar, antes de tudo, que, no ano da vinda da Corte Portuguesa, ainda existia escravidão no Brasil. Essa poderia ser a primeira proposição da aula, se fosse continuar usando o vídeo que, na realidade, não deveria ser utilizado para se falar de origem de alunos de escolas públicas, tanto do Rio de Janeiro como de outras cidades do Brasil.

O vídeo utilizado perde a possibilidade de trabalhar uma atividade de uma maneira que inclua o aluno, sua identidade e sua origem. Na verdade, acaba o excluindo da atividade. É possível ver que a perspectiva eurocêntrica ainda determina o trabalho da maior parte dos docentes.

Segundo Luiz Oliveira (2012), nos últimos quinze anos, há uma considerável reflexão acadêmica e política pensando uma revisão crítica da existência de uma harmonia racial e, também, está em curso uma revisão historiográfica sobre o papel civilizatório dos povos africanos na constituição da nação brasileira. Esta discussão tem sido encampada por agentes acadêmicos e militantes negros, com isso conquistando espaços na estrutura do Estado e forjando algumas iniciativas a esse respeito. Como já pontuado, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, foram uma dessas iniciativas, porém, só há pouco tempo que a inclusão da história da África, afrodescendentes e indígenas, com certo protagonismo, começou a aparecer nos livros didáticos. Quando o aluno estuda sua origem representada em um material didático, seja ele qual for, tem a sensação de pertencimento, de ser igualmente um sujeito histórico. A continuidade da história com um viés fortemente eurocêntrico tira da criança essa possibilidade. Por isso, sublinha Luiz Oliveira (2012, p. 273) que

Aqui cabe recordar as preocupações de Walsh (2003 e 2009), segundo a qual não basta uma mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, que hoje se expressa em algumas teorias multiculturais como forma somente de incorporar as demandas e os discursos subalternizados no aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

A proposta que poderia ser trabalhada sobre a origem de um aluno de 4º ano nem precisaria usar os materiais didáticos institucionais. O aluno entrevistaria seus familiares. Nessas entrevistas, a criança poderia perguntar a origem de seus responsáveis, se eles lembram de sua infância. Em seguida, pintariam num mapa do Brasil os estados em que seus parentes mais próximos nasceram e, a partir daí, procurariam saber algumas peculiaridades desses locais através de pesquisas e mesmo perguntando as pessoas que foram entrevistadas. O encerramento da atividade seria a troca de informação entre os alunos do que eles

encontraram em comum entre suas famílias e o que apareceu de muito diferente e, a partir desse momento, os alunos trocariam de lugar com o colega contando a origem do outro como se fosse a sua, destacando as coisas que mais chamaram a atenção. Isso poderia ser, no final de um bimestre ou do ano, transformado em uma peça teatral com pequenos esquetes de um aluno interpretando o outro.

A ideia da entrevista do aluno com seus responsáveis é aplicada em outra atividade da aula nove, que inicia com o mesmo vídeo sobre os descendentes de portugueses vindos com a Corte Portuguesa, o que retira a maioria dos alunos da atividade. Nesse sentido, fica difícil entender como essas aulas foram preparadas, identificando-se com o multiculturalismo. Na mesma aula, há acertos e erros de como trabalhar a diversidade com as crianças.

Continuando a análise das aulas do 4º ano, a aula 13 é denominada “O Trabalho do Homem”. Os objetivos, para o aluno, após essa unidade, são estabelecer a relação entre as condições de trabalho e o bem-estar social, bem como reconhecer relações entre trabalho escravo e trabalho assalariado. Para iniciar essa aula, é destacado que, na pré-história, a sobrevivência se deu através do trabalho do homem e que foi nessa época que começou a sua divisão. A partir daí surgem as relações de trabalho, o comércio e a industrialização. Depois de explicar um pouco a Revolução Industrial, há uma explanação sobre a escravidão no Brasil, ressaltando que ainda há trabalho escravo no país, pois existem pessoas que trabalham sem qualquer direito. É destacado que, por meio das relações de trabalho, surgem os grupos sociais. Algumas perguntas são feitas sobre o que é ser um trabalhador, o que se pode afirmar sobre trabalho escravo, como é chamada a lei que aboliu a escravidão, o que se comemora no dia primeiro de maio, entre outros tópicos.

Essa aula, apesar de não ser dos temas elencados para esse trabalho, acabou sendo escolhida por conta da atividade três. Na *pergunta desafio*, foi utilizada essa frase: “Através do trabalho, podemos melhorar a nossa condição de vida e conseguir os recursos necessários para vivermos”. Normalmente, o professor, ao ministrar a aula, comenta além das atividades. Essa frase solta não representa questões que já possam ser trabalhadas com alunos do 4º ano. Faz-se necessário reforçar, mais uma vez, que a maioria dos alunos das escolas públicas é de camadas pobres e, muitas vezes, seus familiares têm empregos informais por causa da dificuldade de conseguir um registro formal. Quando conseguem, esse costuma ser de baixa qualificação. Como esse texto vem delineando, nos dias de hoje, a diminuição das desigualdades passa pelo respeito às diferenças. Não se pode fugir das disputas de classes, todavia, se precisa tocar em assuntos ligados a pluralidade.

