

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**PROPOSTAS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE SÃO PAULO: entre
Orientações, Direitos e Currículo**

Guarulhos
2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**PROPOSTAS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE SÃO PAULO: entre
Orientações, Direitos e Currículo**

Dissertação de Mestrado de Juliana Magalhães Teodoro apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Profhistória, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob orientação do Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho.

Guarulhos

2020

TEODORO, Juliana Magalhães

Título: PROPOSTAS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE SÃO PAULO: entre Orientações, Direitos e Currículo. Guarulhos, 2020.

174 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo –Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

Orientador: Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho.

Título em inglês: CURRICULUM PROPOSALS AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN THE CITY OF SÃO PAULO: between Guidelines, Rights and Curriculum.

1.Propostas Curriculares. 2. História Social do Currículo. 3.Saberes Docentes. 4.Ensino de História nos Anos Iniciais. 5.Leis Étnico-Raciais.:

JULIANA MAGALHÃES TEODORO

**PROPOSTAS CURRICULARES E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE SÃO PAULO:
entre Orientações, Direitos e o Currículo**

Aprovado em ____/____/____

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho

Orientador e presidente da banca

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de
São Paulo
EFLCH-UNIFESP

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

Universidade Federal de Alfenas
UNIFAL

Prof. Dr. Cleber Santos Vieira

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de
São Paulo
EFLCH-UNIFESP

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu pai, José Breguêz Teodoro, que encerrou a sua trajetória de vida em meio a esta pesquisa e que tanto se orgulharia deste momento. Saudades...

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora mais importante desta pesquisa: expressar a mais profunda gratidão a todos que me ajudaram a percorrer essa caminhada.

Aos meus pais, Maria do Rosário e José Breguêz que não só desejaram e viabilizaram a minha existência, mas também me criaram e formaram com todo o esforço, amor e encorajamento; e mesmo com poucas oportunidades de estudo, transmitiram para nós, filhas, o valor da educação em nossas vidas.

Às minhas irmãs Viviane Magalhães e Tatiane Magalhães, os maiores presentes que meus pais puderam me dar, minhas incentivadoras e amigas, companheiras e encorajadoras, as quais passamos por tudo juntas.

Ao meu amor, Daniel G. Fernandes, companheiro de alma e de partilha da vida. Doou seu tempo à leitura e a correção ortográfica desta pesquisa e, sobretudo, suportou às demandas emocionais dessa escolha. Passamos por essa luta e passaremos pelas próximas.

A todos os meus professores da escola pública e os sujeitos históricos da Paróquia Santos Mártires no Jd. Ângela, que me levaram ao caminho da consciência de classe e do engajamento social na periferia em que nasci.

Aos meus alunos e minhas alunas que me motivam a estudar mais, a fim de compreender a minha profissão cada vez mais e o meu lugar no mundo, e uma forma de melhorar no exercício da docência.

Às professoras pedagogas às quais trabalhamos juntas nas regências das aulas compartilhadas e que me fizeram enxergar novos lugares sobre o ensino de História.

À direção da EMEF pesquisada que aceitou prontamente permitir acesso aos registros produzidos na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), por acreditar em uma educação básica de qualidade. A minha profunda gratidão e respeito a todos que lutam para a concretização desse direito.

Aos professores do programa “ProfHistória” pelo engajamento e pelo compartilhamento de seus conhecimentos conosco, especialmente ao professor Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto coordenador do curso que me incentivou a não desistir dessa caminhada.

Ao meu orientador, professor Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho, por desde a disciplina “Currículo de História: Memória e Produção de Identidade/Diferença”, compartilhar seus conhecimentos e ensinamentos, possibilitando trocas e a valiosa liberdade de pensamento e autonomia para pesquisa e escrita; sobretudo pelo olhar humanizado para com os problemas de saúde e perda familiar durante a pesquisa.

Aos professores Cleber Santos Vieira (Unifesp) e Olavo Pereira Soares (Unifal) por participarem da banca de qualificação, pois foram decisivas as suas leituras críticas e os apontamentos à pesquisa.

À vivência acadêmica com os colegas do “Profhistória” 2018 e à minha amiga em especial, Kelly Almeida, à qual compartilhei as angústias de cursar um mestrado, as demandas de trabalho e a vida pessoal.

À CAPES pelo financiamento do Programa “ProfHistória” e a todos os docentes e funcionários que viabilizam esse importantíssimo programa, ainda mais em tempos torpes.

TEODORO, Juliana Magalhães. **Propostas Curriculares e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo: entre Orientações, Direitos e Currículo.** Guarulhos, 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa analisa as trocas e implementações das Propostas Curriculares e o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal da cidade de São Paulo entre o período de 2007 a 2017. Neste sentido procurou-se investigar as prescrições curriculares, as interpretações e os saberes docentes a elas relacionadas no contexto de formação de docentes. Para tanto a pesquisa desenvolveu-se em torno de dois eixos: a análise comparativa das prescrições curriculares com base na História Social do Currículo fundamentada nas contribuições de Goodson (2008) e Apple (1982) e a análise dos registros produzidos pelos docentes na JEIF (Jornada Especial Integral de Formação Docente) investigadas à luz dos estudos de Bittencourt (1997, 2004, 2018), Chaui (1989), Ball (1992, 2002) e Shiroma, Garcia e Campos (2005). Ambas as análises foram compreendidas a partir dos conceitos de Culturas Escolares (Viñao, 2007) e dos Saberes Docentes (Tardif, 2014). Ao analisarmos o lugar do ensino de História e a influência das leis étnico-raciais, nos anos iniciais, nos referenciamos nos estudos de Carvalho (2014, 2018, 2020), Soares (2008, 2009s, 2018), Fonseca (2009), Mattos (2003), Miranda (2007), Menezes e Silva (2007) e Oliveira (2003, 2011, 2013). Por fim, com base nos resultados da pesquisa formulamos um documento colaborador para discussões na formação em “JEIF”, procurando dialogar com as principais dúvidas encontradas sobre o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental, a fim de contribuir com o debate nos campos da Educação e do Ensino de História.

Palavras-Chave: Propostas Curriculares. História Social do Currículo. Saberes Docentes. Ensino de História nos Anos Iniciais. Leis Étnico-Raciais.

TEODORO, Juliana Magalhães. **Curriculum Proposals and the teaching of History in the early years of fundamental education in the city of São Paulo: between Guidelines, Rights and Curriculum.** Guarulhos, 2020. 174 p. Master's Degree Dissertation (master in history teaching). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, Federal University of São Paulo.

ABSTRACT

The present research analyzes the changes and implementations of Curricular Proposals and the History Teaching in the early years of Elementary Education in the municipal public education in the city of São Paulo, according to the publications that occurred during the years 2007 until 2017. Thinking that, have investigated curricular prescriptions, interpretations and teaching knowledge related with them in training teacher context. For this purpose, the research has developed around two analyses: one comparative analysis of prescriptions curricular based on the Social History of Curriculum, considering contributions of Goodson (2008) and Apple (1982) and the analysis of registers made by teachers of JEIF (Integral Special Journey of Teaching Training) investigated through of Bittencourt (1997, 2004, 2018), Chaui (1989), Ball (1992, 2002) and Shiroma, Garcia and Campos (2005). Both of analyses was comprehended through of concepts of school cultures (Viñao, 2007) and teaching knowledge (Tardif, 2014). For analysis for the place of history teaching and ethnic-racial laws' influence in the early years was used studies of Carvalho (2014, 2018, 2020), Soares (2008, 2009s, 2018), Fonseca (2009), Mattos (2003), Miranda (2007), Menezes e Silva (2007) and Oliveira (2003, 2011, 2013). Finally, with based on the results of research, have developed a collaborator document for discussions on training in JEIF with intention to talk with main doubts about history teaching for early years, for contribute with the debate in the areas of Education and of History Teaching.

Palavras-Chave:

Curricular Proposals. Social History of the Curriculum. Teaching Knowledge. History Teaching Early Years. Ethnic-racial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CULTURAS ESCOLARES, O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA	15
1.1 As Culturas Escolares, O Currículo e Os Saberes Docentes	16
1.2 O Ensino de História nos Anos Iniciais.....	23
2 CAMINHANDO PELOS PROGRAMAS E SUAS PRESCRIÇÕES	
CURRICULARES	32
2.1 – Contexto Político: A cada novo governo, um novo programa ...	33
2.2 Prescrições Curriculares: organização geral do documento e	
fundamentações teóricas.....	43
2.3 Concepções metodológica e epistemológicas para o Ensino de	
História	58
3 O CURRÍCULO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÕES A	
PARTIR DOS REGISTROS DA JEIF	85
3.1 Os processos de Implementações no contexto da JEIF: Adesão,	
Resistência e Conformismo	86
3.2 A relação intrínseca entre Avaliações Externas e a Construção de	
Metodologia e Materiais para o ensino de Matemática e Língua	
Portuguesa.....	103
4 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DA JEIF	
.....	112
4.1 Ensino de História nos anos iniciais e a interdisciplinaridade:	
lugares de saberes e dificuldades.....	112
4.2 A ausência do debate teórico metodológico sobre ensino de	
História nos anos iniciais: 2011 uma exceção.....	122
4.3 O novo lugar do ensino de História nos anos iniciais: conquistas	
territoriais a partir das leis Étnico-raciais.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
ANEXO - Diálogos entre Docentes: O Ensino de História nos Anos....	156
Iniciais do Ensino Fundamental.....	156

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga o ensino de História nos iniciais na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em meio à troca de três programas curriculares em uma década. O objeto de pesquisa surgiu a partir da experiência profissional e de um posicionamento político como docente na rede pública, no extremo sul da zona sul da cidade de São Paulo, região a qual nasci, cresci e trabalho. O exercício prático gerou muitas dúvidas e reflexões que foram teorizadas e fundamentadas epistemologicamente a partir do ingresso no programa de mestrado profissional em ensino de História - Profhistória.

Desde o ano de 2006, atuo como professora de História no Ensino Fundamental e Médio; a partir de uma interpretação cotidiana e pessoal das falas dos alunos percebo que a maioria chega ao sexto ano do ensino fundamental com a ideia de que nas aulas de História “têm muito texto, é coisa do passado”, muitas vezes sem sentido para sua vivência cotidiana. Tendo em vista o tempo escolar que os educandos já possuem ao chegar no sexto ano do ensino fundamental, faz-se necessário refletir cada vez mais sobre o ensino de História para os anos iniciais, já que ele se amplia e se aprofunda nos anos seguintes.

Durante o ano de 2017, tive a oportunidade e, ao mesmo tempo, o desafio de ministrar aulas em um quarto e dois quintos anos do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo, em regime de aula compartilhada¹, conjuntamente com as professoras regentes das turmas. Naquele momento tal ação era movida pelo objetivo de completar minha jornada de trabalho na mesma escola evitando assim deslocamento entre unidades.

A partir da prática da docência compartilhada nos anos iniciais, a minha caminhada na educação ganha novos significados, dessa experiência surge a necessidade de compreender os materiais utilizados para a elaboração das

¹ A possibilidade de regência compartilhada faz parte do Programa Mais Educação São Paulo, implementado a partir do ano de 2014 na rede municipal, o qual analisamos no decorrer da pesquisa.

aulas, a legislação e, principalmente, o currículo específico da disciplina de História para o ciclo delimitado, que englobam crianças dos seis aos onze anos de idade. Assim, surgiram vários questionamentos durante o convívio junto às turmas com os alunos e, principalmente, no contato com as professoras polivalentes e nas aprendizagens mútuas decorrentes dessa aproximação. Fazendo, assim, nascer nesta professora de História a motivação para o ingresso em um mestrado profissional.

Já no mestrado com os conhecimentos proporcionados pelas disciplinas do programa, nas reflexões decorrentes das leituras e nos debates promovidos pelos professores e colegas, foi possível delimitarmos o objeto de pesquisa: as trocas de programas curriculares pelo olhar dos sujeitos históricos afetados diretamente, os educadores e “o lugar” do ensino de história nesse processo, para tanto nos fundamentamos na História Social do Currículo.

A escola municipal de ensino fundamental (EMEF)² que motivou o interesse pela pesquisa no Ensino de História nos Anos Iniciais do ensino fundamental está localizada no extremo sul da zona Sul da cidade de São Paulo, pertencente à Diretoria de Ensino de Campo Limpo. A unidade escolar possui uma especificidade importante, desde a sua inauguração em 1999 até o ano de 2015 permaneceu atendendo o Ensino Fundamental I regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA alfabetização). Somente no ano de 2016 ocorreu a ampliação de atendimento ao Ensino Fundamental II. Por isso o interesse em pesquisar essa escola em específico, pois ela preservaria por muitos anos as características da escola primária, o que caracterizaria uma determinada cultura escolar.

A escola sendo um espaço produtor de conhecimento e tensões, consideramos de extrema importância as experiências, as vivências, os saberes advindos das educadoras e a partir desse cenário surge o ponto nevrálgico da questão do ensino de História nos anos iniciais: as propostas

² Para preservação e sigilo das informações pesquisadas, optou-se por não citar nominalmente a identidade da Unidade Escolar, pois acreditamos que tal postura possibilitará maior liberdade de pesquisa e o estabelecimento de uma relação de confiança para acesso aos registros escolares.

curriculares, ou seja, a compreensão do próprio currículo e os conhecimentos demandados para essa atuação.

Adotando essa perspectiva a pesquisa toma como objeto de estudo as propostas curriculares e o Ensino de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, especificamente as três últimas propostas, lançadas no período de uma década (2007-2017), porém sem perder a relação e a dimensão histórica que tais propostas possuem com os fatos que antecederam e marcaram os rumos da educação brasileira como: a promulgação da Constituição Federal de 1988, da L.D.B 9394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

A pesquisa tem como fundamentação teórica a História Social do Currículo tendo como objetivos: compreender epistemologicamente os conceitos e as ideologias apresentadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, bem como, investigar a participação das educadoras/pedagogas nesse processo de construção, formação, adesão ou resistências às referidas prescrições curriculares.

Para tanto, além de tomar as propostas curriculares produzidas nesses anos como objeto de estudo, utilizaremos como fonte primária os registros produzidos por educadores no contexto escolar, mais especificamente os registros produzidos em reuniões destinadas à formação continuada dos professores, denominada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) na Rede Municipal de Ensino. Ao trabalharmos com as fontes primárias produzidas pelas docentes, procuramos identificar e analisar “o lugar” ou o “não lugar”, conforme conceituado por Fonseca (2007) e os saberes docentes definido por Tardif (2014), sobre o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as dificuldades e dúvidas, buscando identificar permanências e mudanças nesse ensino.

Dado a apresentação da pesquisa, passaremos à organização dos capítulos. No primeiro, *“Culturas Escolares, O Currículo e o Ensino de História”*, propusemos a discussão sobre a suposta crise do ensino, analisando os seus correlatos; o debate sobre o Currículo de acordo com as teorias dos campos do currículo, identidade, poder e suas relações com as Culturas Escolares. Em seguida discorreremos sobre o ensino de História nos Anos

Iniciais na perspectiva relacional entre a História e a Educação; o consenso sobre a metodologia ancorada nos PCN's e apresentamos fundamentos metodológicos e teóricos de autores que pensam o trabalho da História para segmento.

No segundo capítulo, *“Uma década, três currículos”*, dividimos em três partes, buscamos realizar uma exposição dos três programas de reorganização curriculares e suas prescrições, de modo a promover uma contextualização histórica do momento de produção e implementação de cada proposta curricular, bem como a organização geral das prescrições com seus fundamentos teóricos metodológicos e a apresentação das especificidades do volume ou a parte destinada ao componente curricular de História, buscando apontar aproximações e distanciamentos entre os três.

Já no terceiro capítulo, *“O Currículo na escola: percepções e implementações a partir dos registros da JEIF”*, no primeiro item procuramos analisar e compreender os processos de trocas e implementações curriculares por meio dos registros da JEIF (formação docente), os movimentos de adesão, resistências e adesões a esses processos. Com a verificação da prevalência do estudo da Língua Portuguesa e Matemática tornou-se necessário analisar o estudo e as pressões direcionadas às educadoras em relação a essas áreas, para assim compreender “os lugares” das outras disciplinas.

No quarto e último capítulo, *“O Ensino de História nos anos iniciais no contexto da JEIF”*, investigamos as percepções e os saberes docentes no que se refere ao ensino de História. Inicialmente buscamos compreender as percepções e as dúvidas sobre o conceito de interdisciplinaridade; seguido da análise específica do ano de 2011, período no qual encontramos mais registros com dúvidas e saberes sobre o ensino de História e finalizando o capítulo constatamos a importância das leis étnico-raciais como garantidora do ensino de História nos anos iniciais.

Por fim, com base nas informações encontradas sobre a relação das docentes com os programas de reorganização curricular, o lugar e as dificuldades encontradas na compreensão do Ensino de História nos anos iniciais, bem como atendendo a proposta do mestrado profissional, elaboramos um material prepositivo com o objetivo de ser um colaborador com

o trabalho na JEIF ou em formação de professores, no que se refere ao trabalho com a História nos anos iniciais. Assim, esperamos poder colaborar com a aproximação dos campos da História e da Pedagogia, e com a troca de saberes decorrentes desse contato.

1 CULTURAS ESCOLARES, O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Muito se discute sobre a educação no mundo inteiro, vivemos um intenso jogo de caça aos culpados, principalmente em momentos de divulgação de rankings da educação mundial como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) ou o nacional IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Em cenários de campanha política a educação vira pauta constante nas propostas dos futuros governantes “preocupados” com o ensino de seu povo, procuram apontar os responsáveis pelo iletrismo, analfabetismo funcional, evasão escolar, reprovação e apresentar soluções miraculosas para a questão a fim de barganhar o voto da população. Entre as soluções podemos pensar em planos de reorganizações curriculares como forma de pregar melhorias nas avaliações e rankings externos.

A mídia e muitos teóricos também cumprem o seu papel nesse cenário, apontando uma ausência de “consciência histórica” e de memória que supostamente faltaria à população para saber realizar escolhas conscientes, fruto de uma educação de baixa qualidade.

Pronto, temos o panorama descrito na tese do professor José Mário Pires Azanha (1993) sobre a excessiva visibilidade da chamada crise atual da educação brasileira, que dificulta a compreensão com profundidade de suas raízes, de forma a produzir respostas banais, não proporcionando reflexões consistentes e não possibilitando reais perspectivas de superação:

Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimentos que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam em pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as “práticas escolares” e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares” etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de explicação e de reformulação. (AZANHA, 1991, p.67).

Para Azanha a simples divulgação e escalonamentos de dados não resolvem o problema da educação no país, torna-se imprescindível na busca

pelo entendimento da crise o estudo das práticas e dos correlatos de forma ampla. É preciso levar em consideração os fatores que geraram tais resultados negativos, desde as questões materiais às mentais, os conflitos e as tensões, somente a partir da coleta e interpretação do maior número de informações teríamos a possibilidade de uma compreensão da crise da educação brasileira.

O autor em sua argumentação indica um aprofundamento da questão na perspectiva da cultura escolar e, aqui acrescentamos, as disputas em torno do campo do currículo como um correlato.

1.1 As Culturas Escolares, O Currículo e Os Saberes Docentes

O educador espanhol António Viñao Frago (2007) remonta o surgimento da expressão Cultura Escolar ao final do século XX na Europa, sendo introduzida por historiadores da educação que trabalhavam no campo da história cultural e do currículo. Ainda segundo o autor, um dos primeiros historiadores a utilizar essa expressão foi o francês Dominique Julia (2001), conceituando da seguinte forma:

cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular(...) Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Segundo Julia (2001) para se chegar à compreensão de cultura escolar é preciso que se desenvolva uma análise atrelada ao contexto histórico e social que a escola está inserida, o estudo das relações que permeiam esse contexto, sejam elas conflituosas ou pacíficas, que envolve diferentes culturas, religiosidades e políticas.

A partir do entendimento no qual se constata uma imersão em relações dinâmicas o autor conceitua a cultura escolar como um coletivo de regras que

no cotidiano escolar determinam os conhecimentos fazendo com que possamos pensar nos conteúdos, temas e nos currículos a serem ensinados. Mas não somente no que se refere aos conhecimentos teóricos metodológicos, mas também o conjunto de práticas e comportamentos no cotidiano escolar, como festas, comemorações e ritos que variam de acordo com o vigente no momento.

Apesar de reconhecer que nenhuma escola é igual a outra, Viñao (2007) propõe a ampliação do conceito de Cultura Escolar para Culturas Escolares, aqui não se trata de adequação de linguagem do singular para o plural. Para ele apesar de cada estabelecimento educacional ter elementos que lhe são próprios “também existem traços culturais, estáveis e persistentes, que caracterizam e distinguem os centros básicos do secundário” (2007, p. 95), assim como a cultura (mentalidades e práticas) dos professores dos dois diferentes segmentos citados.

A existência de semelhanças entre as unidades que compõem os diferentes segmentos escolares, por exemplo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais ou anos finais, nos possibilita compreender a cultura escolar que permeia aquele segmento, apesar das singularidades existentes entre as unidades que compõem cada etapa da educação.

Portanto nesta pesquisa trabalharemos com a noção de cultura escolar, ampliada para culturas escolares como propõe Viñao, pois ao analisar nos capítulos finais a documentação produzida por professores no contexto da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) de uma determinada EMEF da Rede Municipal da Educação de São Paulo, foi possível encontrar semelhanças existentes nesse segmento de Educação em relação ao processo de trocas, implementações curriculares e as concepções sobre ensino de História nos anos iniciais. Tais semelhanças são provenientes da utilização dos mesmos parâmetros legais e normativos que regem as Jornadas de Formação (JEIF).

Um dos elementos que a partir dos anos 1990 vem ganhando espaço na cultura são as avaliações externas, e nesse sentido o Currículo tem ganhado cada vez mais o caráter centralizador, haja vista a tendência mundial de elaboração de currículo nacional e não mais regional, pois uma proposta

unificadora facilita controlá-lo por meio de avaliações que produzam classificações nacionais (Prova Brasil) e internacionais (PISA):

Sem dúvida, essa visão empresarial da escola tem um significado e pode ser até mesmo muito importante para os que destinam ou manipulam os recursos financeiros para a educação. Mas, indiscutivelmente, essa visão é muito parcial e muito simplista porque se atém aos “resultados” da instituição escolar. (AZANHA, 1991, p.67).

O autor defende que definir a aprendizagem através de avaliações externas, trata-se de uma postura simplista. Acreditando na concepção de investigação dos correlatos pensemos nos conflitos que permeiam e se desenvolvem dentro e fora da escola envolvendo as propostas curriculares.

Muitas são as definições e debates em torno da própria definição do termo. Um autor muito utilizado no Brasil em indicações de concurso e formação de professores, o espanhol José Gimeno Sacristán, aponta a existência do contraditório ao tentar conceituar o currículo:

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos faça entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p 17.).

De acordo com o autor, na tentativa de defini-lo ocorre uma simplificação, pois se levado ao extremo, o currículo é um documento que apresenta os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, como a ação de ensiná-los é tarefa dos professores, os educadores se tornariam executores “promotores” desse currículo. Porém, Sacristán aprofunda a análise expondo que o estudo das origens desses currículos, os executores, os elaboradores e para quem esse currículo está sendo produzido, ao refletir sobre tais pontos cabe ao educador assumir um posicionamento frente ao mesmo.

Para isso é preciso pensar e analisar tais construções pelos órgãos oficiais e a apropriação desses documentos pelos docentes dentro da

perspectiva da cultura escolar e das teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas) conceitualizando na ótica da História da Cultura, que buscam explicar as relações entre a educação e a escola por meio de leituras sócio-históricas, localizando o Ensino de História em uma zona de fronteira entre a História e a Educação.

Para o historiador inglês, Ivor Goodson, o currículo é um campo simbólico de disputas e interesses, uma construção social na qual existem diferentes sujeitos históricos que estão em lutas por interesses antagônicos “o que é contido no currículo, como conhecimentos e práticas, é fruto de uma construção social e histórica, marcada por disputas quanto a sua forma, conteúdo, objetivos e aplicação” (Goodson, 2008, p.24) ou seja, é preciso buscar a sua compreensão não como prescrição e sim como construção social.

Ainda, para Goodson (2008) o currículo deve ser pensado como *currículo pré-ativo*, prescrito institucionalmente e o *currículo interativo (ativo)* como aquele que é posto em ação na sala de aula. O autor ao mesmo tempo observa que existem dois significados para o currículo pré-ativo: o simbólico, que indicaria publicamente os critérios inseridos com foco nas avaliações e o significado prático, que estaria voltado á análise pública da escolarização. Entre o currículo pré-ativo e o currículo interativo existe a figura do professor e os saberes produzidos no ambiente da escola, que a partir de uma abordagem da História Cultural passou a ser valorizado e reconhecido como produção de conhecimento.

Assim como Goodson, Silva (2002) nos aponta que o currículo só pode ser entendido pela compreensão histórico-social, pois se trata de um território de conflito, uma zona de fronteira, a compreensão nessa perspectiva traz a urgência de uma reflexão teórica metodológica dos documentos oficiais para o exercício da prática, fundamentadas em questões como: Quem são seus formuladores? O que ensinar? Para quem ensinar? E para que ensinar?

Seguindo a necessidade de posicionamento frente ao Currículo, Moreira e Silva (2013), defendem que não existe neutralidade na elaboração dos currículos, pois ele é construído em meio a “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 – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, p.14, 2013).

Assim como a cultura escolar o currículo não é atemporal, ambos os conceitos estão relacionados ao seu tempo histórico. E no caso do currículo a depender do seu contexto de produção, teremos construções mais progressistas ou conservadoras.

Nesse exercício de questionar e refletir sobre o currículo como algo vivo e disputado e no exercício da docência frente a esta concepção, ampliemos e pensemos no conceito de tradição seletiva formulado por Raymond Williams³ (2011), incorporado por Apple (1982) no que se refere aos conteúdos e temas a serem ensinados, nos currículos e nas práticas escolares, a partir do papel desempenhado pelas instituições educacionais:

As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma atividade econômica, bem como cultural (...) há um processo que chamo de tradição seletiva: o qual, nos termos de uma cultura dominante, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo outro que outros são negligenciados e excluídos (APPLE, 1982, p. 15).

Apesar do discurso de educação para todos, as instituições educacionais, contribuem para que a cultura de poucos seja mantida como a dominante, contribuindo para forte manutenção de uma cultura definida como tradicional para o todo, esse processo de “tradição seletiva” colabora para construção de uma narrativa de um passado a ser preservado na memória e a ser passado às gerações futuras, ao passo que determinados conteúdos são escolhidos para permanecerem visíveis e outros invisíveis.

É possível pensar na seleção de conteúdos realizada pelas instituições educacionais para a construção de um currículo dentro da concepção de tradição seletiva em diálogo com o conceito de “tradição inventada” pensado

³ Raymond Williams. “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”. *Schooling and Capitalism*. Roger Dale et al (eds.), op. Cit., p.202.

por Hobsbawm (1997). A tradição inventada é definida como um conjunto de práticas ou regras aceitas “de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado (...) historicamente apropriado” (HOBSBAWM, 1997, p.9).

Neste contexto, apesar de todas as correntes e avanço, a própria história da área, ou disciplina História no Brasil, teve até o final do século XX, uma prevalência de conteúdos de matriz europeia, que visavam inculcar um passado comum à formação da nação.

A perpetuação de uma tradição inventada de difícil localização temporal e espacial e a manutenção de conteúdos dentro de uma perspectiva de seleção intencional de conteúdos aceitos como naturais ou naturalizados ao longo do processo histórico ultrapassa o campo definido como ideologia ou ações com cunho ideológico. É possível avançar em tal compreensão a partir da definição de hegemonia de Michael Apple:

A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, que não é apenas secundária, ou superestrutural, como o fraco sentido de ideologia, mas sim que é vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade e que conforme propõe Gramsci, constituem mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sobre o seu domínio, que acaba por corresponder a à realidade da experiência social de modo muito mais nítido do que quaisquer outras. (APPLE, 1982, p.5).

Ao trabalhar com o conceito de hegemonia, Apple nos chama a atenção para o ponto de saturação que a ideologia atinge, passando a ser incorporada e naturalizada na sociedade, de forma a não ser mais questionada, por não ser mais percebida passa a fazer parte do senso comum.

Se pensarmos no conceito de hegemonia na educação encontraremos a adoção de modelos educacionais exportados de outros países tidos como “melhores, mais avançados” para resolução de problemas internos ou até mesmo os debates em torno da criação da Base Nacional Curricular Comum, que ocorreram entre 2014-2017, especialmente no que se refere aos conteúdos de História hegemonicamente consolidados como fundamentais.