Como Canen (2010) sublinhou, a teoria crítica buscou mostrar formas de reprodução da desigualdade social, mas também espaços de resistência e de transformação. Surgiram novas categorias de estudo, que vão além das diferenças entre ricos e pobres. Apareceram, principalmente, questões étnicas e culturais. Por isso, ao trabalhar com a melhoria de vida, através do trabalho, é possível discutir questões como os preconceitos que aparecem ao se procurar um emprego ou ao estar nele. Inserindo questões de gênero, o aluno entenderá quando for falado que, até os dias de hoje, em determinados trabalhos, ainda que exercendo as mesmas funções, as mulheres ganham menos; ele inclusive entenderá que ainda existe preconceito sobre aspectos físicos para arrumar emprego, como pessoas gordas, negras ou que não se encaixam no padrão exigido por muitos empregadores. Ao conversar com o aluno sobre isso, a tentativa não é provocar nele uma sensação de fracasso e sim a tentativa de construção de um futuro diferente. Fazê-lo perceber que, como um sujeito que faz parte da história, ele pode tentar mudar certos padrões, que já estão tão inculcados e acabam sendo naturalizados. Mais uma vez, deve ser pontuado, os assuntos polêmicos não podem ser deixados fora de sala de aula como se não existissem.

Em algumas aulas da Educopédia, percebe-se que os professores-autores enxergam a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais, o que é verdade, no entanto, visando o mundo do trabalho – educar para diminuir as desigualdades geradas pela industrialização. A ideia inicial das aulas da Educopédia seria trabalhar com o multiculturalismo. Nesse ponto, as ideias dos professores estão próximas com as da SME no que se refere a preparar o aluno para o mundo do trabalho, treinando-o para atingir metas.

A aula 15, da Educopédia, é intitulada “Papéis sociais”. Na abertura, os autores destacam que o aluno deverá aprender as diferenças e semelhanças existentes entre ele e os outros, valorizar o respeito às diferenças e saber, também, a existência de papéis sociais estabelecidos dentro de diversos grupos. Ao final, os estudantes devem perceber que existem semelhanças e diferenças entre os indivíduos e seus grupos, compreender que é através da relação com o outro que se identificam as diferenças e semelhanças e entender que cada indivíduo se encontra em um grupo social exercendo nele um papel. Para isso, desenvolvem várias tarefas e, entre elas, a atividade 18 chamada “Brincando um pouquinho com a inclusão”. Enfocando a questão das semelhanças e diferenças, essa atividade utilizou um jogo da memória. Para o aluno conseguir fazer os pontos, deveria encontrar peças com imagens iguais – pessoas negras, duas meninas utilizando cadeiras de rodas, dois rapazes cegos, entre outros. A imagem a seguir reproduz o jogo:

Figura 8 – Atividade 18 – 4º ano: Brincando um pouquinho com a inclusão



Fonte: SMARTKIDS, [20--]

Refletindo a respeito desse jogo, a proposta não parece ser trabalhar com as diferenças, e sim com a igualdade, já que a construção do conceito, para o aluno, está nela. É certo que ele está vendo pessoas diferentes entre si. Há diferenças, físicas, étnicas, culturais. Tudo isso está representado no jogo, mas o aluno, que ainda é uma criança, ganha o jogo ao formar pares iguais. A identificação está na igualdade e não na diferença. O trabalho com esse jogo da memória só mostra as diferenças, mas não há interação entre elas. Esse é mais um caso de tentar trabalhar com o multiculturalismo e ir por um caminho equivocado.

Canen (2010) reflete que, ao analisar discursos curriculares, aparecem contradições e formas diversas de compreender e de se apropriar do multiculturalismo. Por isso, para ela, é preciso uma análise dos sentidos e dilemas desse conceito. A observação feita no uso da Educopédia é que o multiculturalismo toma o sentido de trabalhar com a pluralidade e, muitas vezes, consegue de maneira bem razoável, mas outras vezes comete enganos. Do mesmo modo, não se aprofunda nos aspectos mais ligados ao hibridismo cultural. A perspectiva multicultural não aparece na apresentação da Educopédia pela SME, portanto, teria sido uma iniciativa dos professores que elaboraram as aulas. E esses são professores especialistas, que não trabalham com 4º e 5º anos. Nesse aspecto, mais um problema aparece, uma vez que são os professores generalistas que vão utilizar esse material e o próprio aluno, sozinho em casa, como foi dito pela própria SME.

A proposta para esse trabalho específico do jogo de memória sobre inclusão poderia ser feita com inclusão de gênero. Por exemplo, um jogo de memória em que homens e

mulheres executassem as mesmas tarefas: um homem passando roupa e outra imagem de uma mulher fazendo a mesma tarefa; uma mulher dirigindo um ônibus e um rapaz também, em outra imagem, fazendo a mesma coisa; um homem cuidando de um bebê e uma outra imagem de uma mulher também cuidando de um bebê; entre outras tarefas que são feitas por homens e mulheres, mas, que no senso comum, devem ser feitas por um ou por outro. As cartas iguais seriam as tarefas e não o gênero. Isso seria um trabalho multicultural e atingiria facilmente a faixa etária sem inculcar preconceitos já tão enraizados em nossa sociedade.

Na aula 13 – “Diferenças sociais e desigualdades sociais” – do 5º ano, o aluno deverá perceber que as pessoas possuem características diferentes, tanto pessoais como econômicas e, com isso, observar a existência de desigualdades sociais e ainda saber distingui-las das diferenças. Propõe, ademais, o fim das injustiças e preconceitos e mais direitos. A aula debate sobre *bullying*, mostra algumas imagens sobre desigualdade social, como um prédio de luxo e uma favela, uma mulher com uma criança e com bolsas de compras passando ao lado de um mendigo.

A atividade 17 é chamada “A desigualdade existe nas propagandas” e é introduzida dessa forma: “vivemos em uma sociedade onde as grandes marcas desenvolvem uma série de propagandas para incentivar a compra de produtos. Dessa maneira algumas pessoas conseguem adquirir os produtos e outras não”. A tarefa que o aluno deve desenvolver é acessar um jogo e ler um poema. O jogo consiste no aluno acertar o nome da marca comercial que aparece.

Figura 9 – Atividade 17 – 5º ano: A desigualdade existe nas propagandas



Fonte: GAMEX, [20--].

Depois do jogo, seria a vez de ler o poema de Carlos Drummond de Andrade:

Em minha calça está grudado um nome
 Que não é meu de batismo ou de cartório
 Um nome... estranho.
 Meu blusão traz lembrete de bebida
 Que jamais pus na boca, nessa vida,
 Em minha camiseta, a marca de cigarro
 Que não fumo, até hoje não fumei.
 Minhas meias falam de produtos
 Que nunca experimentei
 Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, premência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.

Carlos Drummond de Andrade

[Trecho do poema “Eu Etiqueta”, publicado no livro “O Corpo”, Editora Record].
 (MACHADO, 2009, grifo do autor)

Ao terminar o jogo e a leitura do poema, o aluno deve, com a ajuda do professor, realizar uma pesquisa com seus colegas de classe sobre quantas pessoas possuem os produtos de cada marca do jogo e, em seguida, confeccionar um cartaz demonstrando esse resultado. E a pergunta da atividade é: Será que as marcas são para todos?

A atividade, em sua elaboração, não demonstra sua finalidade, pois o que parecia era mostrar a desigualdade social. Uns podem comprar e outros não. Mais uma vez, é preciso lembrar que este material é voltado para crianças de escolas públicas do município do Rio de Janeiro e de faixa etária entre nove e onze anos. Acertar as marcas comerciais parece ser mais um incentivo ao consumo do que dizer que uns conseguem ter essas marcas e, outros, não. Isso pode gerar frustração ao invés da percepção de desigualdade social. Por fim, a atividade de fazer um cartaz mostrando o que cada um tem, enquanto o outro, não, denota competitividade; longe da proposta inicial de assinalar as desigualdades. E, por fim, o poema

de Drummond não tem nenhuma conexão com a continuidade do que foi pedido como tarefa para o aluno.

Nesse caso, a escola está fazendo o papel de incentivar disputas sociais e não as amenizar. Houve falha ao tentar construir novas visões de um mundo mais contemporâneo e de combater as desigualdades e as injustiças. Os conflitos existem e precisam ser mostrados e, nesse sentido, haveria uma tentativa de mudança no caminho de superar os preconceitos. Um dos papéis da escola é esse. Porém, com aulas que reproduzem questões, por vezes, sem sentido, como será possível avançar e pensar um currículo mais aberto as questões atuais? Essa atividade não deveria estar presente na Educopédia.

Na aula 15 – “Nossa formação cultural” – do 5º ano, as crianças deveriam conhecer as contribuições indígenas e africanas para a cultura brasileira. E, depois das aulas, os alunos deveriam reconhecer a importância dessas culturas para a história da cidade do Rio de Janeiro e identificar formas de manifestações que não são retratadas. A seguir, é perguntado se a lenda do Saci Pererê é indígena ou africana. A resposta é dada em outra atividade, posteriormente, afirmando que é uma mistura das duas culturas. No decorrer das atividades, discorre-se sobre a influência dos africanos e indígenas em algumas palavras que são usadas no dia a dia e também de danças, batuques e comidas. As atividades continuam destacando que, quando os portugueses chegaram aqui, os índios já estavam por cá e que, no Rio de Janeiro, os eles eram chamados de Tupi. Na próxima parte, aparece que: “A partir do século XVI, os portugueses começaram a trazer para o Brasil africanos que trabalhariam como escravos nas lavouras de cana-de-açúcar. Vinham de vários lugares da África, trazendo línguas e costumes diferentes”. Na sequência, é dito que o Brasil é a nação mais miscigenada do mundo e que isso formou a cultura brasileira e que esses povos não tinham escrita, como os portugueses, e que suas tradições foram passadas oralmente. Sobre a influência religiosa é dito: “A religião é parte integrante da cultura de um povo. Indígenas e africanos procuraram preservar seus cultos originais, mas novas religiões surgiram com a mistura das culturas indígena, africana e o catolicismo trazido dos portugueses”. Após o texto, há uma figura em que o aluno deve clicar para conhecer mais sobre as religiões africanas e indígenas, mas o *site* não abre, assim como em outras atividades. No final, é pedido para o aluno assista um vídeo, no *site Youtube*, para saber como as pessoas são discriminadas, mas o vídeo já foi retirado do *site*.