Estudos no sentido de descolonizar o currículo da dominação cultural ocidental vêm se desenvolvendo e ganhando espaço no campo acadêmico e

social. O educador português, Boaventura de Sousa Santos (2008), defende o desenvolvimento das “Epistemologias do Sul”, sendo o Sul “uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo”. Para o autor o objetivo estaria em se emancipar do Norte (colonizador) e produzir teorias críticas para além das que são produzidas pelo próprio Norte e adverte:

O Sul é, ele próprio um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista. Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. (SANTOS,2008, p.17;23).

Neste sentido, quando Santos (2008), propõe a reflexão sobre a aprender com o Sul e buscar o que resistiu, o que não foi destruído pela dominação do Norte, podemos pensar no caso do brasileiro no que se refere a produção de conhecimento e reconhecimentos das populações de origem não europeia, seus saberes, culturas e histórias. Através de lutas e reivindicações dos movimentos sociais e educacionais, ocorreram conquistas importantes que culminaram na obrigatoriedade do ensino das temáticas afro-brasileiras e indígenas através das Leis 10.639/03 e 11.645/08, conquistando espaço nos currículos em todas as esferas educacionais no país e não somente nas prescrições curriculares, passando a serem inseridas na cultura escolar.

Nas discussões em torno da elaboração e implementação de prescrições e programas curriculares a figura do professor tem se tornado cada vez mais central, seja ele mencionado como ator, mediador ou sujeito, a ele sempre recai a função de promover situações de aprendizagem que levariam os alunos a compreenderem e adquirirem o que está orientado e prescrito nos documentos. Se pensarmos que o ato de ensinar não é mera reprodução, e aprofundarmos a reflexão para o trabalho com o currículo, a adesão e reprodução deste não ocorreria de forma automática e integral, para o trabalho com esses documentos o educador mobilizaria um conjunto de saberes que se refletiria na sala de aula.

Para Tardif (2014, p.36) os saberes docentes mobilizados são sociais e plurais, significados por diferentes relações, esses saberes são formados pela

fusão dos “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor defende que a existência dos professores como grupo social e profissional, está na “capacidade de dominar, integrar e mobilizar” esses saberes.

Pensar o currículo como construção cultural, é pensar que essa tarefa será sempre conflituosa, pois a Escola é uma instituição dinâmica e conservadora ao mesmo tempo. Nesse campo do ensino, muitos são os sujeitos históricos envolvidos: os educandos, os professores, equipe gestora, todos os funcionários e os familiares.

Dado os conceitos de culturas escolares, currículo e a importância dos saberes docentes, passaremos a pensar e refletir as especificidades do ensino de História nos anos iniciais, em relação aos conceitos apresentados.

1.2 O Ensino de História nos Anos Iniciais

Desde o nascimento ouvimos histórias, sejam elas infantis, romances, de terror, ficção científica, desenhos animados, filmes e novelas, mas principalmente ouvimos aquelas histórias que irão formar nossas memórias familiares a partir dos relatos dos avós, dos pais, tios e tias, que contam passagens pessoais ou eventos que mencionam uma história mais ampla, um acontecimento no país ou no mundo, que nos ajudam a construir a própria identidade, porém, é a partir da inserção no mundo escolar, especificamente aos seis anos, quando iniciamos o Ensino Fundamental que começamos a nos deparar com um conhecimento organizado, sistematizados, fase na qual os mesmos são ampliados, ganham novos significados e são construídos a partir de referenciais científicos⁴.

Os conteúdos de História estão garantidos desde o primeiro ano do ensino fundamental, sendo trabalhados dentro de eixos ou áreas nos anos iniciais e a partir do sexto ano como disciplina escolar. Para André Chervel (1990) as disciplinas escolares são criações da escola e não simplificações do

⁴ Um bom texto para compreender a importância da História desde a infância, está presente no texto do historiador Philippe Ariès “Uma criança descobre a História”. Neste texto o autor narra a relação entre os fatos históricos e sua vida pessoal pelo olhar infantil, mostrando ao leitor que todos temos e construímos a História.

saber elaborado na academia e transposto para escola, e justifica tal concepção apontando:

É porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p.184).

Neste sentido Chervel se aproxima das visões de Julia e Viñao quando definem a escola como uma instituição criadora de uma cultura que lhe é própria, dinâmica em meio a processos de tensão que estão ligados à história das disciplinas e às finalidades atribuídas a cada uma dentro de determinado contexto histórico, social, religioso, cultural e psicológico, a existência de uma cultura escolar.

Pensar o trabalho com a História nos anos iniciais, nos colocam desafios importantes, principalmente se pensados por professores de História que não obtiveram a formação proporcionada pela pedagogia, a qual aprofunda reflexões sobre os processos de aprendizagem na infância. Para o trabalho com o Ensino de História nos Anos Iniciais, adotaremos a expressão “Escola das Infâncias” apresentada pelo professor João do Prado Ferraz de Carvalho. Segundo o autor o movimento de expansão da Educação Infantil e a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, projetou para a educação infantil o modelo da escola primária, impondo aos educadores e as crianças o processo de alfabetização:

essa cultura escolar primária tende a servir de referencial à formação de crianças ainda em idade menores e em tempos de educação infantil, ou seja, a cultura escolar primária não é transportada para a fase final dos anos iniciais, mas retrocede e serve de modelo escolar à educação infantil e as crianças entre zero e cinco anos, como indica a iniciação precoce aos processos de alfabetização.(CARVALHO, ANPUH-SP, 2014,v.1).

Segundo Carvalho (2014) existe uma cultura escolar que transporta o modelo da escola primária para as crianças que estão em idade de educação infantil, ou seja, a educação infantil antes caracterizada pelo cuidado e o desenvolvimento das potencialidades atreladas ao lúdico, ganha a cobrança anteriormente atrelada ao final do ciclo um: a alfabetização. Ao ingressarem

no primeiro ano do Ensino fundamental, já carregam uma forma escolar, entendida aqui como nos aponta Vicent, Lahire e Thin (2001), como um modo de socialização que se impõe a outros modos de socialização.

Nos anos iniciais do ensino fundamental as aulas de História estão presentes na grade curricular e são ministradas por professores com formação em pedagogia, conhecidos nas escolas como polivalentes, ministram na perspectiva da alfabetização e do letramento as diversas áreas do conhecimento, as ciências humanas, exatas e biológicas em uma perspectiva de forma interdisciplinar, majoritariamente na perspectiva linear e cumulativa.

De forma geral existe um consenso de abordagem quanto ao trabalho com os anos iniciais, dado que neste momento os alunos estão iniciando a alfabetização, tem-se como ponto de partida o concreto, o cotidiano do aluno em sua família, escola e bairro, buscando desenvolver a noção histórica de sujeito histórico, para que com o passar do tempo e desenvolvimento alcancem categorias mais abstratas, por meio de metodologias que estimulem ações concretas.

Tais características de acordo com Soares (2018) estão atreladas ao fato dos currículos para o ensino de História serem influenciados pelos estudos de Piaget, que considera os estágios de desenvolvimento biológico, isso explicaria a proposição de estudos de espaços e temas mais próximos para os anos iniciais, já para os anos finais e sequencialmente para os ensino médio tempos e espaços mais distantes, proporcionando um ensino linear e cumulativo. O autor aponta a necessidade de reorganização com base na perspectiva construtivista, fundamentada em Vygotsky, a qual trataremos na parte prepositiva dessa pesquisa.

Essa perspectiva piagetiana teórico metodológica foi se tornando um consenso e ganhando alcance nacional a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Este se tornou orientador para construção de diversas propostas curriculares nas diferentes esferas educacionais do país por vinte anos, até a publicação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular em 2017. Como aponta Goodson (1995) a publicação de prescrições curriculares estão diretamente relacionadas ao contexto que a antecederam, portanto faremos uma breve digressão.

Após o país viver um regime ditatorial (1964-1985) iniciou-se o processo de abertura política em 1985, que culminou na promulgação em 1988 da Constituição Federal que garante acesso gratuito à escola a todos os brasileiros.

Com a retomada da democracia, o Brasil participou em 1990 da Conferência Mundial intitulada “Educação para Todos” realizada na Tailândia financiada pelo Banco Mundial e a PNUD. Nessa Conferência o Brasil assumiu o compromisso de realizar reformas educacionais para melhorar a educação no país, buscando aumentar o acesso e a permanência na escola e diminuir os índices de evasão e repetência, condições essas impostas pelas agências financiadoras para as concessões de créditos mundiais a países em desenvolvimento.

A tentativa da tão almejada “Educação para todos” culmina nos anos 90 na aprovação em 1996 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, do plano Decenal de Educação (1993-2003) e posteriormente em 1997 na publicação dos PCNs.

Aproximadamente uma década após a publicação dos PCNs, Soares (2009) publica dados de sua pesquisa sobre “O ensino de História nos anos iniciais e formação de professores”. Nela o autor expõe que as docentes dos anos iniciais apresentavam entendimento sobre métodos e objetivos no que se refere ao ensino de História, muitos destes conhecimentos relacionados das leituras dos PCNs, porém quando indagadas sobre conteúdos as professoras apresentam respostas diferentes “embora tenham em comum o distanciamento do conhecimento histórico científico e a aproximação com as narrativas da história sedimentada pelo senso comum e pela cultura midiática” (SOARES,2009,p.129), esta advinda de outros grupos e instituições presentes na sociedade.

Ainda, segundo Soares (2009, p.136) mesmo após a publicação das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia em 2006, existe a permanência de um caráter abrangente atribuído a formação do pedagogo, o que pode ser observado na prática “com raras exceções, os cursos de pedagogia não preparam nem para a docência e, tampouco, formam profissionais que tenham capacidade de se inserir no debate educacional por meio da articulação entre teoria e prática”, necessitando assim de um olhar mais aprofundado para a questão da formação docente.

Nesse sentido Oliveira (2003) nos coloca as particularidades do trabalho com os anos iniciais. Para a autora poucos historiadores se interessam pelo processo de aprendizagem histórica das crianças, corroborando com a argumentação de Soares (2009), aponta a existência de uma lacuna na formação para docência, tanto no campo da História no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e teorias da aprendizagem, quando na Pedagogia na falta de debates teóricos mais aprofundados.

A partir das reflexões apresentadas por Soares e Oliveira, podemos aprofundar a discussão anterior sobre a publicação de prescrições ou documentos orientadores e a não implementação tal qual como foi pensada pelos elaboradores. Entre o momento da leitura e a efetivação deste currículo existe um espaço complexo da ação do professor, que segundo Tardif (2018) engloba os saberes docentes, relacionado a uma resistência, uma adesão parcial, uma rejeição ou incompreensão, ou até mesmo a combinação de algumas dessas características.

Em suma, entendemos ter sido necessário refletir sobre as questões relacionadas à formação e os conhecimentos dos professores no que tange as prescrições curriculares, pois nos capítulos finais investigamos nas fontes documentais produzidas pelos docentes durante as formações continuadas da rede municipal de educação de São Paulo.

Apesar da existência de um debate quanto à formação inicial e continuada dos docentes, que estaria diretamente ligada ao ensino e ao tipo de ensino de História nos anos iniciais, há um ponto comum em todas as discussões teórico metodológicas, o qual se refere à curiosidade infantil como elemento central para tornar palpável e plausível o conhecimento histórico às crianças. Para Sandra Regina Ferreira de Oliveira, pesquisadora referência no campo do ensino de História para os anos iniciais “essa curiosidade é a mola propulsora que leva a criança a indagar e a buscar explicações completas para a realidade em que vive, não está limitada a tempos e a espaços específicos” (OLIVEIRA, 2011,p.57), pois as crianças por meio da dúvida e da busca pelo significados das coisas e dos outros, busca compreender e dar significado à existência.

A busca das crianças por significados passa e é mediada pelos adultos, à medida que a fala manifestada por elas é estimulada suas referências são

validadas ou apagadas como indica Lowenthal (1998) “se a experiência profundamente sentida for socialmente inadequada, ela não se registra ou é esquecida”, por isso torna-se muito importante a atuação de professores em relação à seleção e validação dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, especificamente relacionados ao ensino de História nos anos iniciais:

Conforme Marc Ferro, todo o conhecimento posterior a ser construído sobre nós mesmos e os outros, associa-se “à história que nos ensinaram quando éramos crianças” Entender essa assertiva a partir do contexto escolar, impõe-nos o desafio de compreender o trabalho com a História nos anos iniciais com ênfase nas especificidades que se postam quando lidamos com sujeitos que, mais do que em qualquer outra faixa etária, precisam desenvolver, a perspectiva de futuro (OLIVEIRA, 2011, p.57).

Trata-se da elaboração e da percepção de mundo que a criança irá construir de si e do outro a partir da escola, desde os anos iniciais do ensino fundamental, nesse sentido a História tanto como área do conhecimento na categoria Ciências Humanas (História e Geografia) nos anos iniciais quanto como componente curricular específico a partir do sexto ano do ensino fundamental II desempenha um papel importante.

Torna-se essencial no ensino de História nos Anos Iniciais, que o trabalho com as noções históricas sejam iniciados no primeiro ciclo, caso contrário o trabalho no ciclo não terá o resultado esperado já que ocorrerá uma fragmentação do pensamento histórico a ser desenvolvido junto com a criança. E para que isso ocorra é fundamental a atuação do professor “num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transformar um conjunto de conhecimentos em saberes efetivamente ensináveis e fazer com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos” (FONSECA, 2009, p.35).

Para as autoras Menezes e Silva (2007, p.217) é possível o trabalho, com o conhecimento histórico nos anos iniciais, sem prejuízo ou falta de qualidade, cabe ao professor assumir tal tarefa “o professor deve é precisa buscar estratégias que possibilitem aos alunos a reflexão e construções de conceitos”, cabendo ao professor buscar articulação entre o conhecimento produzido no meio científico e o saber histórico escolar, dentro da perspectiva das culturas escolares.

Compreendendo a perspectiva de articulação entre os conhecimentos, a pesquisadora Flávia Eloisa Caimi (2009) nos apresenta um sábio provérbio: “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”, que nos ajuda a pensar e a fundamentar a necessidade de refletir sobre o uso da memória no ensino de História, especificamente nos Anos Iniciais, pois é preciso lembrar que a fala é a nossa primeira manifestação para comunicação e reflexão seguida da escrita, no caso das sociedades grafadas, e no cotidiano escolar a alfabetização e o letramento, logo a fala nos proporciona conhecer João para poder ensiná-lo e mais, ensiná-lo História.

Neste sentido o conhecimento histórico na Escola das Infâncias pode ser iniciado por meio da oralidade, a partir das experiências cotidianas, Walter Benjamin em seu texto O Narrador⁵, discorre sobre a raridade “em vias de extinção” cada vez maior da figura do narrador, da capacidade de narração “de intercambiar experiências”. O autor defende que a qualidade da narração em textos escritos é ampliada à medida que se aproxima da narração das histórias orais “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p.197), nesse contexto abre-se um campo de trabalho importante para o docente com relação às narrativas.

O historiador Paul Thompson, referência no trabalho com o passado através da oralidade e do resgate da memória, em seu livro A voz do passado: História Oral (1992) defende o desenvolvimento de projetos interdisciplinares na educação básica com metodologia de trabalho à construção do pensamento histórico a partir da prática. Para o autor o uso da História Oral em projetos “ajuda a criança a desenvolver suas habilidades linguísticas, um sentido de evidência sua consciência social e aptidões”, promovendo ainda o debate e a cooperação e podendo ser utilizada nas diversas etapas da educação e do desenvolvimento social e intelectual.

A função do professor é receber esses dados argumentos através da fala e trabalhar tais informações problematizando-as, criando possibilidades

⁵ BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: ____ Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

de aprendizagem do conhecimento histórico, bem como se atentar para outras possibilidades de trabalho com as informações sobre histórias trazidas pelos alunos à aula, “aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico” (CAIMI,2009, p.68)⁶.

Para que o professor possa assumir essa tarefa, é preciso compreender que o trabalho com a Memória possui seus limites de uso no cotidiano escolar, pois como aponta Lowenthal (1998) trata-se da representação do que teria sido um acontecimento no tempo passado. narrado no tempo presente, assim “a narrativa histórica não é um retrato do que aconteceu, mas uma história sobre o que aconteceu” (p.111) dado que no momento da narração o passado não existe mais, a narrativa só pode ser comparada a outras narrativas.

O trabalho com a memória pode revelar mecanismos de silenciamentos de povos e culturas em uma sociedade, dentro dessa perspectiva é necessário o máximo de atenção dos professores e pesquisadores quanto aos usos do passado e da memória de um povo, tanto podem trazer marcadores preconceituosos ou racistas quanto não trazer, os quais podemos chamar de silenciamentos. Em uma análise histórica o silêncio é um dado importante para a história de um povo ou grupo, analisemos o que nos alerta Jacques Le Goff (1990) quanto à importância do estudo da memória social:

Os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento, nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exerce sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 368).

⁶ No que se refere a afirmação utilizou-se como base o estudo da historiadora Flávia Eloisa Caimi que discute aprendizagem histórica, educação histórica e estudos de cognição fundamentado no pensamento do pesquisador Jean Piaget. CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et alii (orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

No caso do Brasil onde houve a escravização de povos e a dizimação de culturas, trabalhar com memórias pessoais dos alunos podem trazer silenciamentos importantes a serem trabalhados, problematizados e historicizados pelos professores tanto dos anos iniciais quanto de toda a educação no país.

Por fim, algo imprescindível de se apontar no trabalho com a História nos anos iniciais, é o debate que se coloca entre e sob as educadoras no que se refere à necessidade de que a criança esteja alfabetizada para aprender História. Esta pressão ocorre inclusive pela estipulação de metas e a cobrança por melhores resultados em avaliações externas que cobram desempenho em relação à alfabetização e a matemática. Nessa direção a professora e pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2009) nos responde com outra pergunta “É possível alfabetizar sem História? Ou ... Como ensinar História alfabetizando?”

Concordando com a autora e discorrendo nessa perspectiva Carvalho (2018, p.162) defende “a concepção de que o ensino de História na escola da infância deve, obrigatoriamente, se relacionar ou melhor, ser uma manifestação do processo de alfabetizar letrando”, pois para o autor são direitos das crianças, direitos de conhecer a sua história, da família e de todas as instâncias das quais elas fazem parte. A garantia desses direitos proporciona a entrada da criança no conhecimento histórico escolar garantindo o estudo sobre identidade e memória desde o início da escolarização.

A partir das reflexões propostas neste capítulo passaremos para a análise comparativa entre os três programas e suas respectivas prescrições curriculares entre os anos de 2007-2017, buscando conhecê-las em âmbito geral para posteriormente compreender como as professoras pensam socialmente e metodologicamente o ensino de História por meio das prescrições escolares.

2 CAMINHANDO PELOS PROGRAMAS E SUAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES

Contextualizando de forma breve, a educação na cidade de São Paulo desde 1890 esteve a cargo do Estado de São Paulo, o qual oferecia inicialmente o ensino primário e posteriormente o ginásial. Com o processo de industrialização dos anos 1950 e o êxodo rural, a população da cidade aumentou e junto com ela a necessidade de vagas nas escolas para crianças, adolescentes e de mão de obra alfabetizada para trabalhar nas fábricas.

A partir dessas demandas surge em 1956 a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, primeiramente conveniada à rede estadual e posteriormente nos anos 1960 de forma autônoma. Durante os governos militares ocorreram políticas de controle e após a abertura política em 1985 a cidade passou por vários governos e diferentes políticas educacionais.

A rede municipal de educação tem em sua história a passagem de Paulo Freire como secretário de educação entre 1989-1991, durante o governo da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que realizou o movimento de reorientação curricular em ciclos de aprendizagem, chamado Escola Democrática, associado a um processo de formação permanente de educadores. É na gestão da prefeita Erundina que se conquista e institui o estatuto do funcionário público municipal, que garante a JEIF, jornada especial integral de formação, que analisaremos mais de perto nos capítulos 3 e 4.

Aproximando do recorte dessa pesquisa, entre os anos 2007 e 2017 ocorreram as publicações de três propostas curriculares diferentes, frutos da implementação de Programas Educacionais diferentes. Tais ações provocaram muitos questionamentos, principalmente se relacionarmos ao fato de que tais publicações ocorreram em um contexto de mudanças de governos, marcados por três mandatos de partidos políticos diferentes na prefeitura de São Paulo.

Para isso nos fundamentamos metodologicamente no trabalho comparativo intitulado “A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros” da pesquisadora Nora Krawczyk

(1999) e de professora Circe Bittencourt sobre “História nas atuais propostas curriculares” (2018).

Bittencourt propõe que se realize uma análise comparada dividida em três momentos: análise externa que apresenta o contexto político e os interesses que permeiam a elaboração; análise interna, a qual verifica-se a composição geral da proposta, as partes que a compõe e suas concepções e por fim, a análise comparada especificamente sobre o ensino de história, quanto ao tratamento históricos e as questões abordadas.

2.1 – Contexto Político: A cada novo governo, um novo programa

Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal

A criação do Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” em 2006 ocorre em um contexto político de pós disputa das eleições municipais entre a candidata à reeleição Marta Suplicy do PT e José Serra do PSDB, este vence o processo eleitoral e assume o governo da cidade de São Paulo em 2005.

No ano seguinte a sua posse, o então prefeito Serra e o secretário de educação José Aristodemo Pinotti anunciam o projeto de construção do novo programa curricular para rede municipal através da portaria nº 6328 de 30 de novembro de 2005, a qual considerava a necessidade de implementação do processo de aprendizagem em ciclos com os seguintes projetos: “Toda força ao 1º ano do Ciclo I”, “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II”.

Segundo a portaria, buscava-se a melhoria da qualidade de ensino, a superação dos altos índices de defasagem entre idade/ano e apontando como urgente solucionar as dificuldades com relação às competências leitora e escritora. Segundo a portaria, o Departamento de Orientações Técnica (DOT) teria como objetivo para o ano 2006:

Romper com a *cultura escolar* que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos Ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever. Para alcançar este objetivo elaboramos o Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, que tem como proposito desenvolver projetos que visem reverter o quadro de

fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (SME, nº 6328 de 30 de novembro de 2005).

Cabe observar que o uso da expressão “Cultura escolar” na portaria não se refere ao conjunto de saberes construídos na relação com os sujeitos envolvidos na escola e na comunidade escolar como proposto por Viñao (2007) e Julia (2001), e sim é atribuído um aspecto negativo, de uma suposta aceitação da comunidade escolar sobre o fato dos alunos percorrerem a vida escolar e ao término dela saírem sem terem adquirido a habilidade de ler e escrever, assim a elaboração do Programa Ler e Escrever viria como a salvação para esse problema.

Além de mencionar como motivador do projeto a superação do fracasso escolar, do analfabetismo e da alfabetização precária, o documento aponta que tais constatações foram possíveis a partir das observações e das “dificuldades relatadas pelos professores em promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos”, indicando a “necessidade de articulação dos gestores pedagógicos na criação de condições institucionais favoráveis em direção a uma didática mais eficiente”, bem como das DOT/SME de “estabelecer diretrizes que orientem as UEs (unidades escolares) no desenvolvimento de sua ação na busca da qualidade de ensino”.

Em 31 de março de 2006, José Serra renuncia ao governo da prefeitura de São Paulo para se candidatar ao governo do Estado de São Paulo, assim o governo municipal foi assumido pelo vice-prefeito Gilberto Kassab que indicou para secretário da educação municipal Alexandre Alves Schneider. Kassab completa o mandato, se candidata à reeleição no ano de 2008 saindo vencedor em uma disputa com a candidata Marta Suplicy do PT. Com 60,72% dos votos válidos o prefeito Gilberto Kassab exerce seu segundo mandato de 2009 a 2012.

Em 2007 dando continuidade ao proposto pelo primeiro mandato, coligação PSDB-PFL, foi publicado a portaria nº 4.507 de 30 de agosto que apresentava à rede municipal de Educação de São Paulo o “Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental”, considerando:

a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento de cada anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e as aprendizagens esperadas em cada agrupamento/estágio da Educação Infantil, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania (Portaria, SME, nº 4.507 de 30 de agosto de 2007).

Através da portaria podemos perceber o princípio de definição de metas a serem alcançadas pelos alunos como resultado da aprendizagem, esse movimento tem origem nas reformulações curriculares das décadas de 1980 e 1990 decorrentes, segundo Bittencourt (2018, p.78) da "nova configuração mundial, cujo modelo econômico é o de submeter todos os países à lógica do Mercado", neste sentido a presença das avaliações externas nas escolas se justifica.

É importante atentar para o "artigo 6º- Competirá", o qual expõe o papel a ser desempenhado por cada instância que compõe a rede de educação no processo de implementação do programa, observemos algumas diretrizes diretamente ligadas à produção e à formação de professores

I- à Diretoria de Orientação Técnica/SME (...) c) produzir orientações didáticas que possibilitem o alcance das expectativas de aprendizagem; d) realizar formação específica voltadas às necessidades do Programa (...) II – às Coordenadorias de Educação (...) a) implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa em parceria com DOT/SME; (...) c) realizar formação específica, com conteúdos e metodologias compatíveis aos do Programa. III – às Unidades Educacionais (...) d) incluir nos horários coletivos dos Professores o estudo e aprofundamento dos documentos norteadores e referenciais do Programa. (Portaria, SME, nº 4.507 de 30 de agosto de 2007).

Ainda no artigo 6º, item III menciona-se sobre o Projeto Político Pedagógico "a) reelaborar o Projeto Pedagógico, os Projetos Especiais de Ação- PEAs e os Planos de Ensino, de acordo com as orientações curriculares e expectativas de aprendizagem estabelecidas", percebamos que neste momento a nomenclatura utilizada é Projeto Pedagógico. Ao propor uma reelaboração deste atribui a responsabilização à escola na implementação do programa na escola

Além de registrar a trajetória histórica da escola e da comunidade a qual ela se insere, orienta através de avaliações diagnósticas traçar um perfil de

onde cada escola, onde conseguiu chegar e quais caminhos a serem construídos, retomando a lógica das metas apontadas anteriormente.

Observamos a determinação da construção de materiais, formação de professores (a ser ministrada tanto pelas diretorias e pelas coordenações nas unidades escolares) e menciona a necessidade de “construir propostas de recuperação contínua e/ou paralela e apoio pedagógico” aos alunos que não atingirem as expectativas propostas nos documentos do programa.

Por fim, sobre o Programa Ler e Escrever - Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, os marcos legais que fundamentam a sua elaboração são frutos do contexto dos anos 1990, contexto esse apontado no capítulo 1. Ao participar de acordo e tratados mundiais, o Brasil, produz documentos com caráter jurídico como: a LDB 1996 e a Lei nº10.639 de 2003, bem como o documento norteador PCNs de 1997.

Na esfera municipal o Programa considera o “Movimento de reorientação curricular” de 1992. Todas essas leis e documentos produzidos por esferas educacionais, seja federal ou municipal, apresentam um deslocamento histórico, de aproximadamente dez anos, refletidos na criação do Programa.

Mais Educação São Paulo

A vigência do Programa Ler e Escrever, descrito acima vigorou oficialmente até o ano de 2012. Ao final do ano ocorreram eleições municipais e o Partido dos Trabalhadores retornou à prefeitura de São Paulo após oito anos. O petista Fernando Haddad concorreu à eleição com José Serra do PSDB e obteve 55,57% dos votos válidos no segundo turno, governando de 01 de janeiro de 2013 até 31 de dezembro de 2016, quando perde a reeleição para outro candidato do PSDB. Haddad foi ministro da educação durante o período de 2005 a 2012, nos governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016).

Durante o seu mandato ocorreram intensas trocas de secretários da Educação na prefeitura da São Paulo. Em 01 de janeiro de 2013 foi nomeado para o cargo de secretário o sociólogo César Callegari que permaneceu na pasta até 12 de janeiro de 2015. O educador Gabriel Chalita assumiu a pasta

em 15 de janeiro de 2015 exercendo as funções de secretário da Educação até 01 de junho de 2016, quando deixou a Secretaria para integrar a chapa eleitoral para as eleições como vice-prefeito de Fernando Haddad candidato à reeleição naquele ano.

Para finalizar o mandato na secretaria de Educação foi nomeada a vice-prefeita Nádia Campeão em 03 de junho de 2016 que permaneceu até o final do mandato em 31 de dezembro de 2016. Tal digressão tona-se necessária, pois os documentos publicados por essa gestão são impressos com o nome de Nádia Campeão como secretária de Educação.

No primeiro ano da gestão Haddad foi publicada a portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013 que regulamenta o decreto 54.453 do mesmo ano, sobre a instituição do “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de São Paulo” chamado Mais Educação São Paulo.

Com a chegada de Fernando Haddad (ex-ministro da educação) à prefeitura de São Paulo, podemos perceber uma reestruturação curricular municipal baseada no Programa Mais Educação do governo federal de 2007. Segundo a portaria nº17, de 24 de abril de 2007, o programa foi construído de forma interministerial e tinha por finalidade “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”, o que veremos ser iniciado na rede municipal de São Paulo a partir do seu governo.