As mesmas críticas podem ser feitas. Mais uma vez, as contribuições culturais indígenas e negras são colocadas de maneira simplista, como se só tivessem contribuído

folcloricamente. Não há contextualização histórica e parece que os índios e os negros apareceram aqui *por encanto*. E, quando há a tentativa de explicar, surgem simplificações, como na explicação de por que os negros chegaram ao Brasil. A escravidão foi comentada em apenas uma frase e sem nenhum tipo de problematização. Há acerto na explicação sobre como uma cultura pode ser perpetuada através das tradições orais, no entanto, quando destacam as tradições, folclorizam novamente. Diante disso, é importante lembrar que

[...] a própria identidade é objeto de análise curricular a partir do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN, 2012, p. 239).

Para Canen (2012), as perspectivas pós-moderna¹⁷ e pós-colonial buscam descolonizar o currículo. Esse seria um caminho mais viável do que ficar repetindo discursos hegemônicos e, muitas vezes, conservadores. A autora diz que, uma vez a sociedade sendo múltipla, isso deve aparecer no currículo e nas práticas pedagógicas.

Para tratar o assunto da influência dos indígenas na cultura brasileira, poderia se aproveitar o momento em que tanto se debate sobre meio ambiente e respeito as diferenças, e ressaltar como os índios viviam da natureza, que eles a protegiam, pois dependiam dela para viver. Discutir que algumas poucas tribos ainda vivem assim até hoje, respeitando a natureza; explicar que o trabalho era coletivo e que quando os europeus chegaram aqui, algumas tribos conviveram de forma pacífica com eles, tentando entender como eles viviam, enquanto os europeus estavam aqui para dominar a terra e levar riquezas para a Europa.

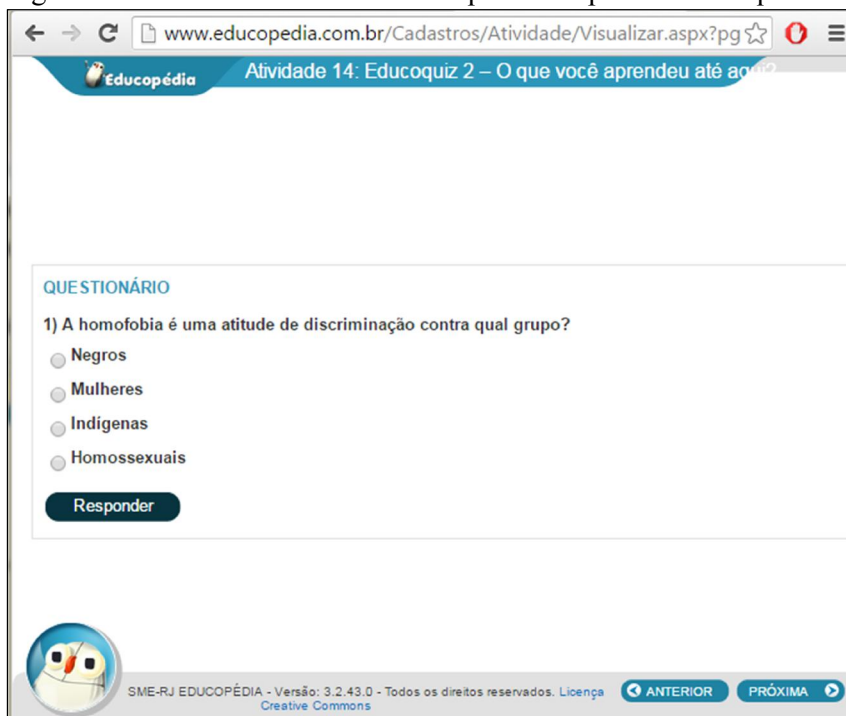
Ensinar sobre influências culturais, sem contextualização histórica, não vai fazer o aluno perceber esses povos em outros tempos e como o processo dessa mistura cultural foi baseado na hegemonia do europeu. Uma atividade relacionada a esse objetivo poderia dividir a aula em duas partes. Uma para os indígenas e outra para os africanos, pois o processo de escravização africana tem que ser bem explicado e problematizado, de uma maneira que o aluno entenda que não foi tão simples assim, como parece ser na aula da Educopédia. Essas crianças têm que entender que houve resistência, lutas, inconformismos e que a construção cultural do Brasil passou por muitos embates e ainda passa até os dias de hoje, com normatizações que acabam virando verdades únicas e fazem os alunos as perpetuarem.

¹⁷ Pós-modernismo questiona as diferenças colocando o outro como alguém que vive diferente, mas deve ser reconhecido como “nós”, isto é, não há o binarismo eu/outro e sim um hibridismo cultural.

Por fim, foi analisada a aula 16 – “Discriminação social e preconceito” – do 5º ano. A aula se inicia colocando que a criança *vai aprender sobre diferentes formas de discriminação*. O aluno teria que ser capaz de caracterizar diferentes formas de discriminação contra mulheres, religiões e opções sexuais, também compreender que a discriminação é expressão da desigualdade social, identificar movimentos sociais que lutam pelos Direitos Humanos e perceber as mudanças que estes movimentos conseguem realizar na sociedade. Destaca-se que as diferenças existem e que elas devem ser respeitadas. As atividades citam alguns tipos de discriminação contra mulheres, negros, religiosidade e homossexuais.