Na portaria do Programa Mais Educação SP constam resoluções quanto às finalidades do programa e as ações tanto de infraestrutura quanto às questões pedagógicas para as diferentes etapas da educação básica. O artigo segundo apresenta as suas finalidades:

I – ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4(quatro) e 5(cinco) anos de idade; II – integração curricular na Educação Infantil; III – promoção de melhoria da qualidade social na Educação Básica e, conseqüentemente, dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; IV– ressignificação a avaliação com ênfase no seu caráter formativo para educandos e professores; V – alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; VI – integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; VII – incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos

das Unidades Educacionais; VIII – fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias. (PORTARIA, nº5.930, de 14 de outubro de 2013).

O trecho acima, nos aponta um programa que visava no plano legislativo, a ampliação do tempo, da qualidade da educação, a ampliação do IDEB e a importância do Político Pedagógico na implementação dos programas nas Unidades Escolares, assim conforme a pesquisa de Krowczyk (1999, p.118) que analisou 11 propostas curriculares em municípios brasileiros “o discurso da reforma elege a escola como o espaço central das políticas para melhorar a qualidade de ensino”, e neste caso específico o fortalecimento da gestão democrática e participativa “a importância outorgada à escola faz referência a uma identidade institucional como unidade de ensino e trabalho”.

Nesse momento de implementação da portaria será realizada a Reorganização Curricular e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de educação de São Paulo e a reordenação do ensino em três ciclos de aprendizagem e suas respectivas especificidades, conforme artigo quinto:

a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas; a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/ letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico; a.3- Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria. (PORTARIA, nº5.930, de 14 de outubro de 2013).

No que se refere a organização em três ciclos de aprendizagem observemos alguns artigos sobre às especificidades do ciclo interdisciplinar,

ciclo este que possibilitou a pesquisadora lecionar e entrar em contato com esse segmento, tornando a experiência motivadora dessa pesquisa:

Art. 7º - No Ciclo Interdisciplinar, os 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental serão ministrados pelo o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respeitada a sua jornada de trabalho, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa que serão ministradas pelo Professor especialista de cada área, bem como, aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função.

§ 3º: Nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, deverão ser programadas, respectivamente, um e dois tempos equivalentes aos de horas-aula destinados a orientação de “Projetos”, ministradas dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Art. 8º: No Ciclo Interdisciplinar, os 6ºs anos do Ensino Fundamental serão ministrados pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, observadas as seguintes regras:
I – A docência compartilhada dar-se-á, preferencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática;

Art. 9º - Os tempos destinados à orientação de “Projetos” no Ciclo Interdisciplinar deverão promover a integração das áreas visando a concretização dos objetivos do Ciclo, a ser definido no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional. docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.(PORTARIA, nº5.930, de 14 de outubro de 2013).

O Programa conceitua ciclo de interdisciplinar como o agrupamento dos 4ºs, 5ºs e 6ºs anos. Perceba que o objetivo era permitir o contato de especialistas nos 4ºs e 5ºs anos através de “Tempos de Projetos” e a continuidade do professor pedagogo no 6º ano, na modalidade “Docência Compartilhada”.

Conforme artigos destacados, além de promover um ensino interdisciplinar para o aluno, favorecia o contato de diferentes professores historicamente na educação. De acordo com Souza (1998) a separação entre fundamental 1 e fundamental 2, ou ciclo 1 e ciclo 2, tem suas raízes no surgimento dos grupos escolares a partir de 1980 e se perpetua como forma e mentalidade até os dias atuais, assim a portaria aponta o início do rompimento da concepção de forma escolar, formulada por Vincent, Lahire e Thin (1994). Mais adiante, no capítulo 4, voltaremos ao debate da docência compartilhada dentro da perspectiva apontada.

O programa ainda através da portaria aponta a questão da avaliação em suas dimensões “institucional, externa e interna” (artigo 13), reafirmando uma tendência já apontada no Programa de Reorganização Curricular de 2007.

Outra mudança importante refere-se às formas de conceituar as avaliações e a aprendizagem com notas (valores de zero a dez) a partir do ciclo interdisciplinar (artigos 15 e 16), e aponta para o processo de recuperação paralela a ser oferecido aos “educandos com aproveitamento insuficiente”. Anteriormente em relação ao Programa Ler e Escrever, a aprendizagem avaliada a partir de conceitos: P (Plenamente Satisfatório), S(Satisfatório) e NS (Não Satisfatório), sendo mantidos apenas para o ciclo alfabetização.

Assim como no programa Ler e Escrever as recuperações paralelas fazem parte do programa Mais Educação São Paulo, agora vistas como atividades voltadas a ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola. Cabe lembrar que as indicações dos alunos para recuperação na prática continuam baseadas no aproveitamento nos conhecimentos restritos à Língua Portuguesa e Matemática, demonstrando o pensamento presente na sociedade e, principalmente na escola, que o aluno que não domina tais competências não compreende os demais campos: História, Geografia e Ciências.

Reorganização Curricular: Currículo da Cidade

O terceiro programa curricular intitulado “Currículo da Cidade”, alvo dessa pesquisa ocorre com o retorno do PSDB ao governo da prefeitura Municipal de São Paulo. João Doria (do PSDB) disputou, pela primeira vez, as eleições à prefeitura de São Paulo com Fernando Haddad, candidato à reeleição. Sob o slogan “João trabalhador”, Dória ganha a eleição, em primeiro turno, após uma intensa campanha que traria uma nova tendência ao cenário político nacional: a negação da figura do político tradicional e a exaltação do gestor empresarial que promete trazer para o setor público a “qualidade do setor privado”.

Assumindo o compromisso de permanecer no governo municipal até o final do mandato, João Doria deixou a prefeitura 15 meses depois, em 06 de abril de 2018, para disputar o cargo de governador do estado de São Paulo, assumindo em seu lugar o comando da prefeitura de São Paulo, seu vice-prefeito, Bruno Covas. Doria venceu a eleição estadual e assumiu o cargo de governador em 01 de janeiro de 2019.

Para secretário de educação João Doria nomeou, no início do seu mandato, Alexandre Alves Schneider, que havia sido secretário no governo Kassab. Schneider permaneceu no cargo até 08 de fevereiro de 2019 quando foi exonerado e em seu lugar foi nomeado, João Cury Neto. Em 03 de julho o prefeito Bruno Covas anunciou a saída de Cury Neto e a nomeação de Bruno Caetano, ex-presidente do SEBRAE, para secretário de educação da rede municipal de São Paulo.

No diário oficial da cidade de São Paulo, de 25 de fevereiro de 2017, foi publicada uma convocação à mesa redonda intitulada “Atualização do Currículo da Cidade de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular”, prevista para 03 de março, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (Coordenadoria Pedagógica, por meio do Núcleo Técnico de Currículo e do Núcleo Técnico de Currículo e Divisão do Ensino Fundamental e Médio⁷) com objetivos claros de discutir a formulação de uma nova proposta curricular para rede, ancorada na BNCC.

Sob a bandeira de ser a primeira cidade brasileira a se alinhar com a Base Nacional Comum Curricular⁸, a Secretaria Municipal de Educação anunciou em março de 2017 o movimento de Reorganização Curricular, antes mesmo da terceira versão oficialmente ser publicada.

⁷ A convocação se destinava a “169 professores indicados pelas DREs para participarem dos Grupos de Trabalho (GTs) de atualização do currículo da PMSP; 01 coordenador pedagógico de cada uma das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF; 13 representantes da equipe do Ensino Fundamental da DIPED, sendo um de cada Diretoria Regional de Educação; 13 Supervisores Escolares, sendo um de cada Diretoria Regional de Educação; Diretor da DIPED de cada uma das Diretorias Regionais de Educação; Supervisor Técnico de cada uma das Diretorias Regionais de Educação; Diretores Regionais de Educação de cada uma das Diretorias Regionais de Educação”.

⁸<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao/acessoem11dejunho>.

A construção e implementação do novo currículo intitulado “Currículo da Cidade” foi prevista no plano de metas 2017-2020 da cidade de São Paulo em 30 de março de 2017. A Reorganização foi apresentada no eixo “Desenvolvimento Humano”, projeto vinte três, meta quatorze que estipula: “Atingir IDEB de 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental”.

Durante o ano de 2017 ocorreram algumas mesas redondas⁹ para apresentar a proposta e os conceitos pedagógicos e políticos contidos na BNCC, com o intuito declarado de que os professores compreendessem esse documento e entendessem a sua importância para a educação.

Segundo dados oficiais da rede municipal de educação, entre os meses de abril a junho, ocorreu um processo de consulta e escuta sobre o que aprender e como aprender, no qual 16.030 professores e 43.655 estudantes puderam opinar e contribuir sobre o assunto por aplicativo e pelo site da educação.

O ciclo de mesas redondas e processo de escuta descrito pela secretaria culminam na publicação e lançamento da coleção “Currículo da Cidade de São Paulo”, em 15/12/2017, nove meses após o início de sua construção e antes da publicação da versão final da BNCC.

Temos aqui uma associação governamental do município de São Paulo direta e declarada aos princípios epistemológicos, teóricos e políticos do contexto da publicação da terceira versão Base Nacional Comum Curricular. Está que por sua condição de currículo, como afirma Silva (1995) e Arroyo (2011), trata-se de um campo de disputas ideológicas e políticas, elaborada e discutida durante os governos da ex-presidenta Dilma Rousseff, seu impeachment e término do mandato do seu vice Michel Temer. Essa disputa de narrativas reflete-se na publicação de três versões, sendo a última publicada em 2017.

⁹ No canal “Pedagógicos SMESP” da plataforma, *you tube*, constam as seguintes mesas redondas e seus respectivos palestrantes: Mesa 1- “Estrutura e importância da BNCC para o Brasil”, palestrante Prof.^a Dr.^a Kátia Stocco Smole, evento realizado no dia 01/03/17; Mesa 2 “A importância de um Currículo para a cidade de São Paulo”, palestrante Prof.^a Dr.^a Célia Maria Carolino Pires em 01/03/17 e Mesa 3- “Desenvolvimento integral e tecnologias”, palestrante especialista Anna Penido, evento realizado no dia 03/03/17.

Fechando a apresentação dos cenários políticos existentes no contexto de trocas de programas curriculares, podemos perceber que assim como o Programa Ler e Escrever, o Programa Mais Educação e no Programa Currículo da Cidade as fundamentações legais demonstram uma preocupação com os dados obtidos em avaliações externas, seja no primeiro caso a Prova São Paulo, como nos dois subsequentes com a Prova Brasil (IDEB).

Tal associação não significa que estão fundamentadas nas mesmas bases pedagógicas ou epistemológicas, mas sim que são citadas nos documentos com tais finalidades e confirmam uma tendência mundial de estipulação de dados e metas a serem alcançadas pela educação semelhante a lógica de produtividade empresarial, para Krawczyk (1999, p.118) “os fatores do processo educativo são vistos como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno, como critérios fundamentais de decisão”, assim o “processo educativo e a tarefa do professor submetem-se cada vez mais à lógica de produção material e de competição do mercado”, que ganham contornos mais marcados ou não, de acordo com a administração vigente no contexto de elaboração de cada programa curricular.

Dado um retrocesso nos contextos políticos e fundamentação legal da implementação dos Programas Curriculares, buscaremos conhecer a estrutura e organização geral das prescrições curriculares produzidas pelos seus referidos programas.

2.2 Prescrições Curriculares: organização geral do documento e fundamentações teóricas

Orientações Curriculares. Propositivas de Expectativas de Aprendizagem, Ciclo 1.

Em 2007, após um ano e três meses da publicação da portaria que anunciava o Programa Ler e Escrever, foram lançadas as suas referidas prescrições curriculares intituladas “Orientações Curriculares. Propositivas de Expectativas de Aprendizagem”, e publicados volumes de acordo com a organização por ciclos, sendo denominado ensino fundamental I (ciclo I) os cinco primeiros anos e o ensino fundamental II (ciclo II), os quatro últimos anos

do ensino fundamental. As publicações já estavam adequadas a ampliação do ensino fundamental de nove anos, que passaria a vigorar na rede a partir de 2010.

Na carta aos educadores o secretário municipal de educação Alexandre Alves Schneider menciona como nova etapa da reorientação curricular para 2008 “a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos”, tal indicação aponta para uma política que atrela a educação aos resultados de avaliações externas a escola, desenvolvida com grande força a partir dos anos 1990.

O documento para o Ensino Fundamental 1 (ciclo I) foi produzido em volume único, organizando os conhecimentos em áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física, para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Já para o Ensino Fundamental 2, foram produzidos um volume para cada disciplina ou componente escolar.

As áreas Natureza e Sociedade são elaboradas de forma interdisciplinar, trabalhando de maneira articulada os conhecimentos e expectativas de aprendizagem referentes às disciplinas escolares: Ciências Naturais, Geografia e História - tendo como elaboradoras e responsáveis pelo componente de História as pesquisadoras e professoras referências no Ensino da disciplina: Antônia Terra de Calazans Fernandes e Circe Maria Fernanda Bittencourt. As duas professoras também participaram como colaboradas na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

Composto por duzentas e sete páginas o documento foi organizado em quatro partes. A primeira e a segunda parte compõem-se de textos iguais em todos os volumes, tanto os do ensino fundamental I quanto os do ensino fundamental II, pois trata-se da fundamentação teórica e legal para a implementação do programa de Orientação Curricular “Ler e Escrever”.

Na primeira parte constam a apresentação do programa, a sua articulação com projetos em desenvolvimento na rede e a orientação para articulação com o projeto político pedagógico da escola através da sua reelaboração coletiva.

Na parte dois, fundamenta-se legalmente nas Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96 e Lei nº 10.639/03 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" à elaboração do projeto e apresenta a definição curricular, exposta no documento como organização curricular:

é uma potente ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos estudantes. Partindo da definição de objetivos amplos e mais específicos (...) deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos (Orientações Curriculares-Fund I.SME/SP,2007, p.18)

Ao propor uma organização, mais à frente definido como currículo, propõe um trabalho integrado com superação de fronteiras rígidas, tais características expõem com nitidez a influência dos PCNs do ensino fundamental, o qual defendia um ensino interdisciplinar com temas transversais que permearia todas as áreas.

Outros conceito e valores já apresentados nos PCN's, aqui também são adotados no que se refere à Educação Básica "preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade"¹⁰, e aponta ainda como caminho tais objetivos de uma "aprendizagem significativa". O documento concebe aprendizagem significativa como:

estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas(...)o professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar (Orientações Curriculares-Fund I.SME/SP,2007, p.19).

Assim a organização curricular ou a prescrição curricular , fundamenta o princípio da aprendizagem significativa , na qual o conhecimento teriam

¹⁰ Orientações Curriculares.Expectativas de Aprendizagem.Fund I.SME/SP,2007 , p.19.

diversos significados que serviria a um processo permanente de transformação, segundo Bittencourt (2018, p.79) “à sociedade, caberia a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do Mercado, que aparentemente exige domínios mais amplos do conhecimento”, e ao professor caberia a função de orientador na promoção de situação de aprendizagem significativas.

Um mecanismo balizados desse processo, descrito acima, seria a avaliação, pois é no momento de sua realização que o “o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não, se aproximando das expectativas de aprendizagem”. Verifica-se neste contexto que a avaliação estaria a serviço da verificação da aprendizagem determinada por meio da prescrição.

Já na terceira parte o documento propõe as expectativas de aprendizagem, os objetivos gerais e os critérios de seleção dessas para cada área de conhecimento. Na quarta e última propõem as orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de forma geral, enfatizando a necessidade da interdisciplinaridade e do desenvolvimento da habilidade e competência de leitora e escritora, sendo estipulado como um compromisso e tarefa de todas áreas do conhecimento.

Em seguida apresenta-se a divisão por áreas do conhecimento seguindo um roteiro para cada área composto de: orientações para a organização de expectativas de aprendizagem, questões de natureza metodológica e didática, modalidades organizativas e avaliação. Fechando o documento apresenta-se ao docente referências bibliográficas gerais por área de conhecimento.

Para contextualização e compreensão o volume do componente curricular de História é composto por cento e trinta e duas páginas e está organizado em cinco partes, sendo a primeira e a segunda exatamente igual ao volume do ensino fundamental I descrito acima. A partir da parte três o volume referente ao fundamental II ganha as especificidades pertencentes à História como área de conhecimento e disciplina escolar. Na parte três apresenta-se as finalidades do ensino de História no ensino fundamental, os problemas a serem superados, os objetivos gerais do ensino, os pressupostos norteadores da construção curricular e os critérios de seleção das expectativas

de aprendizagem para cada ano do ciclo II. Na quarta apresenta-se um quadro de expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo II. E, por fim, na quinta parte, dispõem sobre orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagens, fechando com a bibliografia para elaboração do documento.

Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria

Até chegar o momento da publicação em 2016 “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” - fruto do Programa Mais Educação - a Secretaria de Educação com as Diretorias Regionais e Unidades Educacionais viabilizou-se a realização de “encontros formativos” durante o ano de 2014, destinados a discutir os seguintes pontos centrais para o Ensino Fundamental: currículo, infâncias, interdisciplinaridade, autoria e avaliação.

Tais encontros geraram a construção coletiva do documento, “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” publicado a primeira versão em 2015 e a segunda versão em 2016 que foi encaminhado às escolas.

A coleção contém um volume para cada componente curricular e diferentemente da estrutura do programa Ler e Escrever, que apresentava e discutia na prescrição curricular os fundamentos teóricos e epistemologicamente do referido programa no mesmo volume do ciclo I ou nos volumes do diferentes componentes escolares, o Programa Mais Educação, em suas publicações formulou um documento referência que fundamenta metodologicamente e epistemologicamente a coleção, intitulado “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”, separadamente.

O documento apresenta-se como uma construção e autoria coletiva, fruto dos encontros e seminários realizados pelo DIPED/DRE (Divisão Pedagógica- Diretoria Regional de Ensino) e DIEFEM/SME (Divisão de Ensino Fundamental e Médio – Secretaria Municipal de Educação), com a participação de funcionários, educadores e formadores dessas instâncias.

Para o trabalho com os três primeiros anos do ensino fundamental a rede municipal de educação adotou o documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3ºanos) do Ensino Fundamental” publicado em 2012 pelo MEC, bem como a adesão ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Para os ciclos interdisciplinar e autoral foram construídos documentos que visam discutir as especificidades desses segmentos a partir da nova estruturação educacional. Na apresentação do documento orientador da coleção volume “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral” consta como intuito que o documento seja um caminho para a reflexão e diálogo entre os professores nos horários coletivos, fundamentação para o plano político pedagógico e uma ação à construção do currículo como um compromisso político em busca dos Direitos da Aprendizagem e se coloca “na atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e riquezas da pluralidade cultural”¹¹.

O fato de ocorrer uma publicação norteadora da coleção também é um ponto a ser observado, pois coloca aos educadores um aprofundamento (ao menos no plano idealizado) das bases teórica e epistemológicas de toda a Reorganização Curricular, e não somente ao seu referido componente curricular. Dado a essa conclusão, analisaremos alguns pontos desse documento.

O documento referido é estruturado em quatro partes, definidas como *quatro dimensões*. No texto de apresentação é mencionado enfaticamente que o programa foi construído a partir de um “movimento coletivo” de “uma escuta e diálogo” e “incorporando diferentes vozes e olhares”, tais menções serão investigadas por meio da análise documental dos livros de JEIF.

Na primeira dimensão¹², epistemologicamente, o documento aponta para a valorização da construção do conhecimento pelos sujeitos históricos

¹¹Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral. São Paulo: SME/COPED, 2016, p.7.

¹² Nesta parte é realizada uma retrospectiva do processo de Reorganização Curricular iniciado em 2013. Em 15 de agosto foi publicado o documento Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para consulta pública no site do Programa Mais Educação São Paulo por trinta dias, sendo publicado no dia 10 de outubro o documento de referência, versão final com a incorporação do anexo I “Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização

envolvidos no processo, atribuindo a “docência como lugar de intelectuais orgânicos, que pertencem a um grupo social e atuam de forma pedagógica com a sua gente e, ao mesmo tempo, a representam”¹³ fundamentado epistemologicamente em Antônio Gramsci (1989).

Podemos observar um posicionamento diferente sobre o papel do professor em relação ao Programa anterior, o qual considerava o professor um orientador, mediador da aprendizagem dos conteúdos, já no programa Mais Educação o lugar desse profissional e posto como o da docência, como o lugar da produção de conhecimento.

Assumindo tal posicionamento quanto ao lugar do educador o documento busca fomentar nos educadores uma discussão crítica quanto ao conceito de descolonização do currículo, a reflexão sobre a concepção dominante de currículo eurocêntrico e patriarcal, visa a valorização dos conhecimentos produzidos pelos povos locais e as territorialidades sob a ótica da teoria crítica, nesse sentido a proposta curricular tende a valorizar os saberes já produzidos pela rede, especialmente, no que se refere às ações do núcleo étnico-racial.

Na segunda dimensão apresenta-se uma discussão histórico e filosófica do século vinte, apontando a necessidade de uma formação fundamentada em valores humanos, éticos e estéticos proporcionado por uma interdisciplinaridade.

O documento assume um posicionamento metodológico e político, com a valorização da docência compartilhada, no ciclo interdisciplinar unindo “docentes de distintas áreas de atuação, sem hierarquização de seus saberes, para desenvolver projetos com as/os estudantes”¹⁴. Em relação ao Programa Ler e Escrever, a compreensão do conceito se expande, passando do trabalho de um conteúdo relacionado com diversas áreas, para o trabalho de docentes de diferentes áreas juntos, através de projetos.

Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” composto de 23 normas técnicas em resposta aos pareceres, questões e debates provenientes da consulta pública. Disponível: <http://maiseducaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/documentos/23demaide2019>.

¹³ Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral. – São Paulo: SME/COPED, 2016, p.16.

¹⁴ Ibidem p.21.

Na terceira dimensão procura-se discutir o conceito de currículo, a partir da concepção de que não existe currículo neutro, pois o currículo é um conjunto de conhecimentos que levam a um lugar, nesse percurso a seleção de conhecimentos implica em vozes e visões escolhidas para serem apresentadas ou silenciadas:

Assim, enfrentar a questão da não neutralidade do conhecimento exige, exatamente, caminhar na direção contrária - desdobra-se na análise dos saberes e preconceitos que confirmam a ordem vigente, de privilégios e injustiças, que afastam os educandos dos elementos de compreensão da realidade em que vivem; contempla o contexto da diversidade e da inserção e valorização de todos os saberes, de todas as culturas. Ou seja, significa caminhar na direção do currículo crítico e emancipatório. (Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial. – São Paulo: SME/COPED, 2016, p.23).

Para fundamentação teórica da descolonização do currículo o documento trabalha com a relação entre aprendizagem e direitos da aprendizagem “defende-se que a aprendizagem desenvolvida na escola, para todas/os as/os educandas/as, seja coerente com as características do processo de conhecimento: sempre proposta em relações”¹⁵, buscando garantir o direito de aprender existe o movimento no texto de resgate das representações das histórias silenciadas dos povos que compõem a formação do povo brasileiro, assim entendida como uma formação integradora.

Com base nas dimensões citadas acima construiu-se a “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, sendo um volume específico para cada disciplina escolar.

Currículo da Cidade

O terceiro programa “Currículo da Cidade” tem o lançamento da coleção, no mesmo ano (2007) em que é anunciado e antes da publicação final da BNCC. No texto de apresentação reafirma-se que “O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

¹⁵ Ibidem p.29.

A coleção Currículo da Cidade é constituída por nove volumes, um para cada componente curricular organizada em duas partes. Diferentemente dos dois programas anteriores, agora no Currículo da Cidade, todas as orientações prescritivas de um componente curricular estão contidas em um único volume. Por exemplo, no volume História constam orientações curriculares para os nove anos do ensino fundamental, logo a professora “polivalente” para organizar o seu planejamento anual, precisa se apropriar de todos os volumes referente aos conteúdos que leciona.

A primeira parte intitulada, *Introdutório*, está organizada da mesma maneira em todos os volumes, buscando em oito sessões apresentar os conceitos teórico/metodológico para fundamentar o currículo e aplicação deste.

Iniciando com a exposição de preceitos legais cita o artigo 4¹⁶ do Estatuto da Criança e do Adolescente e as leis etnicorraciais para expor o conceito de currículo integrador elaborado pelo Programa Mais Educação¹⁷, reafirmando que o currículo para o Ensino Fundamental “a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo”.

Na apresentação o documento coloca-se como base as seguintes premissas:

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino. **Relevância:** O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede. **Colaboração:** O documento foi elaborado considerando diferentes visões,

¹⁶ É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.(ECA apud Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPEP, 2017, p.15).

¹⁷ Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede. **Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPEd, 2017, p.11).

Aqui cabe investigar no capítulo três e quatro a partir dos registros escolares, se as educadoras percebem uma continuidade e se vivenciaram o conceito de colaboração, ou se identificam a diversidade anunciada na aplicação da prescrição, já que logo após entrada de um novo governo é anunciado outro programa curricular.

Sobre o conceito contemporaneidade falaremos ao final desse subitem.

O documento manifesta três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva:

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural. **Equidade:** Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica. **Educação Inclusiva:** Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPEd, 2017, p.12).

Segundo o próprio documento “O Currículo da Cidade”, de acordo com explanação entre as páginas 17e 19, compreende-se que os currículos são: plurais, orientadores, não lineares, processos permanentes e não produto acabado, os professores são seus protagonistas e devem ser centrados de nos estudantes. De modo que toda a argumentação da parte introdutória está centrada em relacionar os três conceitos orientadores citados acima com a compreensão de currículo apontado na prescrição.

Encontramos uma definição que aponta o lugar, propriamente dito, do Currículo, nesta Reorganização Curricular:

O currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPED, 2017, p.17).

Se o Currículo é visto como o “cerne” do trabalho pedagógico e organizacional da escola, o executor desse currículo está centrado na figura do professor. Vejamos como esses conceitos, o currículo e os professores estão relacionados nessa proposta.

Seguindo a leitura do documento a educação integral é compreendida “como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões e a sua formação como sujeitos de direito e deveres”¹⁸. Pela interpretação do conceito de educação integral atribuída neste documento, ela precisa ser entendida como o desenvolvimento de todas as dimensões humana, não necessariamente em tempo integral, e sim pela promoção de atividades que garantam o direito à cidadania em tempo regular.

Entretanto se compararmos com o conceito de educação integral do Programa Mais Educação SP, percebemos um distanciamento, político e epistemológico na formulação deste conceito, já que na gestão Haddad propunha-se a ampliação do tempo de permanência em ambiente escolar, para desenvolvimento de oficinas e aprendizagens com foco em uma formação integral em tempo ampliado.

Como equidade o documento embasa-se teoricamente em Boaventura Santos (2003, p.53), no que se refere o direito a diferentes histórias, a igualdade de oportunidades e de acesso aos conhecimentos universalmente construídos e a BNCC¹⁹. Após a discussão de argumentos referenciados o documento conclui que a concepção de currículo: “como um campo aberto à diversidade, a qual não se diz respeito o que cada estudante poderia aprender

¹⁸ Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPED, 2017, p.19.

¹⁹ Ibidem p.11.

,em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com sua vida”²⁰.

Por fim, trabalha-se o conceito de educação inclusiva, entendido como uma educação para todos, não se limitando a um conceito de educação inclusiva por necessidades físicas ou intelectuais, mas sim inclusiva como um todo, um conceito amplo que engloba diferentes identidades, pensada em acesso à matrícula escolar e condições de acesso ao conhecimento.

Para o desenvolvimento dos três conceitos apresentado no Currículo da Cidade o professor é chamado a desempenhar esse papel:

O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPED, 2017, p.18).

para ser um pensador criativo que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – sem exceção – ao conhecimento. (Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPED, 2017, p.25).

O documento cria o discurso do protagonismo e da responsabilização pela implementação do currículo centrado na figura do professor, o qual é atribuído a função de contextualizar e garantir a aprendizagem do aluno, colocando-o no centro do processo afirmando que “os currículos precisam dialogar com a realidade das crianças e dos adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas”²¹.

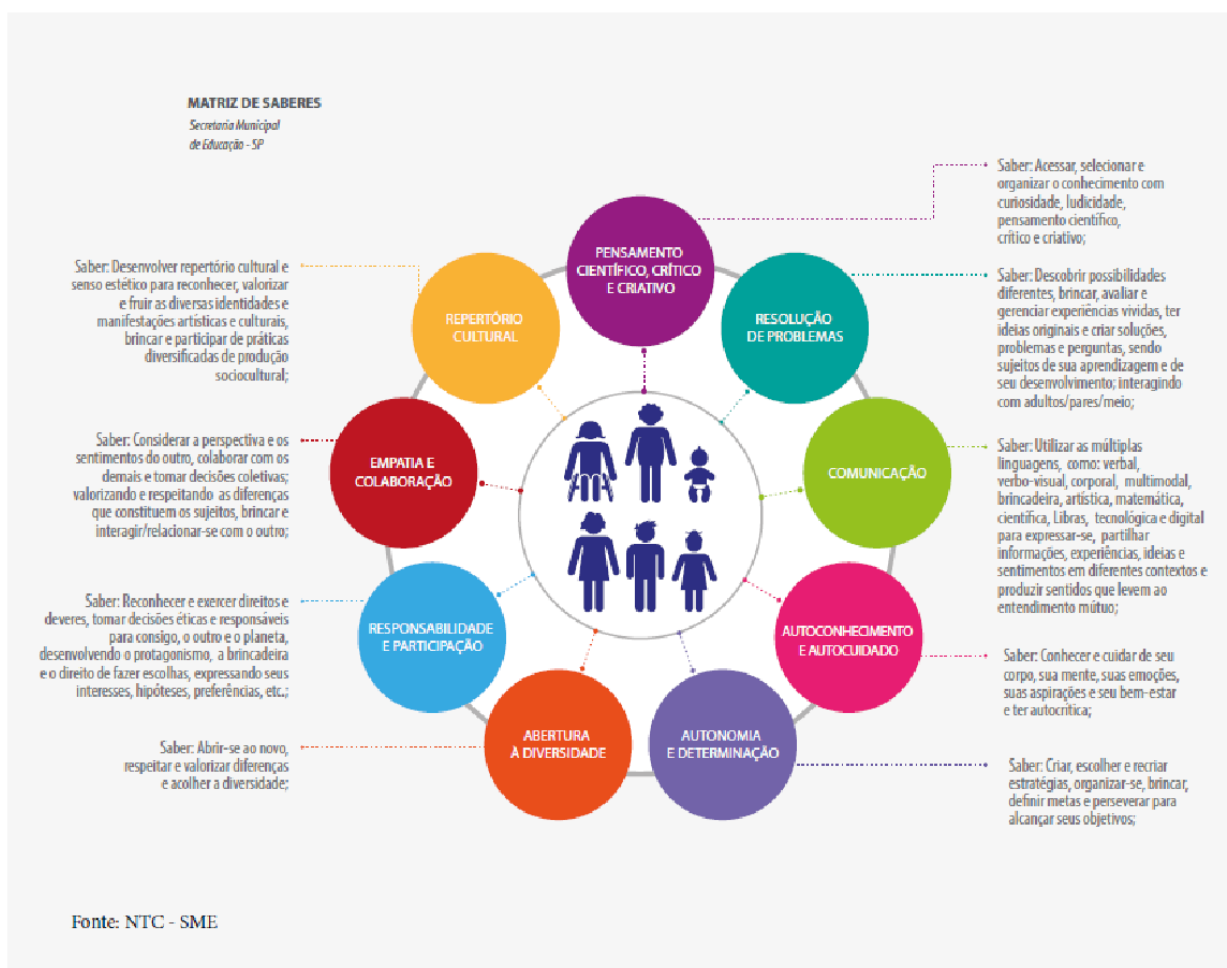
Percebam, pela citação acima, que a importância atribuída ao professor e prover o cumprimento da educação integral, equitativa e inclusiva. Ao planejar, o professor teria que pensar em diferentes formas de ensinar e de aprender, e estrategicamente criar oportunidades para todos os alunos,

²⁰ Ibidem p.23.

²¹ Ibidem p.29.

respeitar a diferença garantir a aprendizagem de formas diferente e incluir a todos nesse processo, tudo tendo como o ponto central o currículo.

No item um “Currículo para a cidade de São Paulo” a secretaria expõe a criação de uma matriz de saberes²², relacionando essa criação à publicação dos direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar e autoral de 2016. Apresenta-se como propósito da matriz de saberes “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável”²³. Vejamos a matriz abaixo:



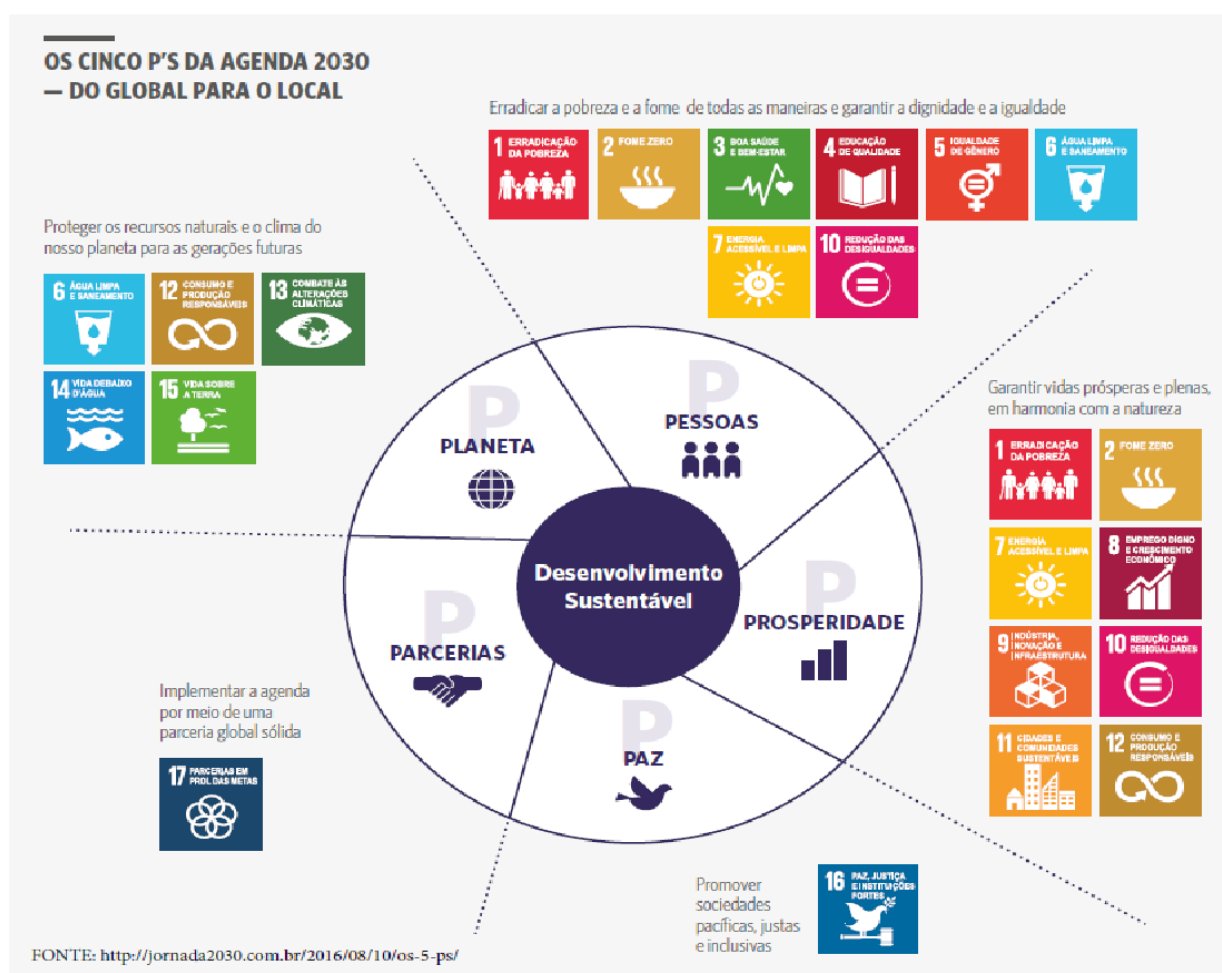
Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019, p.33.

²² Nas páginas 28 e 29 do Currículo da Cidade, volume História. são listados os marcos legais e documentos fundadores da matriz de saberes.

²³ Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História, São Paulo: SME/COPED, 2017, p.28, 29 e 33).

A matriz é composta de um esquema que propõe o que os jovens devem aprender e desenvolver ao longo da sua escolaridade, fundamentada em nove princípios: Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Resolução de problemas; Autoconhecimento e Autocuidado; Autonomia e Determinação; Abertura à Diversidade; Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração e Repertório Cultural; para cada item é proposto um saber, explanado como algo a “aprender e a desenvolver”.

Para elaboração do currículo da cidade a secretaria de educação incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis formulados a partir do pacto firmado pelos países membros das Nações Unidas para agenda 2030. Com temas ligados à contemporaneidade de forma integrada, a agenda tem como plano de ação o chamado “5ps: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria”. Conforme esquema abaixo:



Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019, p.37.

A partir desse plano de ação são elaborados 17 objetivos, sendo eles: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento básico; Energia Limpa e Acessível; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes e Parcerias e meios de implementação.

Em relação a matriz dos saberes elaborados pela SME e dos ODS originários são incorporados a cada componente curricular, com a finalidade de ser trabalhados juntos com os conteúdos, como apresentaremos no item 2.3.

Para finalizarmos a análise da parte geral do Currículo da Cidade, retomamos ao conceito de contemporaneidade, apresentado no início. Quando a Secretária Municipal de Educação se posiciona coloca que a proposta curricular a prescrição curricular “foco nos desafios do mundo contemporâneo” e que busca “formar os estudantes para a vida no século”, assume como documentos norteadores a terceira versão da BNCC e acordos que geram agendas mundiais, como no caso da formulação da matrizes de saberes e os ODS, nos leva a pensar sobre o que nos coloca Bittencourt sobre as imposições dos modelos econômicos à educação:

Criou-se uma “sociedade do conhecimento” que promove formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistemas de redes de comunicação e de se organizar de maneira mais autônoma, individualizada e de forma mais competitiva nas relações de trabalho. (BITTENCOURT, 2018, p.79).

Já no item “Currículo da Cidade na Prática” o documento defende que para a efetivação do currículo é necessário o diálogo entre as escolas, as diretorias de ensino e a secretaria de educação.

Nesse sentido se relaciona aos programas anteriores “Ler e Escrever” e ‘Mais Educação SP” com a responsabilização da gestão e dos docentes pela implementação destes através do Projeto Político Pedagógico.

Em relação a avaliação nos Programas Ler e Escrever e no Currículo da Cidade, existem instruções teórica metodológicas quanto a avaliação, ambos programas defende de maneira semelhante. No caso do Currículo da Cidade propõe um quadro orientador:

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019, p.

No que se refere ao Programa Mais Educação, apesar de propor a mudança na conceitualização de letras para números, como explicamos anteriormente no documento orientador “Direitos da Aprendizagem do ciclo autoral e interdisciplinar”, não encontramos orientações diretas de cunho teórico ou metodológico sobre essa avaliação.

Ao fim da análise estrutural das partes comuns aos três programas e seus referidos documentos curriculares, passaremos para compreensão no ensino de história nos anos iniciais.

2.3 Concepções metodológica e epistemológicas para o Ensino de História

O volume “Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I – 2007”, por ser um documento regido pelo conceito de interdisciplinaridade para os anos iniciais, as disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais formam um campo no documento definido como eixo “Natureza e Sociedade”. Esta definição tem por objetivo específico para os anos iniciais:

superar fronteiras, sempre artificiais, dos conhecimentos especializados e buscar a integração de conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos estudantes e não meros retalhos de saberes justapostos, tanto no interior de cada área de conhecimento como na articulação de conhecimentos de áreas diversas. (Orientações Curriculares-Fund I.SME/SP,2007, p.30)

Portanto o documento se organiza de forma a orientar o professor, metodológica e epistemologicamente, na compreensão da prescrição na terceira e quarta parte do documento.

O documento aponta a concepção de visão integradora como princípio, “parte-se da visão integradora das ações humanas e da natureza, propondo eixos de estudo que organizam o trabalho do professor por recortes que respeitam as especificidades das áreas de conhecimento” (2007,p.76) e menciona a importância dos conhecimentos do mundo natural, social e cultural para alfabetização e letramento fundamentando nas ideias de Paulo Freire com a “expressão leitura de mundo”.

Buscando articular os conhecimentos das três disciplinas o documento propôs a organização dos conteúdos e expectativas em torno de temas, conforme tabela apresentada na prescrição curricular:

1º ano	LUGAR ONDE VIVEMOS	Espaços de vivência da criança. Locais, objetos, seres humanos e outros seres vivos no cotidiano doméstico e social nas suas relações de semelhanças e diferenças.
2º ano	MODOS DE VIVER	Modos de vida no cotidiano doméstico e social: grupos de pertencimento, horários e rotinas; alimentação e saúde; hábitos e contextos culturais. Modos de vida animal e vegetal; relação das crianças e adultos com animais e plantas.
3º ano	O QUE COMPARTILHAMOS	Objetos, costumes, normas, serviços, espaços públicos e recursos naturais
4º ano	O QUE E COMO PRODUZIMOS	Produção, circulação e conservação de objetos e bens agrícolas, artesanais e industriais.
	COMO NOS COMUNICAMOS	Formas e meios de comunicação em diferentes épocas e culturas.
5º ano	QUEM SOMOS	Construção de identidades sociais e culturais e comparações e transformações do ser humano do ponto de vista biológico.
	VIVER NA CIDADE DE SÃO PAULO	Ambientes e modos de vida na cidade ao longo das diferentes épocas.

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007, p.78).

A tabela organiza visualmente o explanado teoricamente, sendo destinados para cada um dos três primeiros anos um tema e para os dois anos

finais dois temas, conforme tabela. Aqui cabe registrar que no site da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo existe a publicação de um documento sem data, timbre e com o título “Natureza e Sociedade, Reorganização Expectativas de Aprendizagem 2011”²⁴, que estipula dois temas para cada ano. Como o próprio texto menciona, o documento publicado em 2007 não é invalidado e como não foi refeita a publicação para envio à escola manteremos a análise focada no documento inicial.

Apesar do documento conceber “Natureza e Sociedade” como um campo de conhecimento ou um eixo, a partir da página 81 apresenta-se os objetivos específicos de cada disciplina com a construção de quadros de expectativas de aprendizagem específicas para cada disciplina que se relacionam interdisciplinarmente umas com as outras dentro de um mesmo tema.

Quanto a disciplina de História, o documento em questão, “Orientações Curriculares: Preposições de Expectativas de Aprendizagem-Ensino Fundamental I” apresenta os mesmos objetivos para a disciplina expostos nos PCN’s (1997,p.33) do ensino fundamental I, os quais apontam como aspectos a serem abrangidos pelos estudos históricos: constituição da identidade social, a construção das noções de diferenças e semelhanças, continuidade e permanências, e como forma de ensino propõem a metodologia comparativa relacional, que busca conhecer um pouco de si para comparar e estabelecer relações entre si e o outro, entre o passado e o presente.

Em “4.1- Orientações Gerais” o documento reforça a indicação metodológica e didática do trabalho interdisciplinar com projetos e ajustes do programa e das expectativas à realidade local para o ensino nos anos iniciais. As orientações propõem modalidades organizativas para o trabalho com os conteúdos divididas em atividades sequenciadas, atividades permanentes projetos e atividades ocasionais. Tais modalidades organizativas, são orientadas de acordo com cada eixo e aponta três concepções de trabalho o eixo “Natureza e Sociedade”

²⁴ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/FundCicloI2008a20051>. Acesso em: 17 de jul. 2019.

A primeira trata-se dos conhecimentos prévios e hipóteses das crianças, orientando que o professor para realizar “uma aprendizagem que estimule o pensamento e, principalmente, considerarmos os alunos sempre seres pensantes, inteligentes, que têm informações e constroem ideias próprias sobre o que vivenciam no mundo”²⁵.

Na segunda concepção apresenta “Problematização dos conteúdos” (p.158), assim o documento reafirma o seu caráter orientador, estimulando que o professor, metodologicamente, utilize-se de situações problemas, buscando uma aprendizagem significativa e como metodologia de trabalho a resolução de situações-problema, dentro de uma concepção a qual o aluno é sujeito de sua aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de questionar, pesquisar, obter, selecionar, esquematizar informações e buscar soluções.

Os trabalhos metodológicos citados anteriores levam à terceira concepção: “A comunicação da postura investigativa pelo professor”, o documento aponta o professor como um pesquisador, “os professores estão continuamente aprendendo quando se colocam como pesquisadores, capazes de saber buscar e produzir os conhecimentos necessários para sua prática pedagógica”²⁶, neste sentido como nos aponta Carvalho Filho (2015) “com essa postura a SME procura legitimar a proposta curricular junto aos professores e suavizar o caráter prescritivo de que se revestem os documentos com orientações oficiais”.

Fechando as orientações metodológicas e didáticas, o documento reforça o fundamento da Reorganização Curricular de 2007 com o item: “Leitura e escrita nas aulas de Natureza e Sociedade”, buscando ampliar e melhorar as capacidades leitoras e escritoras dos alunos.

O documento propõe que seja explorada a capacidade de leitura e registro por meio de conversas sobre textos e registros produzidos nas aulas de Ciências, Geografia e História, dessa maneira como nos aponta Carvalho Filho (2015) “a leitura passa também a ser um conteúdo procedimental, à medida que proporciona a apropriação de informações que contribuem para a

²⁵ Orientações Curriculares. Expectativas de Aprendizagem. Fund I.SME/SP,2007, p.156.

²⁶ Ibidem, p.160.

formação do pensamento” (p.90), neste caso não só em História, mas também nos demais conteúdos.

Retomando as “Modalidades Organizativas nas aulas de Natureza e Sociedade” verifica-se três orientações metodológicas para que o professor possa desenvolver nas aulas de acordo com o quadro exposto na parte geral, que apresentaremos abaixo:

	ATIVIDADES SEQÜENCIADAS	ATIVIDADES PERMANENTES	PROJETOS	ATIVIDADES OCASIONAIS
O que são	São situações didáticas articuladas, que possuem uma seqüência de realização cujo principal critério é o nível de dificuldade – há uma progressão de desafios que devem ser enfrentados pelos alunos para que construam um determinado conhecimento.	São situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos etc. Por exemplo: para ampliar o repertório de estratégias de cálculo mental é preciso participar sistematicamente de situações em que esse conteúdo está em jogo.	São situações didáticas que se articulam em razão de um objetivo (situação-problema) e de um produto final. Contextualizam as atividades e podem ser interdisciplinares.	São situações ocasionais em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido nas outras atividades ou projetos, ou situações de sistematização de algum conhecimento estudado em outras atividades ou projetos.
Características	Funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los, mas o produto final é apenas uma atividade de sistematização/ fechamento.	A marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilita contato intenso com um tipo de conteúdo/ assunto.	Ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos, que se expressa na realização de um produto final, cuja construção desencadeou o projeto.	Tratam de conteúdos significativos, ainda que não façam parte do currículo da série, ou sistematizam conhecimentos estudados.
Tempo de duração	Variável.	Repetem-se de forma sistemática e previsível – semanal, quinzenal ou mensalmente.	Depende dos objetivos propostos – podem ser dias ou meses. Quando de longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas e a distribuição do tempo com os alunos.	Variável, mas normalmente trata-se de uma atividade única.

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007, p 121.

A primeira definida como atividades permanentes-rotineiras, propõe a roda de conversa como método, tendo como objetivo formar o hábito de compartilhar curiosidades e trocar informações de hipóteses. A ideia é estimular nos alunos o ato de perguntar, questionar e refletir, bem como o compartilhamento dessas reflexões, porém o documento enfatiza que é

preciso que o professor organize tais informações trazidas pelos alunos, pois isso fomentaria uma postura investigativa.

Em atividades ocasionais contemplaria questões que se apresentam no tempo presente, que ocupam o noticiário e que precisam ser interpretadas e compreendidas como questões nacionais, mundiais ou questões locais com demandas da própria comunidade. O documento orienta sobre o trabalho com textos, esquemas e o uso da sala de Informática e de leitura, como espaço de pesquisa e investigação. Finalizando a atividade com a exposição oral ou escrita das pesquisas e descobertas realizadas pelos alunos.

Ocupando um espaço maior para orientações, apresenta-se as atividades sequenciadas, que englobam as orientações das duas primeiras. São atividades que, prescritivamente, valorizam a postura investigativa do professor/pesquisador, propondo o estudo prévio e o planejamento da aula e dos caminhos a serem percorridos pelo aluno, nesse sentido o documento enfatiza o objetivo de desenvolver “competências” a partir de uma “meta clara”, assim as orientações se tornam prescrições claras a serem seguidas.

Comprovando a concepção de manual prescritivo o texto propõe para as atividades sequenciadas três momentos: o “Momento I – sensibilização, contextualização e levantamento inicial” requer a valorização dos conhecimentos prévios e ideias trazidas pelos alunos, bem como a elaboração de hipóteses de pesquisa a partir de um registro inicial; no “Momento II – problematizações, desenvolvimento do conhecimento e sistematizações parciais” é o instante que inicia-se com um problema e esse problema é definido como um desafio ou uma situação-problema a ser resolvida (p.169), mencionando didaticamente a discussão em pequenos grupos e o compartilhamento com a classe para que os alunos possam se deparar com diferentes posições e possibilitar encaminhamentos para a resolução do problema inicial, já no “Momento III – Síntese final ou conclusão”, orienta para a finalização das atividades sequenciadas propor aos alunos que estabeleçam relações e respondam à problematização inicial, para isso sugere-se o preparo do registro individual a serem discutidos em pequenos grupos e apresentado no coletivo, tal orientação fica clara, pois ela se repete durante o documento.

Também é mencionado a possibilidade de trabalho dessa modalidade na forma de projeto, o que exigiria a confecção de um produto final com o

objetivo “de se apropriar de conhecimentos, sintetizá-los e organizá-los para serem comunicados”. E ao final da conceitualização o documento apresenta exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar em sala de aula.

A fim de visualizarmos como se estrutura a discussão teórico-metodológica proposta no documento analisado em cada ano do ensino fundamental 1, apresentamos abaixo quadro de orientações de expectativas de aprendizagem no documento, apresentamos abaixo para o 4^a ano, no que se refere ao eixo “Natureza e Sociedade”:

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
NATUREZA E SOCIEDADE		
TEMA 1: O que produzimos		
Ciências	Geografia	História
C1 – Identificar origem e processos básicos de produção de alguns alimentos não-industrializados e industrializados, a partir de embalagens e outras referências.	G1 – Reconhecer exemplos de matéria-prima e industrial, tendo como referência produtos artesanais e industriais do cotidiano.	H1 – Identificar costumes alimentares dos habitantes da cidade (comida caseira, pré-pronta, fast-food...) e suas mudanças e permanências no tempo.
C2 – Reconhecer técnicas de conservação de alimentos, como: resfriamento e adição de substâncias – sal, conservantes, ácidos.	G2 – Identificar percursos dos alimentos desde a produção (plantação) até o consumo (comércio).	H2 – Identificar processos de produção, de conservação, de circulação de alimentos que abastecem a cidade, e os sujeitos históricos neles envolvidos, considerando suas mudanças e permanências no tempo.
C3 – Reconhecer sinais de transformações, como: bolores, colônias de bactérias e gases, que ocorrem com a deterioração de alimentos ou de suas embalagens.	G3 – Elaborar mapas temáticos relacionados à histórias dos alimentos: origem, local da plantação, da produção e do consumo.	H3 – Identificar a relação da cidade de São Paulo com outras localidades para produção e abastecimento de alimentos, e suas mudanças e permanências no tempo (feiras, supermercados, restaurantes, cantinas, formas de transporte das áreas agrícolas para a urbana – da camoça ao caminhão etc....)
C4 – Reconhecer misturas e transformações de materiais, na realização de receitas caseiras simples, como pães e bolos.	G4 – Identificar diferentes atividades profissionais que envolvem a produção e a circulação de produtos artesanais ou industriais.	H4 – Identificar diferentes relações de trabalho entre os moradores da cidade de São Paulo no presente e em outras épocas, distinguindo o trabalho escravo do trabalho livre.
C5 – Identificar os principais tipos de nutrientes associando-os aos alimentos comuns da dieta diária.	G5 – Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados...)	H5 – Identificar mudanças e permanências nas relações de trabalho, nas ferramentas, nos materiais e nos equipamentos utilizados na produção de diferentes objetos presentes no cotidiano da cidade.
C6 – Descrever os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.	G6 – Reconhecer as formas de uso do solo na produção de alimentos.	H6 – Identificar e comparar a produção e a coleta de resíduos na cidade de São Paulo e em outras localidades, e suas diferenças e permanências no tempo (sambaquis, lixo urbano, lixo rural...).
C7 – Identificar e descrever diferentes materiais, como metais, plásticos, madeira, vidro, em produtos naturais e industrializados presentes no cotidiano e compará-los quanto à origem, propriedades e ao processo de produção.	G7 – Reconhecer, a partir de ilustrações e mapas, elementos do ambiente do campo ou da cidade.	H7 – Relacionar atividades locais e acontecimentos históricos da cidade de São Paulo com a preservação da memória de indivíduos, grupos e classes do período colonial ao presente.
C8 – Valorizar formas de redução do lixo doméstico pelo consumo consciente, reconhecendo modos adequados para sua deposição em casa e na escola.	G8 – Identificar as principais atividades econômicas em diferentes Estados brasileiros.	H8 – Identificar e utilizar marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos) e situar a história do aluno na história da cidade.
C9 – Identificar e registrar principais diferenças entre lixo orgânico e outros tipos de resíduos domésticos e compreender os impactos ambientais que podem provocar.	G9 – Reconhecer a posição geográfica de São Paulo no abastecimento de alimentos.	H9 – Reconhecer a importância da preservação do patrimônio.
C10 – Observar e identificar procedimentos que favoreçam a coleta seletiva, reconhecendo símbolos de reciclagem e de segurança em embalagens e rótulos de produtos industrializados.	G10 – Identificar o uso de diferentes equipamentos e técnicas na produção de objetos artesanais e industrializados.	
	G11 – Reconhecer os tipos de coleta do lixo e como a percebemos nas atividades diárias na cidade: catador de latas; papelão; entulho de material de construção e outros.	
	G12 – Reconhecer os objetos produzidos como material reciclado e industrializado, compreendendo a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.	

TEMA 2: Como nos comunicamos		
Ciência	Geografia	História
C1 – Identificar e comparar formas utilizadas pelos diferentes seres vivos para se comunicar e obter informações do ambiente.	G1 – Reconhecer a importância das tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, TV, jornais, revistas e Internet.	H1 – Identificar linguagens e meios de comunicação presentes na vida das crianças e da família, na escola e na cidade, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças com os identificados em outras culturas, épocas e localidades.
C2 – Identificar o sistema nervoso como responsável pelo armazenamento, transmissão e comando das informações.	G2 – Reconhecer ao longo dos séculos como a produção artesanal e as técnicas empregadas contribuíram para as pessoas se comunicarem.	H2 – Relacionar diferentes formas de registro (desenhos, pinturas, escritas, gravações sonoras e visuais...) com sociedades de determinados locais e épocas históricas.
C3 – Identificar diferentes formas de comunicação e informação antes e após a invenção da eletricidade.	G3 – Reconhecer e utilizar mapas como texto informativo para localizar e descrever objetos e fenômenos.	H3 – Coletar informações de registros produzidos em diferentes épocas da história brasileira, incluindo os produzidos pelos povos indígenas.
C4 – Identificar e comparar sistemas e equipamentos que permitem visualizar o interior do corpo, como radiografia, ultrassonografia e tomografia.	G4 – Descrever diferentes formas de comunicação no dia-a-dia, para obter informações sobre países, estados e cidades.	H4 – Confrontar informações colhidas em registros diferentes, referentes aos mesmos acontecimentos históricos.
C5 – Descrever o uso de aparelhos que possibilitam ampliar o sentido da visão para observação de objetos ou seres muito pequenos ou muito distantes.	G5 – Reconhecer nas propagandas sinais que as associam ao consumo.	H5 – Relacionar registros históricos com a preservação da memória de grupos e classes.
C6 – Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações e compará-los em termos de função, formas de utilização, transmissão ou recepção de sons e imagens.	G6 – Reconhecer e comparar diferentes documentos, mapas, objetos, imagens e outros registros como meios de informação e comunicação.	H6 – Estabelecer relações entre os hábitos culturais e os meios de comunicação do século XX.
C7 – Reconhecer comportamentos de segurança ao identificar símbolos de perigo, como: radiação, explosão, alta-voltagem e toxidez em estabelecimentos, veículos ou materiais transportados.	G7 – Identificar os meios de comunicação como forma de aproximação dos lugares.	H7 – Coletar informações de produções veiculadas em meios de comunicação do século XX com o propósito de analisar sua relação com acontecimentos históricos.
C8 – Reconhecer riscos e benefícios presentes no uso de aparelhos e equipamentos de comunicação e para diagnósticos relativos à saúde.		H8 – Identificar e utilizar marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos)

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007, p.92-93).