A atividade 12, que se chama – “Discriminação e as opções sexuais” –, começa enfatizando que muitas pessoas sofrem discriminação por sua *opção* sexual e indica ao aluno acessar o *site Youtube* para assistir um vídeo, da prefeitura do Rio de Janeiro, contra a homofobia. É perguntado se o aluno conhece casos de homofobia no seu cotidiano. No final, pede que ele dê sugestões para essa questão. A atividade 14, chamada “O que você aprendeu até aqui?”, na qual o aluno deve marcar qual a resposta certa quando alguém pratica a homofobia. Entre as alternativas apresentadas, está a opção: “grupo dos homossexuais”.

Figura 10 – Atividade 14 – 5º ano: O que você aprendeu até aqui?



The image shows a screenshot of a web browser displaying a quiz question. The browser's address bar shows the URL: www.educopedia.com.br/Cadastros/Atividade/Visualizar.aspx?pg. The page title is "Atividade 14: Educoquiz 2 – O que você aprendeu até aqui?". The main content area is titled "QUESTIONÁRIO" and contains the following question: "1) A homofobia é uma atitude de discriminação contra qual grupo?". Below the question are four radio button options: "Negros", "Mulheres", "Indígenas", and "Homossexuais". A "Responder" button is located below the options. At the bottom of the page, there is a footer with the text "SME-RJ EDUCOPÉDIA - Versão: 3.2.43.0 - Todos os direitos reservados. Licença Creative Commons" and two navigation buttons: "ANTERIOR" and "PRÓXIMA".

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2010b

A palavra homofobia dá significado a um ato, o de menosprezar e discriminar os homossexuais. A tarefa seria, então, acertar que grupo é discriminado quando a homofobia é praticada. A observação dessa atividade impacta ao pensar que não há um indício de desconstrução da negatividade que é a prática da homofobia e, sim, acertar a palavra que dá sentido ao ato. Para Stuart Hall (2004), toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significado, um caráter discursivo. A linguagem não reflete o mundo, mas o institui; é a linguagem criando o conceito. Nesse caso, instituindo o preconceito. Além disso, chama os homossexuais de grupo, como se fossem destacados da sociedade com uma identidade própria e diferente de outros grupos sociais, reduzindo as pessoas homoafetivas a isso, um grupo.

Esse tipo de atividade pouco contribui para construir uma escola mais aberta às diferenças; normatizar o que já está posto na sociedade, tampouco, auxilia no desenvolvimento da criança que ainda está construindo conceitos. Essa forma de trabalhar a homofobia indica o caminho inverso de se analisar o preconceito. Para trabalhar multiculturalmente, é necessário levar em conta antigas reivindicações de grupos LGBTs, que são contra serem tratados como um grupo isolado, além de não concordarem com a expressão *opção sexual*, usada várias vezes, na Educopédia, ao falar sobre o preconceito contra as pessoas homoafetivas, aliás, palavra que não foi usada nenhuma vez pelo portal.

Não se deve naturalizar a homofobia, torná-la mais forte, discursivamente, que o afeto entre as pessoas, sejam elas de que sexo forem. É importante desconstruir a discriminação e seu processo do que é normal e do que não é. Bortolini enfatiza que

Nesse sentido, nas ações de intervenção na escola e de formação de educadores para além da homofobia, é importante focarmos na heteronormatividade, na heterossexualização compulsória, no binarismo e nas hierarquizações de gênero não só como perspectiva conceitual, mas também como estratégia política. (BORTOLINI, 2008, p. 47).

Dessa forma, não seria mais interessante, como reflete Bortolini (2008), trabalhar na lógica mais diversa e difusa? De uma diversidade que engloba, inclusive, os heterossexuais e que entenda as identidades e pertencimentos como fluidos, que experimentam fixações, mas que se constituem num processo, em permanente transformação. Numa perspectiva que pense a inter-relação entre sujeitos, não só a partir de sua sexualidade, mas, também, de suas concepções culturais acerca de sexualidade e do gênero. O autor destaca que o espaço escolar é conflituoso e cheio de disputas, cabe aos educadores transformar esse ambiente em um lugar de diálogo e convivência das diversidades de sujeitos.

Em momento algum deve se esquecer que a homofobia existe e precisa ser combatida. A crítica é que o começo do trabalho é pela discriminação. Como já foi dito, essas crianças chegam na escola cheias de informações e, junto com elas, preconceitos que precisam ser trabalhados. No entanto, a reflexão deveria ser ao contrário. Não começar pela discriminação e sim por atitudes que não vão gerar a discriminação mais tarde, principalmente quando a atividade é feita para criança. Nesse caso, a heteronormatividade e todos os conceitos trazidos junto com ela é que devem ser combatidos.

Uma proposta para trabalhar com crianças dessa idade seria começando a elaborar atividades que as façam pensar que não existem coisas de menino e/ou de menina, tais como: cor de roupa, tamanho de cabelo, escolha dos brinquedos, jeito de falar, com quem fazer amizade, jeito de andar, entre outras tantas coisas. Fazer o menino se colocar no lugar da menina quando ela é dispensada de uma brincadeira só por ser do sexo feminino. E, com isso, fazê-los perceber que não é uma troca de papéis porque não existem papéis definidos, existem pessoas vivendo e se relacionando e se respeitando. Se o começo for por esse lado, talvez, não se precise tocar na homofobia mais tarde.