O quadro está composto por três colunas que relacionam de forma interdisciplinar as áreas do conhecimento de Ciências, Geografia e História, no eixo Natureza e Sociedade. Para cada área é proposto uma habilidade específica que encontra uma correspondente nas demais.

O quadro é dividido em duas partes, cada uma com um tema, neste caso “O que e como produzimos” e “Como nos comunicamos”, a ser trabalhado em cada semestre. Como fundamentação teórico metodológica está fundada nas concepções do desenvolvimento de habilidade e

competências, que no quadro são possuem a nomenclatura de expectativas de aprendizagem.

Finalizando as orientações para o eixo temos o item específico “Avaliação em Natureza e Sociedade”. De acordo com o documento a avaliação deve ser entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem e não instrumento que quantifica o conhecimento escolar do aluno, porém cita “ela deve ser coerente com que é e como se ensina na sala de aula, ou seja, o tipo de instrumento que se utiliza e as habilidades ou conhecimentos que se avaliam devem ser coerentes com o que foi desenvolvido em sala de aula”²⁷.

A partir da pontuação acima sobre avaliação, podemos pensar nas informações apresentadas na carta aos educadores e ao longo do texto sobre os resultados e aplicação de avaliações externas à escola (SARESP, Prova Brasil e Prova São Paulo) e nos questionar: Será que tais avaliações propõem diferentes formas de avaliar? Ou estão fechadas em um modelo de classificação e desempenho? Como os educadores trabalham tais questões ligadas à aplicação desses currículos?

Podemos pensar que se o trabalho realizado estiver alinhado com o que foi orientado e prescrito (o desenvolvimento da Leitura e Escrita), serão alcançados melhores resultados nas avaliações externas. Talvez a análise dos livros da JEIF nos proponha algumas respostas.

Ao final do volume a Bibliografia se apresenta dividida em parte geral e específica. Em referências gerais o documento prioriza autores que trabalham a formação de professores, o currículo, psicologia da aprendizagem, especificamente Philippe Perrenoud, no que se refere a documentos oficiais trabalha com os PCNs e os documentos da Secretaria Municipal de Educação produzidos no ano de 2006 e 2007.

De modo geral, e previamente, podemos pensar que tanto o volume interdisciplinar Ciclo I, quanto o volume para o chamado Ciclo II, trabalham na perspectiva da proposição de interdisciplinaridade, com a história local, a concepção de sujeito histórico e cidadania e estão profundamente alinhados com o seu contexto histórico de produção e os documentos produzidos nesse

²⁷ Orientações Curriculares-Fund I.SME/SP,2007, p.179.

momento: CF 1988, LDB 1996, ECA 1992 e marcadamente influenciados pelos PCNs 1997.

O documento confirma ser o que se propõe, um orientador de como ensinar, esmiuçando o como agir e, nesse caso, apesar de citar por várias vezes o protagonismo do professor, sempre o direciona a como fazer sistematizando as ações, procedimentos e temas em diversas tabelas.

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.

Diferentemente da prescrição curricular “Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Fundamental 1” do Programa Ler e Escrever que é proposto de forma interdisciplinar e com volumes específicos para o fundamental 2, a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da autoria, é proposta em um volume para cada componente curricular e para os ciclos interdisciplinar e autoral em volume único.

O volume “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: História” possui 104 páginas divididas em seis capítulos e se propõe a expor conceitualmente e metodologicamente a proposta de ensino de História dentro do programa “Mais Educação São Paulo”.

O documento se apresenta como uma produção coletiva, formado por grupos de educadores de todas as diretorias da rede realizados por DIPED e DIFEM. A publicação tem como assessor do componente de História Christian Fernando dos Santos Moura.

Na carta aos educadores, volume História, reafirma-se o fato do documento ter sido construído a partir de um movimento coletivo e de escuta dos educadores da rede, e expõe como concepção de ensino para o ensino de História “um projeto de cidadania plena, democracia substantiva, emancipação plural e a esperança constante de um novo mundo possível” intenção de propor uma “descolonização do currículo” com as diferentes histórias e visões.

Um outro ponto de diferença entre a prescrição curricular “Orientações Curriculares” e o documento “Direitos de Aprendizagem”, está no fato de não apresentarem nenhuma tabela ou prescrições de conteúdos.

O documento constitui-se como uma fundamentação epistemológica em cada área a fim de fundar teoricamente os docentes no exercício de sua prática, com foco na garantia da aprendizagem como um direito em cada área do conhecimento. Apresenta como recurso explicativo um(a) box (caixa) de informações para explicar ou ampliar um conceito e na abertura de cada capítulo inicia com uma epígrafe, que anuncia o tema do capítulo.

Antes dos capítulos é exposta uma epígrafe da obra de Walter Benjamin “Sobre o Conceito de História - O espelho, o presente e o passado”²⁸ a citação situa o leitor/educador quanto à concepção crítica de análise do passado que permeia todo o documento.

No capítulo um “Diálogo Inicial” o documento propõe a exposição de conceitos que estruturaram o trabalho com o componente curricular, considerados “pontos principais e inegociáveis”. Neste capítulo apresenta-se e desenvolve os conceitos e fundamentos epistemológicos de análise crítica entre passado e presente a partir Walter Benjamin, a concepção de intelectual orgânico de Antônio Gramsci (citado literalmente na página 10), e pensamento de Paulo Freire, do papel do educador dos profissionais da educação, escola democrática, valorização do conhecimento de mundo.

O documento explicita a visão de proposta curricular “como resultado de escolhas e parte integrante de um processo caracterizado por contradições, embates e incompletudes”²⁹ e valoriza a história dos movimentos sociais para o processo de democratização da educação no país, mencionando as desigualdades sociais existentes e entende que é preciso buscar uma educação integral como meio de combater a pobreza, assim criando uma agenda que valorize uma educação de qualidade.

Na página 12 apresenta a concepção de ensino de História com função reflexiva e crítica da sociedade baseada nos autores: Marco Antônio da Silva, Selva Guimarães Fonseca e autores do currículo como Marco Tomás Tadeu; a partir dessas concepções teóricas expressam a motivação para a escrita do documento:

²⁸ Citado no documento: BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985b [1940]. p. 222-232. (Obras escolhidas, v.1).

²⁹ Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.10.

Obstinados a um ensino de História como uma construção inacabada que defenda a diversidade e as diferenças o documento nos desafia a apontar diretrizes e princípios que favoreçam metodologias de trabalho na garantia de direitos de aprendizagem de todas as educandas e educandos.(Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.12).

Dentro dessa concepção de ensino como uma construção inacabada, torna-se forte o discurso de descolonização, incluindo histórias e vozes, até então, silenciadas em valorização de uma historiografia, também até então, eurocêntrica e estadunidense:

É relevante também que o ensino de História não se mantenha tendo como pressuposto básico a história da Europa e dos Estados Unidos como centro do mundo, do poder, do saber e do ser, como há séculos tem acontecido. Desta feita, prioriza-se um currículo descolonizador, em que se reconheça a importância de todas as culturas e histórias do mundo e suas inestimáveis contribuições para a humanidade. No ensino de História, a vivência da diversidade e do equilíbrio de culturas exige uma concepção pedagógica voltada para um projeto de cidadania, democracia, emancipação e esperança. (Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.14)

Tais temáticas incluem também a história das comunidades LGBT, das mulheres à valorização do mundo infantil, da terceira idade, dos imigrantes, das populações indígenas e afrodescendentes. Para fundamentação das questões étnico-raciais e dos estudos pós-coloniais o documento aponta a autora, Nilma Lino Gomes, e o professor pesquisador, Kabengele Munanga, e cita a escritora, Chimamanda Ngozi Adichi, para reflexões sobre “os perigos de uma história única”.

A fim de romper com o ensino conteudista, linear e fragmentado, desde os anos iniciais, o documento aponta diretrizes específicas para o seguimento:

Todos os documentos curriculares desta coleção consideram e dialogam com o professor polivalente, atuante no Ensino Fundamental e que precisa ter o acesso ao estudo crítico da História, especialmente nos anos iniciais, para que trabalhe o componente curricular em consonância com os conceitos aqui presentes, articulando-os ao ensino e aprendizagem em ciclos. Deve-se romper com uma proposta de ensino e aprendizagem de História de caráter conteudista e/ou factual, isto é, uma postura descomprometida com a conjuntura atual, alheia e afastada de problematizações sobre a vida real das nossas e dos nossos estudantes. Neste sentido, é essencial pensar na perspectiva do presente, para além das celebrações dedicadas ao mero consumo, a datas comemorativas tradicionais e aos estereótipos atribuídos a

algumas culturas, como a indígena. (Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.17).

Para os anos finais o documento começa a enfatizar a necessidade de projetos educativos como caminho que leva à autoria, nesse sentido o componente curricular de História seria uma possibilidade para alcançar competência pelo seu caráter crítico.

Fechando o capítulo 1, o documento reafirma o compromisso da proposta em conhecer e reconhecer a comunidade escolar e a partir dessas informações adquiridas elaborar projetos e aulas que atendam às necessidades da comunidade, concebendo o conhecimento histórico como o proposto por Paulo Freire: como práxis.

Assim como no volume do “Orientações curriculares. Expectativa de Aprendizagem. História. Fundamental 2”, no Capítulo 2 “Histórico do Componente Curricular no Brasil” o documento destina-se a delinear um painel do processo histórico da disciplina no Brasil.

Intitulado “Concepções de Ensino de História” o capítulo 3 inicia-se com uma reflexão sobre as transformações que a história da cartografia, propondo um paralelo com a historiografia quanto aos debates, reflexões e mudanças no processo de concepção da construção de narrativas históricas.

Nesse sentido o texto traça um paralelo com as lutas dos movimentos sociais no Brasil que resultaram nas leis étnico-raciais, apontando a escola e o currículo como “campos de disputas políticas, podendo servir para legitimar discursos de dominação ou criar oportunidades de enfrentamento” (p.49). Ao se referir a novas oportunidades de enfrentamento o documento propõe uma ressignificação das festividades e datas comemorativas tão presentes no calendário escolar, especialmente nos anos iniciais:

Nesta ótica, a ressignificação das datas comemorativas serve de mote para subverter as práticas curriculares e pedagógicas e a relação da criança com o conhecimento histórico escolar. Por conseguinte, trazendo para dentro dos muros das escolas, questões socialmente vivas e respeitando as crianças como sujeitos históricos. (Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.53).

O conceito sujeito histórico dá a tônica ao texto, no subitem 3.1- “Quais concepções defendemos para o ensino e aprendizagem de História?”,

concebe-se o processo de descolonização do currículo como um processo de disputa de memória que deve contemplar as diversas participações e construções dos diferentes sujeitos.

Nesse item o documento reafirma a visão de educador como um intelectual e menciona a importância da formação docente, não como correção de deficiências, mas como reflexão interdisciplinar:

A formação de educadores(as) em História deve articular permanentemente as dimensões pessoais, sociais, acadêmicas apontando o quanto a construção do saber histórico escolar envolve concepções diversas, obrigando-nos a tomar uma posição frente a elas. Quem sabe em direção não mais ao Norte, mas agora ao Sul. (Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.56)

O texto utiliza-se do conceito de “Epistemologias do Sul” do educador Boaventura de Souza Santos, para reafirmar o compromisso dos educadores em valorizar as histórias dos sujeitos históricos (os alunos) e buscar esse posicionamento epistemológico em garantir a inclusão de todos os grupos na construção de narrativas históricas e na disputa de memórias.

Interessantemente, o capítulo 4 “Os Direitos de Aprendizagem em História” inicia-se com duas citações, uma de Paulo Freire³⁰ e outra dos Racionais MCs³¹ grupo de rap que surgiu, nos anos 90, na periferia da cidade de São Paulo, ambas sobre aprender como um direito e definido também como forma de liberdade. A discussão desse capítulo está fundamentada na proposta de mudanças de práticas, de desconstrução e descolonização do currículo com o objetivo de incluir e valorizar as escolas e suas histórias, até então, excluídas historicamente.

Com base nos marcos legais: Constituição Federal 1988 e Lei de Diretrizes e Base de 1996) que garantem o direito de aprender, formulou-se o direito de aprendizagem em História, que é definido como direito a pensar a própria história.

³⁰ Citação na página 61: “O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia” Paulo Freire (2001).

³¹ Citação na página 61 “[...] Ninguém é perfeito, mas ainda tem o direito, Direito de falar, direito de pensar, Direito de viver descentemente sem roubar, Direito de aprender como se ganha dinheiro, Sem ter que trapacear no jogo o tempo inteiro, Direito de ouvir e de criticar também ,Direito de entender e debater com vc além. [...]” Racionais Mc's (2009).

Como já mencionado anteriormente, o documento não apresenta planilhas ou tabelas. Utilizam-se de box (caixa) de informações mencionados os direitos elaborados para História dentro da concepção do Programa Educação.

Iremos reproduzir um exemplo abaixo, referente à página 65, para que o leitor possa visualizar e estabelecer uma comparação entre os programas e prescrições analisados:

**Direito de aprendizagem na perspectiva do(a)
estudante como sujeito histórico**

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial) p.65-71.

Na redação do documento, cada direito é conceitualizado dentro dos conteúdos de História. Os demais direitos colocaremos em forma de citação:

Direito aos(as) educandos(as) de se reconhecerem no próprio grupo de convívio, valorizando esta localidade regional com outras vivências estabelecidas em outros tempos e espaços;

É direito dos(das) estudantes, conhecer e compreender a atuação dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e, portanto, os estudantes têm direito a conhecer a historicidade dos povos indígenas do Brasil, suas organizações político-sociais nas diferentes épocas, incluindo o presente. Isso se pode afirmar em relação às populações de origem africana;

Direito dos(das) estudantes de compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e preconceito nas sociedades, seu fundamento de legitimação de dominações históricas, seu papel na conformação de legislações do passado e no esforço de setores da sociedade por políticas afirmativas;

Direito do(da) educando(a) de ter respeitada a sua fé, ou mesmo de não a ter e de não ser discriminado sob nenhum destes casos;

O(a) educando(a) tem o direito de compreender e atuar na historicidade das migrações no e para o interior do território brasileiro, suas características econômicas e geopolíticas, bem como mobilizar-se para supressão dos preconceitos e xenofobias decorrentes nas distintas épocas em que ocorrem ou ocorreram;

Direito a conhecer e atuar sobre a historicidade das questões de identidade de gênero;

Direito de compreender a configuração atual do mundo do trabalho;

Direito de identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente; Direito à liberdade plena de conhecer todas as concepções ideológicas da história;

O direito de discutir, dialogar, analisar, refletir, opinar;
 O direito de ser participante e construtor da história.
 Direito de criar estratégias múltiplas para apropriação do conhecimento, em todos os aspectos e características. (Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.65-71)

Em consonância com os direitos de aprendizagem em História foram elaborados “Eixos Estruturantes”, devem estar pautados pelos princípios da formação humanística:

Cabe lembrar que para que os eixos estruturantes tenham efetiva contribuição, no sentido de apontar as ações para garantia dos Direitos de Aprendizagem, deve-se ter como compreensão que todo trabalho no ensino e aprendizagem dos saberes históricos devem ser atravessados pelo princípio da formação humanística, assim a seleção dos temas de trabalho (problemas/objetivos/objetos/conteúdos) estarão sempre em consonância com a concepção de história, que parta das problemáticas sociais marcantes em cada tempo histórico e em diálogo com as experiências culturais e históricas dos(as) estudantes e da comunidade escolar.(Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.76)

O documento afirma que tal reflexão foi formulada a partir de discussões coletivas e estão fundamentadas buscando desenvolver uma autonomia reflexiva e desenvolvimento da capacidade de cooperação. Enfatizando a necessidade de pensar um projeto político pedagógico dentro dos direitos da aprendizagem de História e contemplando os eixos estruturantes apresentados como subitens do capítulo 5, entre as páginas 77- 79, aqui expostos:

5.1-Eixo: sujeito histórico e grupos sociais;
 5.2 – Eixo: identidades e alteridade;
 5.3 – Eixo: relações de poder: estruturas econômicas, sociais e políticas;
 5.4 – Eixo: processo histórico, documentos, temporalidades e conceitos;
 5.5 – Eixo: produção do conhecimento histórico e intervenção social (autoria, autonomia, criação, produção, proposição, intervenção, transformação social). (Direitos de aprendizagem/HISTÓRIA, SME/SP,2016, p.77-80).

Finalizando o documento, o capítulo 6 “Estratégias e ações de ensino”, propõe como o título menciona as estratégias e as ações de ensino para a implementação e a garantia dos direitos de aprendizagem e a implementação dos eixos estruturantes. Interessantemente o documento não propõe uma

tabela ou uma lista de prescrição de conteúdos e/ou estratégias para a aplicação dos mesmos e sim como metodologia com as seguintes denominações: drágeas, pílulas e pastilhas de História que segundo o documento esses conceitos foram formulados a partir das leituras de Franz Fanon³² e Boaventura de Souza e Santos.

Tais denominações aparecem colocadas entre aspas, pois remetem à prática terapêutica e da cura como uma metáfora poética para a construção de uma posologia e inserção dos conteúdos, até então, silenciados. Dessa maneira a proposta curricular precisa estar ligada à história de vida dos alunos da rede.

Para subsidiar o trabalho do professor são apresentadas 31 indicações compostas de diversas fontes como: vídeos, filmes, documentários, aulas, palestras, museus e documentos.

No ponto 6.2, “As vozes e os olhares da rede”, são citados vários trechos dos educadores sobre falas de educadores que participaram da elaboração do documento quanto às concepções e as ações educativas para o ensino de História, os trechos são identificados por diretoria.

Finalizando o documento temos as referências bibliográficas compostas de uma gama de documentos voltados à análise social pelo viés do marxismo cultural, teorias críticas do currículo e dos estudos pós-colonial.

Currículo da Cidade de História

O documento “Currículo da Cidade” é composto por duas partes, sendo a primeira analisada no item anterior. A segunda parte do documento, Currículo da Cidade de História, tem assessoria da professora Antônia Terra de Calazans Fernandes que também participou da equipe de elaboração da primeira prescrição analisada “Orientações Curriculares”. O documento atual possui quatro subdivisões que apresentam orientações para os três ciclos de aprendizagens.

Na primeira parte, “Currículo de História para cidade de São Paulo”, é proposta uma introdução e as concepções para o componente curricular.

³²FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Inicialmente reconhece-se que os conteúdos ensinados estão intimamente ligados com as funções educativas e culturais de determinada época e em determinada sociedade, para isso fundamenta-se nas ideias de André Chervel e Marie-Madeleine Compère. Como exemplo o documento cita a produção dos PCNs de 1997 e a sua influência na construção do documento “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem” para o ciclo I, analisado no ponto 2.1 dessa pesquisa.

O documento entende que os conteúdos e os trabalhos produzidos em História na escola são frutos das relações entre a história da disciplina, o trabalho dos professores, as demandas das famílias, dos estudantes, dos materiais e dos recursos disponíveis, por isso, segundo o texto é importante definir conteúdos e objetivos que favoreçam a compreensão e a análise da realidade vivida, apontando como premissas:

identificar problemas enfrentados pela sociedade na atualidade e aqueles enfrentados no passado; investigar quais entendimentos são necessários para dimensionar as questões contemporâneas em perspectivas históricas e conhecer, analisar, questionar e intervir na organização da sociedade em que se vive, na perspectiva de sua diversidade. (Currículo da Cidade/História, p.64, 2017)

Inicialmente define-se como objetivo voltar o ensino de História para a compreensão e enfrentamento dos desafios da vida, entendida como o tempo presente, tendo como ponto de partida o século XX com a expansão do modelo capitalista de desenvolvimento “na perspectiva de uma formação histórica, precisa ser estudado, analisado e questionado”.

Metodologicamente o texto propõe ao leitor a compreensão dos seguintes termos utilizados no estudo da História: noções, conceitos e categorias³³, e os conceitos específicos: fato histórico, sujeito histórico, tempo

³³ Definição conforme p.64 do documento: “As noções são ideias parciais ou particulares de algo. As noções de tempo, por exemplo, contribuem para nossa percepção específica de ciclos da natureza ou passagem do tempo. Já os conceitos generalizam ideias que abarcam o todo de algo que está sendo pensado. Eles incluem um esforço de abranger o todo, ou tudo o que não pode deixar de ter ou ser. São, portanto, abstratos e não fazem recorrência a determinada qualidade, característica ou manifestação. O conceito de tempo, por exemplo, é muito complexo, porque, para ser concebido, demanda uma síntese abstrata do que ele potencialmente pode ser. Por suas características, os conceitos são sempre abertos, pois podem ser reorganizados a partir de novas sínteses e novas ideias. Já as categorias são conceitos que assumem a potencialidade de provocar relações entre fatos e ideias. No caso do conceito de mudança, por exemplo, pode ser empregado como categoria de relações

histórico e fonte histórica, lembrando que todos os termos e conceitos específicos então ligados e podem ser compreendidos a partir do seu tempo de surgimento e construção.

O documento se preocupa em apontar as transformações e as mudanças de metodologia de análise e escrita da História com a inclusão de novos sujeitos ao longo do século XX, categoria anteriormente destinada a governantes representados como “heróis”, protagonistas das ações e transformações históricas.

Com a inserção dos novos sujeitos menciona-se a adoção dos conceitos de cultura, interculturalidade e hibridismo elaborados pelas ciências humanas na construção do documento a partir de tais definições elaboradas por Candau (2012) e Bittencourt (2014):

O conceito de história e de cultura promovem análises e confrontações entre modos de vida no tempo e entre povos, fazendo uso de categorias de diferenças e semelhanças. O conceito de interculturalidade incorpora a ideia de que no interior de uma sociedade existem diferentes grupos sociais e culturais e que existe uma ação deliberada de inter-relações entre eles. (...) o de interdisciplinaridade. Ele é aqui entendido como vínculos temáticos entre as disciplinas para a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Nesse caso, a abordagem requer estudos históricos mais aprofundados, para identificar como especificamente podem contribuir, junto com os estudos de outras disciplinas, para a compreensão da complexidade de determinado objeto de estudo. (Currículo da Cidade/História, p 66-67, 2017)

Conceitualizando o documento a partir das ideias apresentadas propõe-se situações de ensino-aprendizagem que devem possibilitar que os estudantes: adquiram uma formação integral; aprendam a agir pessoal e coletivamente; percebem-se como sujeitos históricos; identifiquem, analisem e reflitam sobre os fatos históricos; compreendam e analisem diferentes referências temporais; distingam e analisem; identifiquem e compreendam as atuações de protagonismo histórico; reconheçam a interculturalidade nas práticas sociais, reconheçam e analisem as culturas híbridas; estabeleçam relações entre diversas áreas de conhecimento; apropriem-se da leitura e da escrita; saibam lidar criticamente com a informação histórica disponível e

temporais, possibilitando a comparação de um mesmo fato em dois momentos no tempo, com a indicação se houve ou não transformações. (BEZERRA, 2003)”

finaliza como figura central desse processo o docente entendido como um mediador do processo de ensino-aprendizagem.³⁴

Em “Ensinar e aprender História no ensino fundamental” são retomadas as concepções de direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar e autoral e destina-se a detalhar de acordo com o “Currículo da Cidade” o trabalho da disciplina História nos ciclos, atribuindo-lhe a função de desenvolver a habilidade de identificação e análise da realidade, de acordo com a seguinte definição:

Para tanto, os estudos históricos escolares incluem identificar e analisar formas de trabalho, formas de comunicação, técnicas, tecnologias e criações artesanais e artísticas, além de, principalmente, comportamentos, visões de mundo, discriminações, preconceitos, exploração econômica e social, lutas e compromissos políticos e sociais em diferentes épocas e sociedades, instigando reflexões a respeito da ética e princípios morais nas relações humanas. Os fatos, conceitos e períodos históricos estudados deverão conter elementos ricos que viabilizem a compreensão e a formação de tais habilidades de identificar e analisar a realidade. (Currículo da Cidade/História, 2017, p.70)

A fim de definir o desenvolvimento de tais habilidades nos ciclos, o documento propõe para o ciclo de alfabetização: aprender a questionar e a narrar vivências cotidianas por meio dos objetos que permeiam o seu contexto infantil e lúdico (brinquedos, brincadeiras, jogos, canções e vídeos; no ciclo interdisciplinar: o estudo de temas e fatos históricos dissemina e problematiza saberes relacionados às vivências cotidianas, públicas e sociais com o intuito de desenvolver estudos de outras localidades e tempos, de forma interdisciplinar com as diversas áreas do conhecimento e por último no ciclo autoral: a busca pelo desenvolvimento das habilidades de pesquisa autônoma com vista à autoria e ampliação dos conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores relacionando-as com a história da humanidade.

Pensando na organização foram escolhidos eixos estruturantes para todos os ciclos com seus respectivos conteúdos e objetivos de aprendizagem a partir da retomada de questões problematizadoras como mecanismo de pesquisa e aprendizagem. Segundo o documento os eixos problematizadores são situações que visam envolver, motivar e estimular os estudantes a

³⁴ Ações descritas entre as páginas 67 e 68 do Currículo da Cidade – História.

fazerem uso dos conhecimentos prévios e adquiridos por meio de pesquisas com diferentes fontes para a resolução dos problemas.

Torna-se extremamente importante salientar que esse documento apresenta um novo conceito denominado: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais fazem parte da agenda 2030 para Educação elaborada por países membros da Nações Unidas em 2015. A reorganização curricular denominada “Currículo da Cidade” adota dezessete desses objetivos, os quais são direcionados seis ao ensino de História:

- nº 5 – Igualdade de Gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- nº 6 – Água Potável e Saneamento Básico: assegurar a disponibilidade e gestão e saneamento a todos;
- nº 10 – Redução das Desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles;
- nº 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- nº 14 – Vida na Água: conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- nº 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes e inclusivas em todos os níveis. (Currículo da Cidade/História, p.72, 2017)

Segundo o documento a adoção aos ODS está ligada à meta de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

No item “O ensino de História nos ciclos” o documento se propõe a direcionar o ensino de acordo com a proposta de ciclos da rede municipal: apresentando os eixos, os objetos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e, por fim, os objetivos de desenvolvimento sustentável. Em uma organização intitulada “Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade e Ciclo”, específico para cada ano dentro do ciclo correspondente.

Para o ciclo de alfabetização é proposto o eixo problematizador: “A Criança, a Cultura e a História em Diferentes Contextos Lúdicos”, dividido em outros três eixos, um para cada ano do ciclo com suas respectivas questões problematizadoras, sendo eles: primeiro ano – “A história dos brinquedos”: quais são as relações entre os nossos brinquedos, e os de outros povos e de outros tempos?; segundo ano – “A história dos jogos e brincadeiras”: quais

são as relações entre nossas brincadeiras e as de outras culturas e épocas? E terceiro ano – “Os espaços lúdicos na Cidade de São Paulo”: quais são os espaços de lazer e brincadeiras na Cidade de São Paulo e como as crianças interagem com esses espaços hoje e interagem em outros momentos históricos? O que propor onde não há espaços lúdicos? Em que se pode melhorar os espaços públicos de convívio?

Portanto, para o ciclo de alfabetização pretende-se um ensino de História a partir do universo lúdico das crianças e seus saberes, por meio da análise, da comparação e da problematização do seu universo.

No ciclo interdisciplinar foi escolhido o eixo problematizador: “Água, Cidades, Migrações, Histórias e Culturas”, com os respectivos direcionamentos para cada ano do ciclo: quarto ano – “História das relações das sociedades com as águas e os rios”: como temos acesso à água e quais são nossas convivências atuais e históricas com os rios?; para o quinto ano – “O modo de vida urbano no presente e no passado”: como a vida urbana se constituiu no passado e se constitui no presente? E como têm se constituído outros modos de vida? E para o sexto ano – “Migrações humanas”: de que maneiras os deslocamentos humanos atuaram e atuam como fator de constituição das sociedades? Como se dá a relação da Cidade de São Paulo com as 38 outras cidades que compõem a metrópole paulistana, no que toca às águas, reservas hídricas, rios, desperdício e provimento?

Em suma, a proposta de trabalho no segundo ciclo está fundamentada no conceito de interdisciplinaridade com início das aulas com regência compartilhada, denominada tempos de projeto. Pretende-se o trabalho com conceitos temporais e históricos, a análise da história local e a comparação com outras localidades, possibilitando assim debates quanto as suas vivências e aprofundando o estudo com diversas fontes.

Por fim, o último ciclo, o autoral tem como eixo problematizador: “Cultura, Poder e Trabalho na Constituição das Sociedades Contemporâneas”, mantendo a organização descrita nos outros dois ciclos, aponta: para sétimo ano – “Comunicação e trabalho”: como as diferentes sociedades, entre os séculos VI e XVIII, isolaram-se e comunicaram-se por meio de linguagens e relações de trabalho? Para o oitavo ano – “Direitos sociais e políticos no contexto do desenvolvimento capitalista”: como as contradições sociais

evidenciaram, a partir do século XVIII, as desigualdades e desencadearam transformações fundamentais, hoje presentes nas sociedades contemporâneas?, e para o nono ano – “Capitalismo no século XX”: como se constituiu como sistema hegemônico, transformando, reorganizando e desmobilizando sociedades dos diversos continentes?