Apesar de todas as críticas, a Plataforma Digital Educopédia tem centenas de atividades e, muitas delas, tentam construir uma visão de mundo mais plural. Houve um entendimento de que há um interesse em romper com um currículo mais tradicional e questionar assuntos contemporâneos, que tanto permeiam o dia a dia da sala de aula. O problema encontrado está centrado nas questões da apresentação de conteúdos pertinentes aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e, principalmente, a maneira como esses conteúdos serão discutidos. Ao trabalhar conceitos como diferença, diversidade, identidade e cultura, as abordagens pouco teóricas e, como a própria SME intitula a Educopédia, mais “intuitivas”, têm dificultado a intenção final. Alguns outros problemas também foram encontrados, como atividades repetitivas, inclusive usando o mesmo material, como no caso do vídeo sobre o Rio de Janeiro, que aparece duas vezes na mesma aula. Por fim, o *site* não deve ter uma manutenção permanente, pois alguns *sites* e vídeos indicados já foram retirados da rede.

O conhecimento é fluido, assim como as mudanças do mundo. Mesmo o multiculturalismo tem algumas vertentes e, para a construção dessas aulas, ficou caracterizado que a escolha foi de um multiculturalismo mais folclorizado. Torna-se cada dia mais difícil e improvável nesses tempos *pós*¹⁸, dos dias de hoje, de se construir um currículo com apenas

¹⁸ Para mais informações: MONTEIRO; GABRIEL, 2014.

uma teoria. Portanto, espera-se que essas teorias sigam rumos mais abertos nas questões de identidades e diferenças – multiculturalismo, interculturalismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, entre tantas outras. As direções, apesar de, por vezes, tomarem diferentes rumos, visam à leitura de mundo de uma maneira mais plural. Começar isso pelos pequenos é imensamente necessário para a educação.

Pensando no pós-estruturalismo, no qual o sujeito consciente é contraposto a um sujeito multifacetado, descentrado, convivendo com provisoriidade e discursos múltiplos, o currículo voltado para os anos iniciais deveria pensar na complexidade desse sujeito. Algumas atividades da Educopédia têm um essencialismo latente e a diversidade é constantemente citada, mas esbarra em cristalizações. Um currículo multirreferenciado e direcionado a um caminho menos singular e mais questionador, sobre quem é esse sujeito atual, com bases sólidas, constantemente debatido em sua implementação e com um olhar atento à formação de professores mais condizentes com esses debates atuais talvez dificultasse conteúdos duvidosos, como alguns os exemplos dados nesse trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se tem a pretensão de que esta dissertação seja apenas uma crítica à forma como o ensino de História tem sido trabalhado. As questões foram levantadas para um maior debate sobre o assunto. Um trecho do texto de Ana Canen (2010) traduz bem a intenção do trabalho:

Que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças. Que não congelemos as identidades. Que trabalhem com o plural, o diverso, em nossas dinâmicas de sala de aula e em nossas “traduções” de diretrizes curriculares para currículo em ação (CANEN, 2010, p. 192).

O que tem acontecido com o ensino de História nos anos iniciais da prefeitura do Rio de Janeiro, por conta das mudanças de políticas públicas educacionais dos últimos anos, refletem transformações globais. Torna-se evidente a necessidade de que as políticas públicas educacionais tomem um rumo diferente, propiciando uma maior profundidade nas discussões em sala de aula.

Como foi abordado na dissertação, existe uma contradição ao se falar de políticas de incentivos a metas de qualidades dentro das instituições públicas educacionais, se hoje, o mundo, cada dia mais, debate sobre novas demandas sociais e com isso identidades, até então, subalternizadas, começam a ter certo protagonismo social, gerando ondas conservadoras e intolerâncias. A escola e sua interação com a sociedade não pode ser mera treinadora de alunos hábeis para o mercado do trabalho. Cabe repensar que mercado de trabalho é esse, em que o aluno está atrelado a apenas poucos conhecimentos científicos deixando sua formação humana de lado.

O esperado é que esse debate tome conta da sociedade, que tem assistido como destacou Ball (2001, p. 103), esse “novo paradigma”, parecendo não perceber o quanto está refletindo diretamente na vida diária, pois nesse mundo veloz e cheio de informações de hoje, questões importantes estão passando sem uma discussão merecida.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ATIVIDADE EDUCATIVA. Miscigenação. [S.l.], dez. 2007. Disponível em: <<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=1171>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

BANKS, J. A., **Diversity and Citizenship Education: global perspective**. San Francisco: Jossey-Bass Eds., 2004.

BARCA, Isabel. **Literacia e Consciência histórica**. Educar Especial. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. p. 93- 112.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte. 2. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. **O saber escolar na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-27.

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: 11 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

CAIMI, Flavia Heloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jun. 2007.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: **Didática crítica intercultural – aproximações**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012. p. 107-137.

CANEN, Ana. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. de (Org). Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas. **Cadernos PENESB**, Niterói, v. 3, p. 63-77. 2001.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.174-193.

CANEN, Ana. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: Santos, L. L. de C. P.; Favacho, A. M. P. (Orgs). **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, 2012. p. 237-250.