Busca-se nesse ciclo, a partir das noções adquiridas nos ciclos anteriores, avançar nas análises temporais e históricas, ampliando para análises conjunturais de longa duração que possibilitem compreender as transformações e permanências ao longo do tempo, para isso entende-se o capitalismo como objeto de estudo. Lembrando que objetivo do ciclo é desenvolver a capacidade de pesquisa e autoria nos alunos.

Como orientação final do item “O Ensino de História nos Ciclos” o documento aponta que os objetivos de conhecimento devem ser incorporados nos planos de aula e de trabalho dos docentes.

Abaixo anexamos “Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade do 4º ano do ciclo interdisciplinar”, assim como incluímos na análise da prescrição “Orientações Curriculares”:

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR**

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM AS ÁGUAS E OS RIOS: COMO HISTORICAMENTE TEMOS ACESSO À ÁGUA E CONVIVEMOS COM OS RIOS?	<p>As histórias dos rios da Cidade de São Paulo, de outros estados brasileiros e de um rio de outro local do mundo.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história do abastecimento de água na Cidade de São Paulo; • A presença dos rios na história da Cidade de São Paulo: Tamanduateí, Anhangabaú, Tietê e Pinheiros – e seus afluentes; • A história das populações ribeirinhas do rio São Francisco; • A importância dos rios para as sociedades humanas; • A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.); • Os problemas socioambientais, a preservação da qualidade da água e da qualidade de vida das populações; • Coleta e tratamento de informações de fontes diversas; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	(EF04HO1) Investigar como se tem acesso à água vivendo em uma cidade como São Paulo.	 
		(EF04HO2) Identificar as diferentes relações que os grupos humanos estabelecem com os rios, tais como: deslocamentos, atividades econômicas e lazer em diferentes tempos e espaços.	 
		(EF04HO3) Localizar de onde chegam as águas que abastecem a cidade.	
		(EF04HO4) Compreender como alguns rios da Cidade de São Paulo tiveram seus cursos alterados ou tornaram-se invisíveis no processo de construção e ocupação da cidade.	   
		(EF04HO5) Conhecer a história do uso da água na Cidade de São Paulo a partir dos rios.	 
		(EF04HO6) Conhecer a história de importantes rios nacionais.	
		(EF04HO7) Selecionar características de importantes rios nacionais, tais como: Tietê, São Francisco e Amazonas, no presente e no passado.	

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM AS ÁGUAS E OS RIOS: COMO HISTORICAMENTE TEMOS ACESSO À ÁGUA E CONVIVEMOS COM OS RIOS?	<p>As histórias dos rios da Cidade de São Paulo, de outros estados brasileiros e de um rio de outro local do mundo.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história do abastecimento de água na Cidade de São Paulo; • A presença dos rios na história da Cidade de São Paulo: Tamanduateí, Anhangabaú, Tietê e Pinheiros – e seus afluentes; • A história das populações ribeirinhas do rio São Francisco; • A importância dos rios para as sociedades humanas; • A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.); • Os problemas socioambientais, a preservação da qualidade da água e da qualidade de vida das populações; • Coleta e tratamento de informações de fontes diversas; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente. 	(EFO4H08) Conhecer a história de um importante rio de outra localidade do mundo.	
		(EFO4H09) Selecionar característica de um importante rio de outro continente do mundo, como o Tejo em Portugal, o Nilo no Egito ou o Níger no Mali.	
		(EFO4H10) Observar e conhecer as vivências sociais, culturais e ambientais de córregos, nascentes, represas ou de um rio da cidade.	  
		(EFO4H11) Conhecer a história das populações ribeirinhas de um rio de São Paulo, do Brasil ou do mundo e identificar seus costumes.	
		(EFO4H12) Conhecer as expressões culturais e religiosas nas relações das sociedades com as águas e os rios, identificando referências europeias, indígenas e africanas.	
		(EFO4H13) Identificar alguns problemas que afetam a qualidade ambiental das águas e dos rios em São Paulo e que impactam os modos de vida de determinados grupos sociais.	  
		(EFO4H14) Exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural.	
		(EFO4H15) Refletir sobre os eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço.	
(EFO4H16) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.			
(EFO4H17) Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferentes da realidade.			

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019, p.82-83.)

O quadro materializa a descrição feita até o momento. Relaciona-se o eixo problematizador para o ciclo interdisciplinar: “Água, Cidades, Migrações,

Histórias e Culturas” com o eixo específico do quarto ano: “História das Relações das Sociedades com as águas e os rios, como historicamente temos acesso à água e convivemos com os rios?”.

No que se refere aos objetivos do conhecimento propõe-se iniciar do micro ao macro, em relação ao espaço do local (a cidade), para o geral (outros estados, outros locais do mundo) e no recorte temporal do presente para o passado.

Marcadamente encontramos como mencionado na análise da parte Introdutório do Currículo da Cidade, a presença e, mais que presença, a fundamentação do quadro fundada nos objetivos de desenvolvimento sustentável que no caso do quarto ano está em torno do uso da água.

Ao propor os objetivos de aprendizagem identificamos uma aproximação conceitual e metodológica fundamentada na concepção de habilidades para atingir competências. No Currículo da Cidade tal aproximação está indicada pela correlação entre os documentos produzidos pela Unesco (2017), a qual se utiliza do termo competências-chave.

A partir da tabela abaixo podemos perceber semelhanças entre as concepções teórico metodológica entre o Currículo da Cidade com a prescrição “Orientações Curriculares” (2007), pois existe a utilização de verbos que designam ações específicas a serem desenvolvidas nas aulas e o alcance de determinados objetivos levariam à compreensão de um objeto de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019, p.38)

Finalizando o documento no item “Orientações Para o Trabalho do Professor” são produzidas diretrizes específicas para o trabalho docente direcionadas para cada ciclo de aprendizagem. Seguindo uma organização de manual as orientações propõem subsidiar os professores na aplicação da prescrição considerando as peculiaridades de cada idade, o trato com o objeto de ensino apresentando exemplos de questionamentos e de procedimentos que podem ser utilizados para o trabalho nos ciclos e, fechando, o volume indica fontes de pesquisa.

3 O CURRÍCULO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÕES A PARTIR DOS REGISTROS DA JEIF

Ao realizar uma pesquisa nas ciências humanas requer-se muito cuidado e respeito por parte do pesquisador na divulgação dos resultados, pois esses são provenientes das análises históricas-sociais de suas fontes, sejam elas: documentos, entrevistas e depoimentos coletados a partir de sujeitos reais que possuem histórias, posicionamentos políticos/ideológicos e um conjunto simbólico de crenças, todos esses elementos presentes em suas falas e registros. Ressaltamos o que parece óbvio, por acreditarmos e comungarmos da reflexão de Miranda (2007):

Por um lado, a dimensão teórica a ser invocada transcende a matriz de referência dos saberes disciplinares – no caso, o saber histórico - envereda por um campo epistemológico bem mais complexo, no qual entrecruzam culturas, sujeitos, instituições, tradições, relações, poderes, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos. Por outro lado, toda essa trama envolve, na dimensão empírica, indivíduos concretos, reais e contemporâneos a nós pesquisadores. (MIRANDA, 2007, P.38).

Sendo assim mobilizamos saberes e outros campos epistemológicos, além do histórico na tentativa de compreender e analisar a documentação oficial, neste caso produzida por esses sujeitos históricos da educação.

No exercício analítico das fontes verificou-se ambiguidades presentes nos registros produzidos no contexto da JEIF sobre o processo de adesão às propostas e programas curriculares, este esteve permeado por movimentos de resistências e conformismos. Tais definições foram possíveis a partir da leitura da obra “Conformismo e Resistência” da filósofa Marilena Chauí³⁵.

Em suas análises e reflexões sobre a Cultura Popular no Brasil, a filósofa discorre sobre a prevalência de associações negativas sobre a palavra: ambíguo, e argumenta sobre a necessidade de pensar a ambiguidade como um conceito e um ato que ocorre na relação entre os sujeitos de forma

³⁵ CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

simultânea, pois os “seres e objetos culturais nunca são dados, são postos por práticas sociais e históricas determinadas por formas da sociabilidade, da relação subjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e o invisível” (CHAUÍ,1989,p.122).

Portanto ao encontrarmos situações contraditórias na análise dos livros de JEIF não utilizaremos qualificações binárias contidas em superior e inferior, certo ou errado, politizado ou alienado e sim adotaremos o sentido de ambiguidade definido por Chauí:

Ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambiguidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas. (CHAUÍ, 1989, p.123).

Cabe ressaltar que por se tratar de um mestrado profissional existe na pesquisadora um movimento conflituoso, e porque não ambíguo. Ao mesmo tempo que se é docente, pesquisa-se muito de perto os locais, métodos, metodologias, materiais e, principalmente os sujeitos históricos da educação que conhecemos e fazemos parte.

Se por um lado esse contexto torna aceitável e natural a nossa presença nos locais de pesquisa e aos acessos às fontes, por outro lado aumenta a responsabilidade com uma análise científica e fundamentalmente ética dos resultados.

3.1 Os processos de Implementações no contexto da JEIF: Adesão, Resistência e Conformismo

Ao solicitar permissão para pesquisa nos livros da Jornada Especial Integral de Formação JEIF³⁶ de uma EMEF pertencente a Diretoria Regional

³⁶ Ao final do primeiro ano de ingresso na Rede Municipal de Educação o docente pode optar pela mudança de jornada de trabalho iniciada por concurso público, aumentando de 30h/aulas para 40h/aulas semanais, tal mudança está atrelada à condição da atribuição de 25h/aulas na modalidade regência de classe, só assim ocorre o ingresso na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que constitui-se da JBD, acrescida de 10h, portanto, a JEIF não atinge a todos os educadores da rede, pois os professores contratados não participam, e os que não conseguem ter a jornada completa atribuída, também não.

de Campo Limpo (DRECL) a pesquisa foi prontamente aceita e liberada mediante a explicação dos objetivos e com o comprometimento de manter o nome da Unidade Escolar e de seus educadores preservados.

Dentro da jornada de trabalho JEIF, existe o Projeto Especial de Ação (PEA). Composto por quatro horas semanais, devendo ser elaborado anualmente, de forma coletiva, cujo tema precisa partir das demandas surgidas internamente relacionadas à realidade escolar e/ou das questões externas apresentadas ou impostas pela Rede Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), estando em permanente diálogo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar.

A condução da JEIF está a cargo de coordenador pedagógico, é de sua responsabilidade proporcionar a formação continuada, a organização, o fornecimento de material pedagógico e teórico, bem como a mediação dos encontros. Nesses encontros são produzidos registros no livro ata a partir das questões refletidas e debatidas, tais informações são redigidas pelos professores que participam do PEA.

Em um depósito e em armários da sala da coordenação foram encontrados os livros da JEIF, desde o ano de 2007 até o presente ano 2020, sendo separados para análise os volumes referentes ao recorte temporal (2007 a 2018). Após a localização e acesso às fontes de pesquisa realizamos o levantamento dos temas dos Projetos Especiais de Ação – PEA e a compilamos essas informações em uma tabela:

Tabela 1 – Sistematização dos temas dos PEAs: 2007 -2018

Ano	Tema
2007	<i>Desenvolver as Habilidades e Competências de Leitura e Escrita de Matemática</i>
2008	<i>Leitura Escrita e Matemática.</i>
2009	<i>Estudo e Aprofundamento das áreas do conhecimento correlacionadas com as expectativas de aprendizagem</i>
2010	<i>Estudo e Aprofundamento das áreas do conhecimento com as modalidades organizativas no ensino fundamental I</i>
2011	<i>Estudo e Aprofundamento das áreas do conhecimento correlacionando com as expectativas de aprendizagem. Eixo Natureza e Sociedade.</i>
2012	<i>Diversos Olhares da Matemática e Introdução ao Estudo da Cultura Indígena.</i>
2013	<i>Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental</i>
2014	<i>Reflexões e Práticas acerca dos direitos da aprendizagem sob o olhar da interdisciplinaridade</i>
2015	<i>Reflexões e Práticas dos aspectos relacionados à avaliação, alfabetização, TIC e formação do povo brasileiro sob a perspectiva interdisciplinar.</i>
2016	<i>Leitura e Reflexão: Formação Leitores para a vida.</i>
2017	<i>Ler e Escrever um aprendizado para a vida.</i>
2018	<i>Ler e Escrever um aprendizado para a vida.</i>

FONTE: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no acervo da EMEF pesquisada, Diretoria Regional de Campo Limpo, SMESP.

Com a sistematização dos temas em uma tabela é possível perceber que os programas e as prescrições curriculares entre 2007-2018, estão presentes nos títulos dos PEAs: Habilidades e Competências, Ler e Escrever, Expectativas da Aprendizagem e Direito da Aprendizagem.

A análise dos documentos escolares nos permite identificar a existência de uma “forma escolar”, como propõem Vicent, Lahire e Thin (2001). Segundo os autores foram criados processos de socialização, na passagem do saber oral para o institucionalizado através de regras, procedimentos, avaliações, horários, divisão espacial e procedimentos, que irão normatizar o fazer escolar.

Neste sentido encontramos uma sazonalidade de eventos no fazer escolar que permeiam, assim como no cotidiano dos encontros da JEIF, sendo eles: elaboração coletiva do tema do PEA (fevereiro); leituras e discussões sobre o estudo do tema do PEA (no decorrer do ano); preparação para Festa

da Cultura Popular (maio e Junho), preparação para atividades da Semana da Criança (outubro); Organização da Feira Cultural (novembro); conselho de classe e reunião de pais (bimestralmente) , aplicação e análise de resultados de avaliações oficiais (novembro) e avaliação do PEA (novembro e dezembro).

É importante observar que, também, existe um padrão ou forma pré estabelecida para os registros composta por: leitura deleite, leitura de um texto relacionado ao tema do PEA e o fechamento com um comentário final, variando o tema central de acordo com os eventos sazonais.

Iniciamos a análise do material pelo livro mais antigo encontrado na Unidade Escolar, apesar de estar etiquetado como 2007, apresentava somente os registros dos meses de novembro e dezembro, sendo assim a verificação do tema do PEA 2007 intitulado: “Desenvolver as Habilidades e Competências de Leitura e Escrita de Matemática”, ocorre com base no descrito na folha de controle das frequências dos referidos meses. Mesmo com poucos registros em 2007 identifica-se a utilização do material de estudo Toda Força ao 1º ano do ciclo I – TOF de Matemática e os livros didáticos para leitura e reflexão nesses meses, conforme registro:

12/11/2007- Iniciamos com a leitura compartilhada: “O cachorro velho”, a seguir foi dada continuidade a leitura do livro TOF Matemática no que se refere ao campo multiplicativo e associativo. A seguir realizamos análise de algumas situações problemas presentes no livro didático do 2º e do 4º (anos) classificando-os dentro do campo positivo e multiplicativo. (JEIF, 2007, p.21).

A menção da leitura do livro TOF de Matemática aponta que a Unidade Escolar estava trabalhando com o material produzido a partir do programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal”³⁷. Sabemos que entre a publicação de programas curriculares ou de currículos existe um percurso, sobre o processo de implementação de documentos oficiais Shiroma, Garcia e Campos (2005) nos propõem as seguintes reflexões:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que

³⁷ Através da portaria nº6328 de 30 de novembro de 2005 que instituiu o programa TOF (Toda força ao 1º ano do ciclo I).

configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescrita das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005, p. 430).

De acordo com as autoras o fato da publicação de documentos e orientações oficiais não tem como efeito imediato a adesão e a implementação pacífica, existe um movimento que envolve a interação dos sujeitos encarregados de implementar esses currículos, ora de interpretação, ora de adesão e adaptações permeados por jogos políticos.

Seguindo as reflexões das autoras identificamos os primeiros pontos de contatos e adesões aos programas de reorganização curricular, iniciado pelo documento publicado em 2007 “Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem”:

03/03/2008. Em seguida passou-se a leitura do manual “Orientações curriculares” como o capítulo: “Apresentação do Programa” onde os organizadores pensam sobre a preocupação com os resultados obtidos até o momento. E, versa, também, dá vontade e da necessidade de alterar os atuais quadros estatísticos na busca constante da sonhada qualidade de ensino para todos. O grupo acredita que a proposta é falha, há falta de subsídios para a implementação adequada do projeto. Outro ponto abordado com como falha é o comprometimento das instâncias maiores, fala-se muito em comprometimento do grupo de professores, dos alunos, mas não existe dentro do documento um parágrafo em que os órgãos administrativos sejam responsáveis pelo processo de mudança, seja como o todo, seja apenas em parte. O grupo de professores neste momento inicial, da introdução do trabalho, tem muitas dúvidas e angústias, mas unanimemente estamos dispostos a tentar fazer dar certo, mas sabemos que será um trabalho árduo.(...) Outro ponto levantado para que o trabalho em sala de aula dar ou não certo é o apoio/assistência médico/psicanalítico dos casos em que a escola não consegue exercer sua função (transmitir conhecimentos). É preciso ter uma equipe de apoio para sanar/ajudar a vencer as dificuldades de aprendizagem. (JEIF,2008, p.41- 42).

No trecho acima o grupo classifica como *falha* a proposta, destacando vários pontos que expressam as dificuldades para a implementação do programa “Ler e Escrever” na Rede. As educadoras citam a falta de subsídios materiais, a necessidade de profissionais especializados para apoio e um trabalho direcionado às questões socioeconômicas que afetam a aprendizagem e se sentem injustiçadas ao mencionarem a cobrança sobre os

docentes e a ausência do comprometimento das “instâncias”, existe uma consciência de uma sobrecarga sobre o profissional:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (SILVA apud BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Como apontam os autores acima, ao passo que os docentes tomam contato com as propostas eles a interpretam sobre o contexto do cotidiano escolar e suas concepções políticas, experiências e valores, assim realizando a crítica ao que é proposto. As críticas apontadas pelas docentes no registro anterior estão relacionadas à falta de estrutura material e ao número insuficiente de profissionais e, neste caso específico, se referem à necessidade de uma equipe multidisciplinar para desenvolver o trabalho educativo e fundamentalmente a sensação de abandono por parte dos órgãos competentes, relacionando todos esses fatores como dificultadores ao processo de aprendizagem.

Todos esses apontamentos registrados pelas docentes demonstram uma distância entre o idealizado e as condições reais, esta capacidade analítica advém dos saberes experienciais definidos por Tardif como:

saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva como forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2018, p.38-39).

Ao passo que existem esses saberes específicos que são incorporados à prática e, por muitas vezes, não são valorizados, logo nos aponta que os legisladores e elaboradores dos currículos não controlam a interpretação e a ação no todo. Porém a ambiguidade está presente, pois ao exporem os pontos negativos, as falhas e a incoerência aceitam, mas não só aceitam como se predispõem de forma unânime a fazer “dar certo”.

Na busca pela interpretação e até reescrituras das prescrições curriculares de acordo com a história local, como defende Shiroma, Garcia e Campos (2005), encontramos nos anos de 2009, 2010 e 2011 a decisão coletiva dos grupos de JEIF por realizar um “Estudo e Aprofundamento” do documento “Orientações Curriculares”, conforme constatamos nos registros abaixo:

04/02/2009. A coordenação fez a proposta de neste ano estudarmos e nos aprofundarmos nas expectativas de aprendizagem, material proposto pelo projeto da SME, foi bem aceito por todos pois os professores sentem a grande necessidade de embasamento na prática do dia a dia em sala de aula pronto a coordenação fez uma breve apresentação das expectativas de Língua Portuguesa. (JEIF, 2009,p.30).

09/02/2010. Um olhar sobre as expectativas de aprendizagem que foram selecionadas para 2009, e a escolha para o ano de 2010. Em todos os anos do ciclo em 2010 serão trabalhados as expectativas de 2009 e foram acrescidos mais algumas expectativas, com intuito de logo alcançarmos todas as expectativas propostas pelo programa da SME (JEIF, 2010 p.5).

02/03/2010. Após a leitura do grupo fez uma análise do que já é compreendido dessas orientações de como algumas ações ainda são obscuras. O que há de concordância unânime e que ainda temos muito o que aprender sobre essa nova proposta, mas estamos no caminho certo. (JEIF,2010, p.9).

10/02/2011 - Definição do tema para o projeto especial de ação 2011 viés para o eixo Natureza e Sociedade, trabalhando com as modalidades organizativas e sequência didática, trabalharemos com outros assuntos como as questões etnicorraciais e o RAADI. (JEIF,2010- 2011, p. 73).

16/02/2011 - Por estarmos trabalhando com este documento como um norteador do fazer pedagógico desde 2009, achamos bastante oportuno a leitura, já feita em outros tempos, fazendo com que pudéssemos analisar o que foram desenvolvidos até o momento, e norteando com fundamentos legais e justificativas pedagógicas/teóricas os novos professores que ingressaram na EMEF e JEIF. (JEIF,2010- 2011, p. 73).

Pelos registros é plausível interpretar que o corpo docente, de posse dos saberes experienciais, optou por dividir as expectativas entre os anos, para que elas fossem estudadas e incorporadas ao planejamento anual gradualmente. A retomada da Apresentação do Programa em 2010, traz a expressão “*algumas ações ainda são obscuras*”, que demonstra a necessidade de estudo, que ao mesmo tempo que provoca questionamentos,

traz a aceitação ao mencionar *“temos muito que aprender, estamos no caminho certo”*.

Interessantemente ao delimitar o eixo Natureza e Sociedade do volume destinado ao ciclo I, para o PEA em 2011 o grupo associa os estudos das questões Etnicorraciais, dando continuidade em 2012:

06/02/2012 – Após a leitura iniciamos as discussões sobre a elaboração do PEA 2012. Lembrando que em discussões anteriores, ficou decidido que o foco será as áreas do conhecimento em Matemática, e o índio em Natureza e Sociedade. (JEIF,2012, p.5).

No ano de 2008 vimos uma política pública de reparação racial entrando na SME com a publicação do volume “Orientações Curriculares. Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial” voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, para embasar pedagogicamente a aplicação da lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do Ensino da História da África e Afro-Brasileira, bem como no ano de 2010 publicou o documento “Etnicorracial. Orientações Didáticas. Ciclo I” que incorporou as orientações pedagógicas do cumprimento da lei 11.645/08 que obriga o Ensino de História e Cultura Indígena Brasileira”. Após a identificação dessas associações em torno do eixo Natureza e Sociedade e Leis etnicorraciais investigaremos na parte final desta pesquisa tais associações em busca do lugar do ensino de História.

Algo visualizado a partir da leitura dos registros nos obriga a realizar uma crítica direta aos elaboradores curriculares e legisladores. No ano de 2013 a implementação de um novo programa curricular é informado inicialmente pela mídia e não com base na escuta dos sujeitos históricos envolvidos diretamente: educadores e educandos, sobre a necessidade de mudanças.

Lembremos que no ano de 2013 iniciou-se um novo governo na prefeitura de São Paulo, com a posse de Fernando Haddad, tal contexto político aparece nas discussões do ano letivo por meio de matérias jornalísticas, principalmente no que se refere a mudanças na Educação Municipal:

26/07/2013 - A coordenadora iniciou o encontro de JEIF comentando a reportagem do Jornal Folha de São Paulo, sobre a proposta para educação, do prefeito Fernando Haddad.(...) O grupo de professores comentou sobre os pontos positivos e negativos da nova proposta, questionando para qual sala iriam os alunos retidos, sala regular ou para alguma sala projeto como as salas de PIC, foi colocado também o benefício de um ciclo mais curto com a possibilidade de solucionar problemas de aprendizagem com mais tempo para a recuperação do aluno com dificuldade, o que no ciclo de 5 anos é mais difícil. Foi colocado, também sobre a possibilidade de se criar em duas avaliações municipais, cuja, as notas seriam enviadas aos pais com a proposta de que eles tenham ciência e sejam envolvidos no cotidiano escolar. E as reuniões de convocações servem para quê? perguntamos. Na nova proposta há também a mudança de conceitos P, S e NS para menções de 0 a 10, o que nos levou a questionar. As expectativas de aprendizagem, agora chamadas de eixos, vão acabar? (JEIF, 2013, p.99).

15/08/2013. O grupo se reuniu para ler matérias veiculadas nos principais jornais da cidade, que informam sobre a nova proposta para educação do governo Haddad, prefeitura. Tal proposta prevê mudanças na organização dos ciclos, nas formas de avaliação (...) o grupo recebeu a proposta com bastante desconfiança e ressalvas. Não entendemos como se consolidará e quais as consequências. (JEIF, 2013, p.116).

Questões muito importantes são discutidas pelas docentes, algumas relacionadas diretamente com aprendizagem como: retenção, avaliações, a passagem de conceitos para notas; outras com indignações em relação ao trabalho já desenvolvido como as reuniões/convocações de familiares e o trabalho com as expectativas de aprendizagem em estudo e desenvolvimento na Unidade Escolar. Além de demonstrarem indignação por novamente não enxergarem condições para a implementação, tanto de profissionais quanto de ambientes suficientes para a execução do Programa Mais Educação SP, pois como vimos no capítulo dois, o objetivo dessa reestruturação era aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola.

Nos registros encontrou-se a produção de um questionário a partir da leitura documento de Reorganização Curricular contendo dúvidas referente a implementação do Programa Mais Educação a ser encaminhado para consulta pública em um polo regional. Abaixo segue registro dessa ação e o destaque para duas questões:

12/09/2013 - Continuamos discutindo a proposta curricular de SME, levantados os seguintes questionamentos. Texto colado. Nossas inquietações serão levadas em audiência pública no dia 13/09 no CEU.

8- Em que momento ocorrerá a capacitação de professores?

9 – Como implementar um projeto novo sem ao menos preparar os profissionais e os ambientes escolares para que isso ocorra? (JEIF, 2013, p.141).

As docentes produziram dezesseis questões sobre: organização dos ciclos, docência compartilhada, carga horária, projetos, espaço, infraestrutura, mas duas preocupações demonstram aspectos de conflito e tensão em relação ao Programa. Nas questões oito e nove manifestam-se em relação a não terem participado ou recebido formação da Secretaria Municipal de Educação até o mês de setembro, se preocupando com a exceção sem terem informações e fundamentações teórico metodológicas.

Esses sujeitos históricos até são chamados por consulta pública a opinar em documentos publicados, mas não a pensar as necessidades cotidianas, não são levados em consideração os saberes docentes construídos ao longo do “ser” e se “fazer” professor, pois não existe uma consulta para a tomada de decisões sobre a necessidade de mudanças de um programa curricular, de acordo com Tardif (2014, p.36) “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes”. Apesar dos documentos colocarem o professor como protagonista, é um protagonismo na execução, e não há valorização e/ou reconhecimento dos saberes e conhecimentos adquiridos e produzidos pelos docentes na prática, no dia a dia da sala de aula, como bem definiu Tardif (2014).

Ao final do ano de 2013, após a publicação do documento final, o grupo já se percebe mais ciente das modificações e transformações propostas pelo Programa e apesar de uma aparente consciência das dificuldades de implementação o grupo se predispõe a efetivar o trabalho, conforme registro:

13/11/2013 - Nesta data o grupo reuniu-se para dar continuidade as discussões sobre o Programa Mais Educação a prefeitura de São Paulo ao qual pudemos esclarecer as dúvidas e nos apropriarmos do documento que viabilizará o currículo da prefeitura, durante as discussões do grupo ressaltou sobre a importância e esclarecimento efetivo sobre o programa, mas concluímos que somente com o exercício pleno poderemos então vivenciar de forma significativa e verificar os ajustes de acordo com a realidade dos alunos e comunidade escolar, buscando respeitar e cumprir o documento, assim como priorizando o aluno em todas as instâncias.(JEIF, 2013, p.179).

Na finalização do PEA de 2013 o grupo aponta a necessidade de estudo das mudanças na rede para 2014, é evidente a preocupação com a prescrição “Direito de Aprendizagem” para cada disciplina:

10/12/2013 - Neste dia discutimos sobre o PEA 2014, foi sugerido pelo grupo que o PEA seja focado nas mudanças para 2014, como direito de aprendizagem dentro de cada disciplina, avaliação, para aprendizagem. (JEIF, 2013, p.193).

11/02/2014 – (...) decidimos realizar no projeto deste ano um aprofundamento dos direitos de aprendizagem relacionando com as expectativas que já faziam parte do nosso planejamento e de nossas ações no cotidiano escolar. Com as novas abordagens propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo percebemos a necessidade de nos apropriarmos desta nova organização e de estudarmos os documentos e impressos que sistematizam este programa. (JEIF, 2014, p.8).

14/04/2015 – (...) em seguida passamos ao replanejamento dos planos de curso. A proposta dos planos do 1º ao 3º ano é permanecer todos os direitos de aprendizagem. Nos planos de 4º ano e 5º anos *foi* sugerido se colocar as expectativas e os bimestres a serem trabalhados e deixar no final as ações dos instrumentos de avaliação para facilitar. (JEIF, 2015, p.30).

As docentes definem coletivamente por continuar o uso da prescrição curricular “Orientações Curriculares. Preposição de Expectativas de Aprendizagem” e optam por relacionar com os “Direitos de Aprendizagem”, assim demonstrando uma resistência, pois como definiu Arroyo (2013) , o currículo é um território em disputa, assim o educador se recusa a abandonar um trabalho construído ao longo dos anos, porém reafirmando um comportamento já identificado de assimilação da obrigatoriedade de desempenho e compromisso com o novo programa educacional. Um debate muito interessante que surge no ano de 2014, gira em torno da implementação do projeto “Leituraço”. O projeto consiste na formação e envio de acervo literário voltado para ampliação do repertório cultural embasado nas leis Etnicorraciais a partir das aulas nas salas de leitura:

27/10/2014 - Iniciamos o encontro falando sobre o projeto “Leituraço” (...) o objetivo do projeto é descolonizar o currículo eurocêntrico, a intenção não é questionar o valor literário das obras europeias, mas de promover a igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais, a reeducação das relações sociais, que passa pelo compromisso em conhecer, agir e mudar práticas eurocêntrica , construção de uma sociedade mais justa, igual e equânime.(JEIF, 2014, p.95).

A criação e a implementação do projeto Leituração expõem uma ação direta da gestão Haddad do PT, de descolonização do currículo, uma valorização da cultura local e originárias, em uma perspectiva mais progressista de educação, que se manifesta também no ano seguinte.

Em um encontro do final do primeiro semestre do ano de 2015, ocorre a discussão do plano de metas da Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo, a qual a EMEF pesquisada pertence. A escola teria que realizar a escolha de uma meta, em função das discussões realizadas opta pelo Currículo Integrador:

22/06/2015: A diretora trouxe para a discussão o plano de metas 2015 da DRE Campo Limpo, onde a EMEF deve escolher uma das ações para desenvolver. Ela sugeriu as seguintes, abaixo: - problematizando o currículo na escola; construindo possibilidades de um currículo integrado; a garantir e acompanhar a aplicação das leis 10639/2003 e 11645/2008 que alterou a lei 9394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (étnico-raciais). As presentes questionaram como seria avaliado, como os objetivos serão atingidos. Em seguida foi lido também as diretrizes do plano para maior esclarecimento. Após sugestões de discussões, o grupo optou pelo trabalho com o currículo integrador, em razão do trabalho que já vem sendo desenvolvido, por exemplo, nos primeiros anos a alfabetização que envolve o trabalho com música, brincadeiras etc. (JEIF, 2015, p.54).

A escolha pelo Currículo Integrador pelas docentes de forma coletiva e democrática está atrelada ao trabalho já desempenhado, segundo as professoras, com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 através de atividades e aulas que envolvem a música e brincadeiras no ciclo de alfabetização.

Durante o ano de 2016, as docentes escolheram para leitura deleite inicial o livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”³⁸, demonstrando uma necessidade de contextualizar as questões políticas e sociais, servindo ao mesmo tempo de reflexão e introdução à leitura dos documentos e prescrições curriculares:

12/04/2016 - Iniciamos o encontro com a leitura de um trecho do livro “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus, seguimos com a leitura da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 “Aprova o plano nacional de educação e das outras providências” (...) na questão da universalização do atendimento escolar, nos comentários foi dito que algo quase concretizado (...) falta de acompanhamento familiar

³⁸ JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

(...) enquanto educador temos que conhecer, mesmo que às vezes a legislação que é tão perfeita, em nossa cotidiano sabemos que falta muito para a perfeição chegar na prática, a teoria que temos na educação de forma geral não é muito fácil de praticar por muitos motivos, ou entrave que vão surgindo durante o percurso. (JEIF, 2016, p.164).

Existe um debate interessante que permeia o livro “Quarto de Despejo” e o Plano Nacional de Educação, no trecho acima aparece a frase “*enquanto educador temos que conhecer, mesmo que às vezes a legislação que é tão perfeita, em nosso cotidiano sabemos que falta muito para a perfeição chegar na prática*” esboça um desabafo e o olhar do educador que aponta para distância entre a legislação, documentação e a vida na prática, vejamos o próximo registro que aproxima novamente as duas leituras:

28/04/2016 - Leitura do “Quarto de Despejo”, alguns comentários como a exclusão social continua da mesma forma, a luta de uma mãe com três filhos pela sobrevivência em meio a fome, o espaço fétido e a falta de uma política pública verdadeira. Continuamos também com a leitura do Plano Nacional de Educação, leitura que gera muita discussão, pois a lei existe a favor da educação, no entanto o cumprimento desta deixa muito a desejar. (JEIF, 2016, p.31).

No registro acima as docentes manifestam-se duas vezes sobre as questões sociais. Na primeira ao realizarem a leitura deleite relacionam o livro com o cotidiano “a exclusão social continua a mesma” e no que se refere às políticas públicas educacionais concluem: “o cumprimento desta (Plano Nacional de Educação) deixa muito a desejar”. Mesmo que os dados educacionais apontem melhoras no acesso à educação básica e a ascensão das camadas populares à Universidade por meio de programas federais é preciso lembrar que estamos analisando uma EMEF do distrito do Capão Redondo, um dos bairros da cidade de São Paulo mais desassistidos pelo poder público, com altos índices de abandono escolar e violência, ou seja, relatam a experiência dentro de uma determinada cultura escolar.

Neste contexto Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam que a medida que uma política for abstrata e ideológica da realidade vivida pelos educadores, mais difícil será a sua incorporação, mesmo que na prática os educadores “são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes”(2005,p.434). Em suma

uma não validação gerada pela percepção de não condição de aplicabilidade, poderá incorrer em leituras de acordo com as suas próprias referências advindas da prática, gerando resultados diferentes dos idealizados pelos formuladores de currículos.

Em um processo semelhante ao descrito no Programa Mais Educação (2012), após o início da gestão Doria é anunciado na mídia e iniciado o Programa de Reorganização Curricular, denominado “Currículo da Cidade”, percebe-se que houve uma consulta a docentes sobre essa questão

17/05/2017- O grupo se reuniu nesta data para responder o questionário da atualização do currículo movimento na escola componente curricular” (JEIF, 2007, p.64).

Apesar de mencionar o preenchimento de questionário, não foi encontrado comentário ou reflexão sobre esse processo. Buscando a compreensão dos desdobramentos da Reorganização Curricular iniciada em 2017, optamos por seguir a análise do livro da JEIF do ano de 2018, como foi perceptível com o currículo “Direitos da Aprendizagem” 2016, o grupo docente decidiu relacionar os objetivos de aprendizagem com as expectativas de aprendizagem das “Orientações Curriculares. Preposição de Expectativas de Aprendizagem” de 2007:

20/02/2018 - Análise do PEA para que possamos incluir novas propostas de acordo com o Currículo da Cidade e das necessidades de nossa Unidade Escolar, pesquisa bibliográfica para aprofundamento do projeto. (JEIF,2018, p.44).

01/03/2018 - Hoje realizamos uma análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com as expectativas de aprendizagem para que possamos alinhar nosso trabalho as novas propostas. (JEIF,2018, p.49).

Ao decidirem permanecer utilizando as expectativas de aprendizagem e realizar uma assimilação do novo currículo de forma gradual, as educadoras recusam a imposição direta dos elaboradores, pois “do ponto de vista dos pressupostos educacionais, os projetos apresentam uma mudança radical quanto à atuação dos professores ao negarem sua ação como educadores” (BITTENCOURT, 2018, p. 89), assim o corpo docente resiste e não rompe o trabalho e o conhecimento produzido dentro daquela cultura escolar (Julia, 2001 e Viñao,2006).

Em contrapartida, ainda em 2018, encontramos um registro que concretiza a adesão a versão final da BNCC quando apontam como critérios de adoção para a escolha dos livros didáticos na unidade escolar ao menos no plano formal:

16/08/2018 – (...) O grupo reuniu-se para conversar sobre a escolha dos livros didáticos para o próximo ano letivo. A coordenadora solicitou que antes do manuseio do material fossem levantados critérios para a escolha (...) Outro ponto importante ao segmento de acordo com as normas da BNCC e a consulta do plano de curso de 2018 da Unidade Escolar, o grupo seguiu o trabalho de análise e verificação e realizar a escolha dos livros didáticos. (Jeif, 2018, p.43).

Entre as indagações oriundas do novo programa e a adesão formal a BNCC com a escolha do livro didático e, conseqüentemente ao Currículo da Cidade, existe a leitura crítica do documento e as relações cotidianas no saber-fazer. Conforme Goodson (1995) existe entre o currículo pré-ativo e o ativo, o saber do professor e neste caso observemos como as educadoras interpretam e se apropriam dos conceitos de educação integral e equidade apresentados na prescrição curricular:

12/04/2018... O grupo deu continuidade a reunião lendo o livro, Currículo da Cidade, conceito de educação integral, foi debatido a questão do currículo na escola, como aplicar diante a situação, a qual vive e se encontra a comunidade, ou seja, como trabalhar com estudante que em casa não tem incentivo familiar? Que a maioria das vezes, vivem em um ambiente que não é apropriado para um ser, que se encontra em formação. Foi abordado pelo grupo a importância de trabalharmos o querer aprender, trabalhar a sensibilidade dos nossos estudantes, pois eles veem à escola carentes de saberes. (JEIF, 2018, p.08).

03/05/2018 - (...) seguimos com apreciação do documento Currículo da Cidade, no eixo do conceito de Equidade. Nesta reflexão entendemos que o sistema educacional não pode ser alheio as diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das iniquidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade. O grupo de professores discutiram sobre a importância do respeito a diferença e a oportunidade para todos, tais como bolsa de estudos e cotas. (JEIF, 2018, p.15).

As indagações partem aparentemente da leitura do conceito de educação integral proposto pelo Currículo da Cidade, que passa a ser entendido em discrepância com a situação real da comunidade escolar, pois

as condições sociais vivenciadas naquela comunidade escolar não favorecem a aprendizagem. Ao refletirem as educadoras se posicionam contra a perpetuação das desigualdades ao discutirem o conceito de equidade (o qual foi apresentado no capítulo dois) e entendem as políticas de bolsas de estudo e cotas, em universidade e concursos, como mecanismos para se alcançar a equidade.

Percebe-se que a mudança de currículo traz debates sociais importantes de contestação da ordem vigente, pois o documento ganha vida a partir das leituras e interpretação das educadoras tornando-se “plural, aberto a releituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido”(Shiroma, Campos, Garcia, 2005,p.433). Vejamos dois exemplos de leitura crítica do Currículo da Cidade e adequação do prescrito a realidade social vivenciada:

31/07/2018-(...) Dando sequência aos estudo do Currículo na Cidade, assistimos ao documentário de manifestação: Fernanda Montenegro e Chico Buarque em clipe pelos Direitos Humanos, tratando da diversidade presente em nosso país, as discriminações e sofrimento diante da marginalização. Após o vídeo grupo refletiu sobre as dificuldades diante das diferenças e características individuais de cada grupo e o pessoal. (JEIF, 2018, p.37).

24/07/2018 - Coordenadora iniciou a reunião com alguns informes sobre os objetivos (Currículo da Cidade) a serem discutidos, sobre a análise política contra a corrupção dos investimentos em serviços públicos em nosso país entre outros, onde devemos discutir para clarear e trazer a consciência a todos da comunidade escolar levantar atos de corrupção no cotidiano de cada ser humano e não somente as questões econômicas e políticas que não dependem dos interesses pessoais, mais de todos os apontando diretamente a questão democrática; questões como: discriminação e reparação das injustiças e focos de violência em toda a localidade do Brasil, onde o foco geral é criar estratégias, elaborar atividades com os alunos do que se encaixar melhor ao objeto de ensino e aprendizagem e para que os alunos se apropriem de uma visão mais crítica e consciente, ao produto final estará a cargo de cada professor de ser apresentado na Mostra Cultural de 2018. (JEIF, 2018, p.36).

Aqui temos a materialização da força dos saberes docentes (Tardif, 2014) na interpretação e no currículo em ação (Goodson,1995). A partir da leitura da prescrição Currículo da Cidade, mais alinhada a modelos neoliberais, as educadoras estudam os objetivos de desenvolvimento sustentável elaborado pela agenda 2030 e a matriz dos saberes (conceitos apresentados no capítulo dois) indicados como norteadores dessa proposta e

a interpreta à luz das necessidades da cultura escolar local e do momento histórico.

Com a interpretação descrita acima, o grupo se posiciona no papel de professor/educador, pensador e produtor de conhecimento. No caso do primeiro registro um professor mediador dentro da concepção Paulo Freire (2009), a fim de desenvolver uma leitura crítica do mundo. No segundo registro planeja as ações sob orientação da coordenação, por meio da proposta de trabalhar o tema das eleições. Buscando facilitar a construção do conhecimento pelo educando, assim a coordenadora orienta o grupo a promover o estudo em sala de aula de conceitos como: política, democracia, serviços públicos, corrupção, com foco em uma consciência crítica e a produção de material para amostra cultural, a ser construída em uma relação dialógica entre educando e professor coordenador da turma e atendendo diretamente os objetivos e a matriz do saber apresentados no Currículo da Cidade.

A partir da leitura das fontes podemos perceber que o processo de implementação e trocas curriculares foi vivenciado e estudado nos horários de JEIF, ocorrendo de diversas maneiras, por vezes ambíguas e contraditórias. Encontramos momentos: de *adesão* ao lerem, estudarem e utilizarem os documentos em seus planejamentos; de *resistências* ao se posicionarem contra e não perceberem condições de aplicabilidade na íntegra em função das condições materiais, sociais vivenciadas na escola e pela comunidade, e de *conformismo*, que irão fazer o trabalho da melhor maneira possível melhorando os índices de aprendizagem fruto das avaliações externas. Lembrando que aqui o ambíguo não é um aspecto negativo, ou que vem carregado de crítica, pois não existe uma alienação do processo e sim uma consciência trágica como definiu Chauí. A qual os profissionais se percebem explorados mediante tantas demandas impostas pelos governos e a ausência de subsídios humanos, materiais para a execução e garantia da educação para todos, conforme firmado na Constituição Federal de 1988.

Cabe deixar claro que os educadores estão inseridos em uma lógica avaliativa, a qual as verbas encaminhadas às escolas para manutenção e investimento no espaço escolar estão atrelados a esses dados de avaliações externas e dados internos como reprovação e evasão escolar, bem como as

políticas de pagamento de bônus aos educadores por desempenho. Portanto esse conformismo não é alienado, ele ocorre mediante as condições materiais existentes e no campo psicológico pressupõem desempenhar o seu papel de profissional com qualidade.

Dada essas constatações, tornou-se necessário analisar, ainda que de forma breve, os impactos decorrentes desses dados encontrados, pois a pressão em torno do ensino das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, cria um movimento de estudo e a produção de metodologias e materiais para essas tidas como “prioritárias” em detrimento das demais.

3.2 A relação intrínseca entre Avaliações Externas e a Construção de Metodologia e Materiais para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa

Como vimos no segundo capítulo dessa pesquisa as três Reorganizações Curriculares analisadas - Ler e Escrever (2005), Programa Mais Educação (2013) e Currículo da Cidade (2017) – apresentaram como justificativas à ação o baixo desempenho dos alunos da Rede Municipal de Educação de São Paulo nas seguintes avaliações externas: Prova São Paulo que subsidia o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP) e a Prova Brasil que integra os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a melhoria da educação no país. Lembremos que em ambas avaliações procura medir e quantificar por meio de questões de múltipla-escola a aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além de Ciências Naturais na prova São Paulo.

Quando pensamos em formação docente e neste caso a JEIF, os títulos dos PEAs nos comprovam tal resultado. Encontramos a escolha da Matemática como foco de estudo em quatro títulos/anos; a Língua Portuguesa presente em cinco títulos/anos, havendo um compartilhamento entre as duas áreas em dois desses títulos/anos. Mesmo nos anos que não estão declarados os termos Matemática e Língua Portuguesa, como são os casos dos anos de 2009 e 2010, a proposta de “Estudo e Aprofundamento” estão prioritariamente focadas no ensino dessas áreas.

A concepção pedagógica estudada nos encontros das JEIFs está norteada por alguns temas centrais. Para a avaliação utiliza-se as autoras Jussara Hoffman e Terezinha Rios, no que se refere ao processo de alfabetização, leitura e escrita, prioritariamente, lê-se as autoras Delia Lerner e Ana Teberosky, e sobre o ensino da Matemática encontramos a pesquisadora Mabel Panizza. Os estudos dessas pesquisadoras são conhecidos pelos professores da rede municipal por serem indicações obrigatórias para os concursos de ingresso à rede.

Optamos em mencionar as autoras por se tratarem de estudiosas (as duas primeiras) que pesquisam objetivos e métodos avaliativos como um processo balizador da aprendizagem de mão dupla, no qual se avalia o trabalho do professor e aprendizagem do aluno; as demais, escolhidas por enfatizarem os processos de ensino/aprendizagem, metodologias e a produção de materiais voltados às áreas priorizadas no ensino brasileiro, vejamos alguns trechos por tópicos que nos levaram a essas observações:

Estudo: como a criança aprende

13/03/2008: Leitura do texto: “O sistema de numeração um problema didático”, Ana Teberosky e Délia Lerner fizeram pesquisas sobre como as crianças aprendem matemática. De acordo com essa pesquisa foi possível perceber que crianças já apresentavam regularidades tais como: quantos mais algarismos para representar um número, maior ele é; quando o numeral tem a mesma quantidade de algarismos, a criança considera o primeiro número. (JEIF, 2008, p.7).

31/03/2008: Leitura compartilhada “Espinho de peixe” de Fernando Sabino. Leitura e discussão do texto “As capacidades linguísticas da alfabetização. Pró-letramento”. De acordo com a leitura os eixos necessários a aquisição da língua escrita são: 1- compreensão e valorização da cultura escrita, 2- apropriação do sistema de escrita, 3- leitura, 4- produção de textos escritos, 5- desenvolvimento da oralidade. O texto enfatiza que existem muitas crianças que não têm contato com a cultura escrita, com os diferentes objetos de escrita, sendo assim, é função da escola propiciar momentos para que as crianças tenham esse contato. (JEIF, 2008, p.8).

24/04/2008: Lemos e refletimos textos sobre numeração decimal. Vimos sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula como também estratégias de resolução. Uma das grandes estratégias é o agrupamento, juntamos 10 unidades para formar uma dezena e assim sucessivamente, agrupamento de 10 em 10. Vimos sobre os números naturais e encontramos duas propostas, uma formativa e outra instrumental. Analisamos o quadro de números e as questões que envolvem as propostas de atividades.

Selecionamos algumas atividades: Tof Volume 2, página 208 quadro de números página 211: Qual é o maior número? (JEIF, 2008, p.10).

Sondagem e análise da produção

02/04/2008: Planejamento. Lemos e discutimos como podemos fazer a sondagem sobre a escrita dos números. Sugere-se que se faça um ditado com os alunos individualmente e posteriormente o professor analise as escritas e registre suas observações. É importante retomar a atividade e fazer com os alunos uma análise da escrita dos números ditados, deixando com que eles discutam encontrem formas de verificar se a escrita está correta. Uma boa atividade para se pensar sobre as escritas produzidas é observar a numeração de livros, dicionários. (JEIF, 2008, p.9).

26/11/2007 – Projeto Matemática – Análise e discussão dos diagnósticos realizados. (JEIF, 2007, p.2).

28/11/2007 – Projeto Português – Continuação das análises diagnósticas dos alunos. (JEIF, 2007, p.2).

24/03/2008: De acordo com a CP o número de alunos pré-silábicos aumentou. Foi analisado as atividades diagnósticas dos alunos do 2º ano A. Também foi sugerido que trouxéssemos todos os diagnósticos para serem analisados pelo grupo ao longo deste ano de 2008, conversamos a respeito da produção de texto. (JEIF, 2008, p.7).

Análise de livros didáticos e alinhamento com o plano de curso

13/03/2013 – (...) a seguir passamos a leitura e análise das expectativas do plano de curso 2013, do 5º ano, adequando os conteúdos (expectativas) deste com os conteúdos organizados no primeiro capítulo do livro de matemática, “Matemática coleção plural Volume 5”, percebemos que a cada atividade do livro podemos abranger várias das expectativas elencadas para o primeiro bimestre do ano. Percebemos também, que a organização da primeira unidade do livro consegue abranger todos os eixos do estudo da matemática: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. Fizemos comparação com os livros que usamos enquanto éramos alunos e os livros de hoje e percebemos que a organização de hoje em dia está bem melhor. Em várias atividades as crianças poderão criar/construir conceitos matemáticos em todos os eixos. (JEIF, 2013,p.27).

As avaliações oficiais e o planejamento

09/11/2007 – Neste dia discutimos a aplicação da prova São Paulo bem como o conteúdo exigido na mesma. Aproveitamos para respondermos o questionário destinado ao educador(...) Com relação a prova São Paulo provocou-se uma reflexão sobre a formação de turmas. (JEIF, 2007, p.2).

10/06/2009: O grupo analisou as atividades retiradas da Prova Brasil, observando que tipo de expectativa está sendo contemplada. (JEIF, 2009, p. 60).

19/07/2010. O grupo reuniu-se para planejar as ações semanais. Buscando um ponto de partida unificado entre os anos do ciclo. Pensou-se em fazer revisões de conteúdos na primeira semana (após retorno do recesso), visando auxiliar os alunos que ainda não alcançaram os objetivos propostos para o período da execução da Prova da Cidade (JEIF, 2010, p.37).

Podemos afirmar, de acordo com os registros acima que as provas aparecem como orientadores dos trabalhos realizados durante todo o ano letivo, servindo de objeto de análise para identificação de expectativas a serem relacionadas com as trabalhadas em sala de aula. No final de cada período letivo os resultados servem de base para a formação das turmas para os anos seguintes, bem como são usadas no replanejamento das ações no meio do ano, declaradamente direcionado o trabalho pedagógico à obtenção de êxitos na “Prova da Cidade”.

A preocupação com ranking e classificação pela aprendizagem é constante em todos os livros, por isso são realizadas sondagens para verificação da aprendizagem bimestral, a escolha de livros didáticos que contemplem as expectativas de aprendizagem destinadas aos bimestres e a tentativa de compreensão dos mecanismos de aprendizagem da leitura, escrita e resolução de problemas.

A leitura dos registros nos permitiu identificar a atuação e o controle direto das diretorias de ensino representado no papel da supervisora que apresenta os dados e fomenta as discussões:

03/11/2009. O grupo se reuniu para discutir juntamente com a coordenadora e a vice-diretora, sobre a reunião que a equipe técnica teve com a supervisora na diretoria Regional de Educação. Elas nos explicaram que nessa reunião foi questionado, digo, levantado as ações que a escola vem executando para melhorar o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Explicaram ainda, sobre as planilhas a serem entregues, sobre o que a escola vem fazendo para aumentar o IDEB e o acompanhamento que a supervisão vem fazendo em relação às sondagens feitas pela Escola. (JEIF, 2009, p. 86).

31/03/2010. (...) A coordenadora comentou sobre a visita da supervisora, que demonstrou entusiasmo e elogiou bastante o trabalho realizado pela escola, porém ressaltou que mesmo assim nossos alunos não tem um bom desempenho nas provas realizadas pelos governos e outras instituições. A coordenadora trouxe um questionamento: o aluno sabe dos objetivos que (de) cada atividade que você propõe? Logo após entregou um questionário sobre

avaliação do ensino para refletir sobre nossa prática do dia a dia. (JEIF, 2010, p.12).

20/09/2016 - O grupo iniciou encontro com a coordenadora expondo os resultados do IDEB, constatou-se que a escola tem avançado, evoluído de acordo com as metas propostas. (JEIF,2016, p.29).

Fica evidente nos registros das docentes a pressão e a cobrança por melhores resultados nas provas oficiais, sendo revelador o primeiro registro (2009) a docente/escriva registra que foram “questionados” e em seguida corrige a escrita mencionando que foram “levantadas” ações realizadas pela escola no sentido de melhorar a produtividade dos alunos; percebe-se um movimento de controle, por meio da realização de sondagens que se transformam em planilhas que terão que se materializar em ações.

Em 2010 a supervisora, apesar de reconhecer uma melhora, exerce uma atuação novamente em relação aos dados apresentados, a partir desse momento a função de cobrança de produtividade passa a ser exercida pela coordenação que repassa a pressão aos docentes propondo-lhes a reflexão e a definição de objetivos claros nas avaliações realizadas pelas docentes. Logo os alunos não estavam cientes dos objetivos das avaliações prejudicando os resultados finais:

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou de mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam, e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Os desempenhos, as medidas de produtividade e rendimentos apontados por Ball, se materializam no registro de 2016 na utilização do vocabulário empresarial registrado nas expressões “a escola tem avançado, evoluído de acordo com as metas propostas”, colocando em questão o valor do indivíduo e da organização, estabelecendo listagem classificando em qual posicionamento cada escola está, causa um movimento eficiente de controle sobre o trabalho individual e do coletivo na Unidade Escolar, sendo um mecanismo avançado de controle.

A dimensão tomada pelos dados oficiais no cotidiano escolar faz da avaliação um mecanismo balizador do trabalho e do desempenho dos alunos,

pois as educadoras consideram-na como possibilidade de ampliação do olhar e dedicam-se a estudar e entender como as questões são elaboradas, quais as habilidades e competências são cobradas, a fim de fundamentar o trabalho e alcançar melhores resultados como nos apontam os registros abaixo:

21/07/2015 - Levantamos alguns assuntos importantes para este segundo semestre, as avaliações externas como a prova (São Paulo) e o mais educação, e (avaliação bimestral), no quarto bimestre a prova Brasil, achamos importante que tenha e continue as avaliações externas, para termos outro olhar e de forma ampla, pois a avaliação é um assunto que sempre discutimos, como consta em nosso PEA e cada vez mais, precisamos melhorar nossa prática avaliativa. (JEIF, 2015, p.64).

06/05/2014 - Projeto... a seguir faremos a leitura das páginas 42 -45 ... de acordo com o texto a prova Brasil está estruturada no foco: resolução de problemas, isso na área de matemática, pois desenvolver estratégias de resolução abrange várias habilidades. Os descritores são divididos em quatro temas, com 28 descritores no total, a cada exemplo o exercício tem comentários dos erros e acertos e sugestões de como fazer para melhorar as habilidades dos alunos. (JEIF, 2014, p.38).

23/05/2017 - O grupo realizou a análise das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática envolvidas na avaliação diagnóstica São Paulo e os percentuais de acertos por itens avaliados. Discutimos também qual a proposta didática para melhorar o desempenho dos alunos nas habilidades que tiveram baixo rendimento. (JEIF, 2017, p.65).

Para a historiadora Circe Bittencourt (2018), após os movimentos de reformulações curriculares iniciados nos anos 1990 desenvolvem a política do desempenho, fundamentada na lógica empresarial do alcance de metas, assim a “seleção dos conteúdos escolares torna-se cada vez mais dependente do que se pretende avaliar externamente, inventando-se, desta forma, o lugar da *aprendizagem* no currículo. Assim, os conteúdos escolares e métodos de ensino”, como diria Goodson (2002, p.84) na perspectiva do *currículo avaliado*.

A necessidade demonstrada nos registros de melhorar o desempenho dos alunos classificados como abaixo do esperado, produz uma ação concreta: a busca por métodos e materiais que facilitem a aprendizagem dos alunos, tendo como consequência a mobilização do grupo no estudo e na confecção desses materiais para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa. A seguir a exposição de alguns desses trechos:

26/06/2008. Leitura do texto “Fazer Matemática na escola” (...) É necessário que os professores organizem situações didáticas que contribuam as crianças, pôr em jogo os conhecimentos que possuem, buscar caminho sem medo de errar, mudar de opinião diante de diferentes ideias, comparar suas projeções escritas com as dos colegas, modificar ou ampliar suas conclusões, comunicando-as de diferentes formas. (JEIF, 2008, p 15v).

01/03/2012 – (...) A construção do raciocínio na escola é natural, pois esta leitura, proporcionou uma reflexão sobre a responsabilidade de ensinar a pensar, estimulando a construção de esquemas inteligentes e geradores de soluções. Papel do educador é de gerar ações para que o aluno veja a matemática de forma prazerosa e incorpore a sua vida pessoal, perpassando e extrapolando a área do conhecimento. Para finalizar os encontros e reflexões do grupo sobre matemática, realizamos uma atividade com o jogo de percurso tendo como foco a criatividade o raciocínio. (JEIF, 2012, p.13).