CANEN, Ana; CANEN Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 40-49, jul./dez. 2005.

CANEN, A.; XAVIER G. P. M. Gestão do currículo para diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem fronteira**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CANEN, A; SANTOS, A. R. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2009.

CERRI, L. F. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapa do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. (Orgs). **Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229. 1990.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores do Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas v. 24, n. 85 p. 1155-1177, dez. 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da Prática nas Políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteira**, [S.l.], v. 9, n. 2, p.79-99, jul./dez. 2009.

EDUCOPÉDIA: PLATAFORMA on line colaborativa de aulas digitais. Portal FACCAT. Taquara, RS, jul. 2011. Disponível em: <<http://ead.faccat.br/porta1/blog/educopedia-plataforma-on-line-colaborativa-de-aulas-digitais/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. (Orgs). **Ensino de História** – Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (Org). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 107-126.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.

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

FURET, François. O nascimento da História. In: _____. **Oficina da História**. Tradução Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [1986].

GABRIEL, Carmen Teresa. O conceito de História-Ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica (reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar). In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 238-259.

GAMEX. Jogo Pop Marcas. [S.l., 20--]. Disponível em: <<http://www.gamesx.com.br/jogos/pops/marcas/pops.asp>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

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

GOODSON, Ivor F. A história social das disciplinas escolares. In: _____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Ed. Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

HALL, S. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAMOSA, R. O ensino de história e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M.; COSTA, W. **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para as salas de aula. **Cadernos PENESB**, Niterói: Quartet/EdUFF, n. 7, p. 68-101, nov. 2006.

LOPES, Alice; MACEDO Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, João Luís de Almeida. O Homem Etiqueta. Portal Planeta Educação. Carpe Diem. São José dos Campos, mar. 2009. Disponível em:
<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1436>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

MENEZES, L. M.; SILVA, M. F. S. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO A. M.; GASPARELLO A. M.; MAGALHÃES M. (Orgs). **Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MINHA família veio com a corte portuguesa... [Rio de Janeiro], 2008. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=chYxIGo9KLw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. 2004. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, N. **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: Ed UFF, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. História ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar. **História & Ensino**, [Londrina], v. 9, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley (Orgs). **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X: Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria, PENA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.191-211, jan./abr. 2012.

MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 3 n. 25/26, p. 143-162, set.-ago. 1992-1993.

OLIVEIRA, L. F. de. Perspectiva e Emergência de Construção de uma análise Decolonial: conclusões. In: **História da África e dos africanos na Escola**: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: FAPERJ/Imperial Novo Milênio, 2012. p. 263-236.

OLIVEIRA, R. J.; CANEN, A.; FRANCO, M. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 3, p. 113-126, jan./abr. 2000.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259 – 272, out. 2003.

PAES acaba com a aprovação automática nas escolas do Rio. **Gazeta do Povo**. Vida Pública, Rio de Janeiro, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/paes-acaba-com-aprovacao-automatica-nas-escolas-do-rio-bcq3quxxoecwe0ci90i8ivfpq>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

PETERS, M. Education, Post-Structuralismo and the Politics of Difference. In: CANEN, A.; PETERS, M. (Eds). *Issues and Dilemmas of Multicultural Education: theories, policies and practices*. **Policy Futures in Education**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 436-445. 2005.

RIO DE JANEIRO – BRASIL (HD). [S.l.], 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Ws9r90hvWk&feature=related>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Núcleo Básico Curricular Multieducação**. Rio de Janeiro: SME, 1996.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Decreto nº 18.291, de 28 de dezembro de 1999. Implanta o Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 28 dez. 1999. Disponível em: <http://avant.grupont.com.br/dirVirtualLMS/11769351/DOC_Decreto_18291.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Lei nº 5.225, de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro, 8 nov. 2010a. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Educopédia**. Versão 3.2.43.0. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.educopedia.com.br/Index.aspx>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 1.178, de 02 de fevereiro de 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. Rio de Janeiro, fev. 2012. Disponível em: <<http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim125.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 1.317, de 28 de outubro de 2014. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências. Rio de Janeiro, out. 2014. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=2583&page=14>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Plano estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2014. Rio de Janeiro, [2012?]. Disponível em: <http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/planejamento_estrategico_13-16.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: SME, [201-]. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

RIOEDUCA. **Educopédia**. Rioeduca.net. Programas e Ações. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=24>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

RIOEDUCA. **Recursos Pedagógicos**. Rioeduca.net. Programas e Ações. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. A aula de História como texto: historiografia e ensino de história. In: _____. (Orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In: _____. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15 – 51.

SEPE/ RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. **Reestruturação. 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: 11 jun. 2016.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano de sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A.M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M. (Orgs). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (org). **Anais do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SILVA, Marco A.; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30. n. 60, p. 13-33, dez. 2010.

SILVA, Marco A.; PORTO, Amélia. **Nas Trilhas do Ensino de História**. Belo Horizonte: Editora Rona, 2012.

SMARTKIDS. **Página inicial**. [S.l., 20--]. Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br>>. Acesso em: 23 maio 2016.

SOUZA, J. M. A questão racial e a desigualdade: a discussão do racismo enquanto escolha pedagógica. In: PEREIRA, A.; COSTA, W. (Orgs). **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Londres, v. 17, n. 2, p. 89-100, Apr. 1976.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.

ANEXO A – DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO LEITURA – BIM1/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
- Localizar informações explícitas em um texto.

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO LEITURA – BIM1/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

LÍNGUA PORTUGUESA
4º ANO LEITURA – BIM2/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
- Localizar informações explícitas em um texto.

LÍNGUA PORTUGUESA
5º ANO LEITURA – BIM2/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

LÍNGUA PORTUGUESA
4º ANO LEITURA – BIM3/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar o tema de um texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

LÍNGUA PORTUGUESA
5º. ANO LEITURA – BIM3/2016

- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados.
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc).
- Localizar informações explícitas em um texto.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE
TEMPO PARCIAL**

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO PARCIAL				
	DISCIPLINAS	CASA DA ALFABETIZAÇÃO		
		1º	2º	3º
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
Parte Diversificada	Artes (Teatro ou Artes Visuais)	1	1	1
	Educação Física	2	2	2
	Língua Estrangeira: Inglês	1	1	1
	Sala de Leitura	1	1	1
	Estudo Dirigido	+	+	+
Carga horária semanal		22:30	22:30	22:30
Contra-Turno	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)

ANEXO D – EDUCOPÉDIA – AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 4º ANO

www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=227

1º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
1	Os corpos celestes	30			
2	Objetos luminosos e iluminados	28			
3	Para que servem os mapas?	30			
4	Pontos cardiais e colaterais	31			
5	Meu espaço e outros espaços (História -aula 9)	28			
6	O trabalho do homem (História -aula13)	31			
7	Papéis sociais (História -aula15)	31			
8	Nosso tempo e outros tempos (História -aula25)	29			

2º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
9	Mapas: representação simbólica	29			
10	Lendo mapas	27			
11	Localização: a Rosa dos Ventos	28			
12	Trabalho e qualidade de vida (História -aula11)	30			
13	Regras de convivência social (História -aula14)	27			
14	Os grupos sociais (História -aula12)	32			
15	Semelhanças e diferenças (História -aula16)	26			
	A continuidade do tempo (História -aula26)	28			

SME-RJ EDUCOPÉDIA - Versão: 3.2.43.0 - Todos os direitos reservados. Licença Creative Commons [VOLTAR](#)

www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=227

3º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
17	Os astros e a atmosfera	32			
18	Vida no campo e vida na cidade	32			
19	O trabalho do homem no campo	26			
20	Diferenças culturais e desigualdade social	28			
21	Meu grupo e outros grupos	27			
22	As diversas formas de trabalho no Rio de Janeiro	31			
23	A cidade se transforma (História -aula29)	28			
24	Mudanças na vida da cidade (História -aula30)	27			

4º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
25	Escravos: ontem e hoje	30			
26	A natureza se transforma	29			
27	Valorizando as diferenças	28			
28	Respeito e tolerância por outras culturas (História -aula28)	28			
29	O Município do Rio de Janeiro	28			
30	As atividades econômicas do Rio de Janeiro	30			
31	A circulação de mercadorias e pessoas no Rio de Janeiro	30			
	Eu também faço a história. (História -aula31)	27			

SME-RJ EDUCOPÉDIA - Versão: 3.2.43.0 - Todos os direitos reservados. Licença Creative Commons [VOLTAR](#)

ANEXO E – EDUCOPÉDIA – AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA – 5º ANO

www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=228

1º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
1	Regras sociais de convivência	28			
2	Reflexão sobre o ECA: o trabalho infantil	30			
3	O Código de Defesa do Consumidor	29			
4	As regras de trânsito	29			
5	Para que servem os mapas?	29			
6	Organização e orientação espacial	28			
7	Nosso tempo e outros tempos: a continuidade	30			
8	Tempo: a simultaneidade dos acontecimentos	29			

2º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
9	O deslocamento no espaço	28			
10	Mapas: escala métrica e legendas	27			
11	Quadros cronológicos e linha do tempo	28			
12	Tempo Físico X Tempo Histórico	16			
13	Diferenças sociais X Desigualdades sociais	17			
14	Transformações na cidade em diferentes épocas	16			
15	Nossa formação cultural	17			
16	Discriminação social e preconceito	32			

SME-RJ EDUCOPÉDIA - Versão: 3.2.43.0 - Todos os direitos reservados. Licença Creative Commons BY VOLTAR

www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=228

3º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
17	Espaço Local, Regional e Nacional	29			
18	A identificação de outras culturas	28			
19	Movimentos da Terra	35			
20	O calendário cristão	30			
21	A quantificação do tempo: décadas e séculos	36			
22	A dominação dos portugueses.	32			
23	Transformações na sociedade ao longo do tempo	31			
24	Mudanças na cidade do Rio de Janeiro	35			

4º Bimestre

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
25	Consequências das mudanças na cidade	28			
26	A ação dos elementos da natureza	37			
27	As atividades econômicas	29			
28	Relações políticas e econômicas do país	31			
29	Reflexos da colonização portuguesa	29			
30	O ciclo da água e o solo	34			
31	A história contada e a história escrita	30			
32	Relação entre a cidade e outros municípios	28			

SME-RJ EDUCOPÉDIA - Versão: 3.2.43.0 - Todos os direitos reservados. Licença Creative Commons BY VOLTAR