07/04/2008: Fizemos a leitura compartilhada “Para Maria das Graças”. Lemos e discutimos o texto “Aprender e ensinar a língua portuguesa na escola” respondendo a questão: como o professor pode contribuir, efetivamente para a construção do conhecimento do aluno? O professor deverá fazer um planejamento que venha de (ao) encontro com as necessidades da escrita e leitura dos alunos, sendo assim as atividades deverão ter como objetivo desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (JEIF, 2008, p.10).

Os trechos acima demonstram o caráter dos estudos na JEIF apontando a figura do professor no agente que proporcionará situações de aprendizagem fundamentadas nos currículos propostos que por sua vez estão alinhados ao cobrado nas avaliações oficiais. Bittencourt defende que estas avaliações “têm determinado a constituição de verdadeiros currículos extraoficiais que acabam por universalizar conteúdos que os alunos “devem aprender”, obrigatoriamente, para a realização das provas” (2018, p. 83-84).

Uma ação curricular e institucional que comprova a relação do que se deve aprender com as avaliações oficiais está na instituição do programa de Recuperação Contínua em 2012, e aqui cabe verificar o contato do grupo docente com esta diretriz:

27/03/2012. Nos reunimos para ler o Projeto de Recuperação contínua, onde propôs-se ao grupo uma leitura de estudo e reflexão: “Programa de recuperação de estudos”. Iniciamos então a leitura coletiva (...) pela justificativa “a necessidade de realização da recuperação contínua se dá a partir da pluralidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos no decorrer de sua vida escolar”, o grupo de uma forma unânime concordou com a justificativa apontada uma vez que faz parte do cotidiano da escola. E, os objetivos foram apontados conforme a portaria 5359/11, artigo primeiro: “Visa recuperar aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos dos alunos que se encontram no nível

de proficiência abaixo do básico, de acordo com os resultados das provas São Paulo e, considerando, também, os resultados obtidos nas avaliações permanentes e cumulativas realizadas pela escola que demonstrem as dificuldades de aprendizagem” a as etapas do projeto, assim como as ações e a avaliação foram claramente apresentados e de uma forma muito tranquila compreendida pelo grupo, pôr fim a A.D nos explicou as formas de registro que deverão acontecer para o realizar o documento, as quais teremos do registro “diário” no diário de classe, apontando as atividades e o nome da do aluno ao qual corresponde a atividade e a formalização desta atividade, ou seja, um planejamento com expectativas claras e definidas e com intervenções para atender o aluno contemplado pelo projeto. (JEIF,2012, p.19).

A posição docente em relação a Recuperação Contínua é a mesma apresentada pelo programa: respeitos aos diferentes ritmos de aprendizagem, mas os dados motivadores para a implementação do programa pela SME advém dos resultados obtidos a partir das provas São Paulo e das avaliações permanentes.

Buscando se manter éticos e fiéis à proposta de análise e divulgação dos resultados obtidos a partir da leitura do livro, cabe protocolar a importância dada pelas docentes ao PEA, pois é neste momento em que elas podem estudar sobre o ensino, trocar experiências e construir saberes e conhecimentos, produzindo materiais que auxiliem a sua prática:

15/12/2008. Avaliação do PEA e considerações gerais: o projeto contribuiu para o nosso crescimento profissional, porque nesses momentos de estudo, podemos discutir com todos do grupo sobre as nossas dúvidas, sugestões e também confeccionamos materiais a serem utilizados pelos alunos. (JEIF, 2008, p.31).

30/06/2009. Avaliação dos resultados alcançados na avaliação unificada do primeiro semestre. “Após a verificação de todos os dados, concluímos que estamos caminhando, todos com o mesmo objetivo, a fim de alcançar as metas estabelecidas para o ano de 2009, o grupo entende que ainda tem muito o que trabalhar, mas os esforços executados até agora foram para pôr demais produtivos. Fica claro para todos que o que parecia difícil a princípio tem, aos poucos, se revelando fácil. Concluímos que, os objetivos alcançados até agora são satisfatórios para o final do primeiro semestre e que não podemos perder o foco até 2009”. (JEIF, 2009, p 61).

Essa ação coletiva que proporciona um avanço dos dados traz às educadoras uma satisfação pelo trabalho cumprido, uma ambiguidade no trabalho com as pressões exercidas pelas avaliações externas e cobranças internas, Chauí (1989, p.146) observa que “não se trata de incoerência, mas sim de contradição no sentido profundo do termo, contradição que exprime o

movimento entre a idealização e a realização”, neste caso como a própria autora defende existe uma aceitação da sua consciência trágica.

Por fim, nesta análise sobre avaliações externas e aprendizagem encontramos uma enquete inquietante (para uma professora/pesquisadora do ensino de História) realizada por solicitação da assistente de direção:

01/08/2012 - Assistente de direção pediu o retorno da enquete: Qual a disciplina preferida pelos alunos? Concluímos que a maioria das turmas preferem gostar de matemática, se eles gostam, por que apresentam dificuldade nas avaliações? No momento, cada professor ficou com essa pergunta para refletir e retornar com esse assunto em breve. (JEIF, 2012, p.68).

Muitos pontos interessantes manifestam-se sobre o pequeno trecho acima: A própria ineficiência de sistemas de avaliação sobre uma disciplina como forma de cobrança sobre a aprendizagem; o interesse do cargo de liderança em saber qual matéria os alunos mais gostam; o não interesse em saber porquê não gostam das outras e o porquê de outras disciplinas não ganharem a enquete.

Ao final da leitura dos livros com enfoque no estudo voltado às áreas do conhecimento, percebemos que se mantém a cobrança já apontada pelas pesquisadoras Oliveira e Fonseca desde o início das suas carreiras como docentes dos anos iniciais, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, que por sua vez, como já apontamos, está atrelado a índices e desempenhos medidos por avaliações externas.

Dado essa pressão externa torna-se compreensível o fato de ser destinado um maior tempo de estudo a essas áreas nos horários coletivos de formação de professores. Porém é nítida a discrepância na carga horaria destinadas ao estudo das metodologias, produção de materiais e teorias referente as outras áreas do conhecimento dentro do contexto analisado, assim mantendo um processo de escolarização que priorizam as ciências de referência de educação na sociedade brasileira: Língua Portuguesa e Matemática.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DA JEIF

Apesar de não encontrarmos uma indicação correspondente a autores e estudos que reflitam especificamente o ensino de História, como ocorreu no caso das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Avaliação, analisamos nos livros da JEIF registros que se referem ao estudo do eixo “Natureza e Sociedade” e, conseqüentemente, as leis etnicorraciais que foram associadas a este eixo pelas educadoras.

A partir desses registros buscamos compreender como as educadoras se relacionam com as propostas específicas ao ensino de História, se negam ou afirmam, quais as dificuldades, as resistências e adaptações realizadas e perceber se há discussão ou se existe um “lugar” destinado à reflexão sobre o ensino de História para os anos iniciais mesmo que composto no eixo dentro dos horários coletivos de formação.

4.1 Ensino de História nos anos iniciais e a interdisciplinaridade: lugares de saberes e dificuldades

Na Unidade Escolar pesquisada, verificamos a partir do ano de 2008 a leitura do documento publicado em 2007, ciclo 1, porém como já discutimos anteriormente a adesão não é integral e imediata, sendo perceptível também no que se refere ao eixo Natureza e Sociedade. Apesar de serem apresentados na prescrição curricular de forma interdisciplinar, em 2008 são trabalhados de forma individualizada, de acordo com as fontes:

28/08/2008. O grupo se reuniu para elaborar as avaliações unificadas de História Geografia e Ciências, para os segundos e terceiros anos de acordo com as expectativas de aprendizagem. (JEIF, 2008, p.20)

09/09/2008. O grupo se reuniu para analisar e pesquisar atividades referente à avaliação diagnóstica de história, geografia, ciências. Foi pesquisada ainda, atividades relacionadas à formação de frases. Usamos a internet para pesquisar sobre o café. (JEIF, 2008, p. 22).

A menção aos conteúdos de Ciências, Geografia e História, aparecem descritos de forma geral quando relacionados ao momento de elaboração de avaliações unificadas que a Unidade Escolar realiza ao final de cada bimestre,

em relação a pesquisas sobre os temas e atividades para o cotidiano, são poucos os registros se comparados às atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

Com a decisão do grupo de realizar estudos e aprofundamentos dos documentos a partir dos anos de 2009, 2010 e 2011 (analisada no item 3.1) aumenta-se as leituras e debates em torno do eixo Natureza e Sociedade e ocorre a busca pela compreensão do conceito de interdisciplinaridade nos anos iniciais:

05/02/2009. Foi apresentado para todo o grupo que estava reunido, as expectativas de aprendizagem de Natureza e Sociedade. As orientações metodológicas trazem as áreas de ciências, geografia e história, *trabalhando juntos, pois fica mais fácil para o professor trabalhar em sala, pois há em quase todos os conteúdos a interdisciplinaridade entre eles*. Foi, também, observado os objetivos, temas propostos, modalidades organizativas, conteúdos e metodologia, didática e avaliação sobre estas áreas. (JEIF,2009, p.36).

14/04/2009: O grupo leu e discutiu sobre o livro “Orientações Curriculares: Natureza e Sociedade”. As expressões lugar, vivência, modo de viver propicia uma visão integrada do espaço vivido pelas crianças os seus valores. Os critérios para a seleção dos temas foram leitura de mundo, a cidade e o ambiente onde vivem, as condições de vida da família e dos familiares, relações entre o indivíduo e o social, e o cotidiano e os contextos mais próximos, compreensão de conceitos, fenômenos e processos acerca do mundo natural e social, promover procedimentos, atitude de valores humanos para a vida em sociedade com integridade, respeito, responsabilidade, cooperação e repúdio a procedimentos e discriminações, valorizar atitudes e os cuidados com a saúde individual e coletiva, em torno dessas considerações foram definidos os seguintes objetivos gerais para a área de natureza e sociedade: estimular a criança a questionar, identificar, relacionar e formular explicações para elementos, fenômenos e acontecimentos presentes no ambiente de seu convívio, propiciar a criança conhecimento do mundo em que vive de forma significativa e estimular a valorização e o respeito à variedade de formas de vida e a diversidade das manifestações culturais.(JEIF, 2009,p. 49 v).

No primeiro registro o grupo ao ler as expectativas de aprendizagem para o eixo, entende ser mais fácil o trabalho com as três áreas juntas de forma interdisciplinar, neste caso se limitando a ideia de “fácil”, não apresentando reflexão de como realizar a interdisciplinaridade.

Já no segundo registro apesar de não expressar opinião ou alguma consideração, registra-se as informações que lhes parecem mais compreensíveis, de forma a demonstrar concordância com os conceitos:

leitura de mundo, a valorização e o respeito pela diversidade cultural, assim destacando os temas e objetivos a serem trabalhados. Conforme apresentamos no capítulo 2, tais descrições se assemelham a forma que a prescrição apresenta as informações, ou seja, não ocorre o registro de reflexões nesse encontro. Esta aparente concordância, de acordo com as educadoras, está atrelada ao fato dos temas apresentarem uma relação com a realidade dos alunos, que é por si só problematizadora e apresentam um parecer positivo em relação ao descrito no documento:

22/04/2009. O grupo deu continuidade a análise dos temas e conteúdos propostos pelo documento orientações curriculares e preposição de expectativas de aprendizagem. Os professores verificaram a organização dos conteúdos de cada área de ciências, geografia e história, e perceberam que é possível integrar conceitos e despertar o interesse nos alunos, pois a realidade vivida é percebida e problematizadora. (JEIF, 2009, p.49 v).

09/09/2009 (...) A escola não pode mais passar informações, mas sim incentivar e investigar, e assim aprender a estabelecer nexos entre as informações que chegam a eles, analisar vários fatores envolvidos. Resolver situações problemas possibilitando a si próprio e continuar o processo de atualização, o que contribui de maneira significativa para a formação de leitores e escritores atuantes. (JEIF, 2009, p.76).

Aqui percebemos que as docentes atribuem uma relação de igualdade entre as condições de vida dos educandos, que é problemática no que se refere às condições sociais com a metodologia de aprendizagem denominada “situação problema”. Ao nosso ver são duas concepções teórico diferentes, não excludentes, pois a situação problema se refere a uma metodologia de ensino, fundamentada em atividades que promovam a reflexão para resolução de um desafio, relacionado ou não aos problemas da vida cotidiana. Mas para as docentes a situação de vida apresenta problemas para investigação que trariam aprendizagem. Concebendo dessa maneira afirmam a missão da escola como instituição destinada a ensinar o aluno a transpor esse mecanismo para as outras situações do cotidiano.

Fica evidente o esforço realizado pela coordenadora em realizar discussões que fomentem o grupo ao entendimento do conceito de interdisciplinaridade; analisemos o trecho abaixo que demonstra as dificuldades na interpretação epistemológica e metodológica:

08/09/2009 (...) Fizemos a leitura das “Orientações curriculares: Natureza e Sociedade”. A princípio a coordenadora propôs ao grupo que definisse uma frase envolvendo ciências, geografia e história, o grupo citou: “o espaço em que vivemos”, se referindo a geografia em relação a história pensamos em “transformação do espaço das pessoas através dos tempos”. Em relação à ciências foi falado: “observação” sendo assim, natureza e sociedade foi definido pelo grupo como: “observação das transformações do espaço através do tempo”. Lemos e discutimos ainda questões de natureza metodológica e didática, na página 155: Conhecimentos prévios e hipóteses das Crianças. Foi discutido sobre a realidade dos nossos alunos, e os animais da nossa região, o respeito que se deve ter em relação à natureza. (JEIF, 2009, p.76f).

A discussão não extrapola para outras bibliografias, ficando limitado ao estudo do documento “Orientações Curriculares” e as definições das docentes são construídas a partir da prática, atribuindo à Geografia o “espaço”; a História o “tempo” e à Ciência a ação da “observação”.

Essa tentativa de delimitar e relacionar os conhecimentos é muito comum no cotidiano da sala de aula. Em seu artigo sobre o ensino de História e Geografia nos anos iniciais, Carvalho (2014) propõe reflexões sobre um questionamento muito comum realizado pelas crianças no cotidiano das aulas “é geografia ou história: professora?”, para o autor a escola deveria responder: “é o mundo! Estamos tentando desvendar seus segredos pensando nas permanências e as transformações produzidas pelo homem em sociedade ao longo do tempo, e para isso os homens devem pensar geográfica e historicamente”³⁹, já que a construção do conhecimento não ocorre de forma separada e sim inter-relacionada, a compreensão do mundo se dá no todo e não na fragmentação.

Em uma ação prática de proporcionar aos alunos a reflexões e aprendizagens interdisciplinares, encontramos nos registros do ano de 2010 um exemplo que busca entrelaçar os conceitos de aprendizagem significativa e de leitura de mundo, em torno do evento copa do mundo sediada na África do Sul:

³⁹ CARVALHO, J. P. F. . O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? In: XXII Encontro Estadual de História ANPUH-SP, 2014, Santos. Anais do XXII encontro estadual de História ANPUH-SP. São Paulo: ANPUH-SP, 2014. v. 1.

01/06/2010 - O grupo reuniu-se para fazer a leitura do texto “País da Copa 2010”, os contrastes sociais e culturais do país envolvendo continente africano, que manteve durante quase meio século o preço regime de separação racial. Foram sugeridas algumas atividades para serem desenvolvidas individual ou em grupo como: leitura de textos, discussão em grupo monitorada pelo professor, pesquisas realizadas pelos próprios alunos sobre a formação social da África do Sul e do Brasil, em que se perder a aos alunos que aponta semelhanças e diferenças entre os dois países, produção de texto com base na mesma temática verão observados idiomas e uniformes usados por cada seleção. (JEIF, 2010, p.30).

Percebam que no ano de 2010, o grupo entende a Copa como uma possibilidade de trabalho interdisciplinar propondo observar semelhanças e diferenças entre dois países, analisar a língua e a arte, já em 2011, frente a uma outra possibilidade de trabalho interdisciplinar não foi mencionada a História como possibilidade, vejamos:

05/05/2011 – (...) Dando continuidade, foi iniciado a leitura do texto “Uso cotidiano da água”, e foram mostradas algumas imagens obras de artes onde o grupo realizou uma leitura de imagens, resultando em diversas opiniões. O coordenador leu a música “A água” de Arnaldo Antunes, também foram apresentadas no texto sugestões de *atividades relacionando a arte e a geografia*, uso de obras de arte, planos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, fotografias, entre outros. Itens relacionados ao cotidiano, Rio Tietê, a cidade de São Paulo, depois no primeiro capítulo do texto, aborda o Rio Tietê de São Paulo em 1929 onde já se constatava problemas no mesmo, conforme a ilustração apresentada no texto, além do crescimento urbano, as inundações, etc. No decorrer da leitura, a professora Ana sugeriu um livro que contém fotografias livros São Paulo Vila, cidade, metrópole, a cidade de São Paulo, onde relaciona a imagem do mapa do texto com o do livro, e foram surgindo ideias, atividades etc. Os professores relacionaram com a atividade onde os alunos possam compreender, localizar no espaço, como por exemplo, elaborar uma rota das ruas onde os alunos observarão o trajeto, as ruas, os nomes entre outros pontos, também apresentaram sugestões dessas trajetórias com ruas, os rios e registrar através de desenhos e fotos. Assim relacionam as construções urbanas sobre o meio e suas consequências. E paramos no terceiro tópico no texto o qual continuaremos em outro momento. (JEIF, 2011, p.14).

A comparação feita entre os dois registros não possui a função de criticar o grupo e sim revelar a dificuldade do trabalho interdisciplinar. Aos olhos de um professor de História surge imediatamente a possibilidade de trabalho com as diferentes temporalidades entre as fotos e a origem da formação das primeiras civilizações em torno dos rios, mas tais possibilidades

não são levantadas. Sem realizar análises binárias e moralizantes e sim pelo viés da cultura escolar é preciso buscar, segundo Miranda (2007,p.39) “descrever e explicar as circunstâncias sociais e históricas que justificam a emergência de diferentes configurações que se encontram na base da compreensão das diferentes formas de ação-representação”.

Na base dessa ação-representação é preciso atentar-se para o fato de não existir uma recusa ao trabalho interdisciplinar, pelo contrário, existe a compreensão desta necessidade, porém as possibilidades sobre o ensino da História nessa situação não é cogitada. E por que não seria? É plausível pensar nas questões que envolvem a formação docente nos cursos de licenciaturas ou a formação continuada, para Bittencourt:

A interdisciplinaridade tem sido objeto de muita discussão entre professores e pesquisadores. Embora ninguém negue sua importância na constituição de um conhecimento escolar não fragmentado que possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes entre a vida social e a natureza física, biológica, química etc., o desafio é a sua concretização. (BITTENCOURT, 2009, p.255).

A autora reafirma que a interdisciplinaridade é um objeto de muita discussão, ou seja, existe o debate, as discussões acontecem, mas existe algo nesse abismo entre o teórico (prescrições) e prático (elaboração das atividades) que precisa ser revisitado para que ocorra a concretização.

As dificuldades de compreensão extrapolam o cotidiano escolar e se apresentam em ações institucionais. Em 2011 o eixo “Natureza e Sociedade” passa por um processo de Reorganização Curricular. Tal ocorrido foi citado dentro da perspectiva SME no capítulo dois desta pesquisa, abaixo analisemos essa ação institucional, a partir das reflexões docentes:

14/08/2012- A coordenadora transmitiu pontos importantes do curso de “Natureza e Sociedade” realizado por alguns integrantes desse grupo, o curso é sobre os cadernos de apoio de “Natureza e Sociedade” e reorganização das expectativas de aprendizagem 2011, as integrantes fizeram observações sobre: quando se separa especificamente ou se trabalha com temas tornando o trabalho agregado entre ciências, história e geografia, também foi entregue o texto da reorganização das expectativas, juntamente com uma tabela de organização de temas, expectativas atendidas, e temas trabalhados, tornando inclusive mais fácil a aplicação e o alcance dos objetivos de Natureza e Sociedade. Foi lido os critérios para a reorganização, estrutura geral, apresentação de um exemplo e sua

descrição; as integrantes comentaram sobre a real necessidade do estudo do caderno de expectativas para poder estar a par e facilitar a aplicação e o trabalho dos temas em sala de aula pois, sem esse norteador, há muita dificuldade e insegurança no trabalho desenvolvido. Há também a necessidade de estudar, organizar e ver previamente os conteúdos a ser dado, e que o docente precisa ter em mãos e material do professor, se não torna inviável um trabalho bem feito, ou dificulta bastante. (JEIF, 2012, p.71).

Na perspectiva docente é nítida a dificuldade com o trabalho interdisciplinar, bem como nas definições de fronteiras das áreas do conhecimento, de quando trabalhar de maneira interdisciplinar os temas ou separar as áreas. Note que existe a menção da criação dos cadernos de apoio para o eixo, tais cadernos já existiam para Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de cadernos produzidos por SME e distribuídos aos alunos com atividades e situações de aprendizagem alinhados com a prescrição curricular.

O importante para a pesquisa é a verificação da necessidade expressa pelas educadoras: “o docente precisa ter o material do professor, se não torna inviável um trabalho bem feito, ou dificulta bastante”. Torna-se imprescindível tal constatação, pois não se trata dos elaboradores de currículos ou a academia se pronunciando, e sim as educadoras refletindo sobre as necessidades decorrentes das práticas com o eixo “Natureza e Sociedade”.

Avançando na análise das fontes, observamos registros da reestruturação curricular de 2012 o “Programa Mais Educação”, fundamentadas nos índices provenientes das avaliações externas. As educadoras redigem de acordo com o descrito nos documentos oficiais as mudanças que seriam implementadas e manutenção do conceito de interdisciplinaridade entre as áreas. Observemos alguns:

03/10/2013 - A coordenadora colocou o vídeo interfaces, que explica a nova proposta de trabalho pedagógico que a nova gestão política (...) Trabalha interdisciplinaridade integração das várias áreas de conhecimento a partir dos dados das provas. (JEIF, 2013, p.159).

25/03/2014 – (...) Que trata da concepção de linguagem, de finalidades da leitura, resolução de problemas, de maneira e abordagem diversificada/Interdisciplinaridade, ampliando a visão de mundo, motivando e permeando as interações entre os sujeitos e a própria vida em sociedade, ou seja, despertar nos indivíduos a capacidade de mudanças e transformação do ser da existência humana. (JEIF, 2014, p.22).

15/04/2014- Leitura do projeto mais educação subsídios para implantação página 78.1: conceito de interdisciplinaridade e o ciclo interdisciplinar.(...) O ciclo interdisciplinar que compreende quarto, cinco, seis anos do ensino fundamental da continuidade ao processo de alfabetização/letramento, ampliando a autonomia nas atividades de leitura, escrita e resolução de problemas a interdisciplinaridade é um trabalho integrado com as áreas do conhecimento do currículo, na garantia dos direitos de aprendizagem desenvolvendo o olhar do aluno ao mesmo tempo sob diferentes perspectivas. *A docência compartilhada é composta por um professor Polivalente e um professor especialista do Ensino Fundamental 2 para desenvolvimento de projetos integrando saberes a partir da reflexão, análise e avaliação visando adequar cada vez mais as necessidades de aprendizagem dos alunos.* Ao aluno será oferecida a possibilidade de consolidar o processo de alfabetização/letramento com autonomia e vivenciar os processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território. *O docente deverá transformar o processo de ensinar aventurando-se para conhecer outros componentes curriculares, para isso, sugere-se repertório teórico que orienta e provoca a ação prática a participação em um projeto comum requer superação da fragmentação do saber.* (JEIF, 2014, p.31).

Aparentemente as docentes anotam as informações apresentadas nos documentos e não registram reflexões e pareceres, porém a ação de decidir o que registrar denota um posicionamento referente ao que se considera importante. De acordo com o registrado, mantém-se o conceito de interdisciplinaridade, ampliando a noção de leitura e resolução de problemas para a “capacidade de mudanças e transformação do ser e da existência humana”.

Com a publicação das diretrizes do “Programa Mais Educação SP” é apresentada a reformulação e organização do ensino fundamental de nove anos em três ciclos, ficando mais evidente a proposta de interdisciplinaridade no segundo ciclo com a possibilidade da docência compartilhada. As aulas no ciclo interdisciplinar promoveriam o diálogo entre a “polivalente” e o “especialista” (assim chamados na cultura escolar) essa conversa entre as áreas de formação dentro da escola proporcionaria o que Bittencourt (2009) trata como interdisciplinaridade, pois a autora menciona que o próprio conceito pressupõe uma conversa entre as disciplinas:

Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Dessa forma, no aspecto epistemológico, o ponto central para ser o oposto. É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos

e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. (BITTENCOURT, 2009, p.256).

Nesse sentido teríamos verdadeiramente uma proposta, ao menos no campo da prescrição, que promoveria troca de saberes docentes epistemológicos e metodológicos, numa relação dialética entre a teoria da área e a prática da atuação, enriquecendo tanto o pedagogo com conhecimentos específicos de outra área, quanto o “especialista” de conhecimentos pedagógicos. Já no campo prático podemos citar o desenvolvimento dessa pesquisa, que nasceu a partir da experiência da docência compartilhada nos contatos e trocas com as professoras polivalentes e os alunos dos anos iniciais.

Na Reorganização Curricular de 2017 o documento “Currículo da Cidade” cita que não haveria o objetivo de um novo governo promover a ruptura das propostas organizadas anteriormente e se comprometeria com a valorização da função social do professor, sendo registradas tais informações pelas docentes:

29/03/2018 - Hoje o grupo se reuniu para leitura e discussão dos materiais recebidos de SME referente ao Currículo da Cidade, que nortearam o desenvolvimento das disciplinas nas EMEF's. *Este material procura dar continuidade a estrutura de conteúdo, evitando uma ruptura por conta da mudança de governo, foi construído visando a utilização cotidiana, garantindo os direitos de aprendizagem.* Busca formar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. (JEIF, 2018, p.47).

08/05/2018 - Continuidade da leitura do Currículo da Cidade, p.26, que trata da importância de um pacto social onde busquemos uma coesão social para melhoria da qualidade de vida. Neste ambiente de coesão este documento ao definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se compromete na *valorização da função social do professor como também a função formativa da escola*, considerando e valorizando os recursos culturais dos estudantes sem distinção. (JEIF,2018, p.62)

No entanto, torna-se imprescindível registrar que no ano de 2020, ano da finalização da escrita da pesquisa, não foram oferecidas as aulas chamadas “Tempos de Projeto”⁴⁰, relacionadas à docência compartilhada no

⁴⁰ A atribuição de aulas para o ano de 2020, foi orientada pela Instrução Normativa SME nº 40, publicada no diário oficial do dia 29 de novembro de 2019. A não atribuição dessas áreas

ciclo interdisciplinar, iniciada na implementação do Programa Educação, ou seja, houve ruptura em relação ao trabalho iniciado no programa anterior.

Acreditamos que a proposta de docência compartilhada pode ser considerada um avanço pedagógico, epistemológico e metodológico. Se tal decisão se mantiver, teremos um retrocesso, provavelmente a permanência das dificuldades de delimitação e trocas entre as áreas do saber, nesse sentido:

A interdisciplinaridade seja na pesquisa, seja no ensino, não pode ser entendida como panaceia, fórmula milagrosa, capaz de resolver os problemas do ensino, mas como uma atitude que se caracteriza pela ousadia da busca, pela inquietação, pela pesquisa. A nosso ver interdisciplinaridade como um processo de interpretação de conteúdos e metodologias de trabalho com determinadas fontes, temas e problemas não é uma simples fusão ou justaposição de áreas. (FONSECA, 2009, p.255).

Como aponta Fonseca não se pode esperar ou cobrar essa interdisciplinaridade, como algo milagroso, porque está indicado na prescrição curricular ela acontecerá. Sem essa troca, por exemplo proporcionada pela docência compartilhada, fica muito mais difícil de compreensão e efetivação do trabalho em uma perspectiva interdisciplinar. O não diálogo entre os diferentes professores e suas áreas, promove uma sobrecarga sobre as docentes dos anos iniciais a algo que precisaria ser construído no coletivo, na troca realizada entre as disciplinas escolares, conforme proposto por Bittencourt, ou seja, a não continuação do projeto de docência compartilhada quebra um trabalho que tinha sido iniciado na rede⁴¹.

Outro ponto que podemos afirmar, a partir da leitura das fontes, é que os meios para estudo e definição do conceito de interdisciplinaridade ficam restritos à leitura das prescrições curriculares vigentes no momento e do diálogo das educadoras nos espaços de JEIF e no engajamento do docente para realização do trabalho.

a outros professores afeta diretamente a completude da sua jornada de trabalho, impedindo por vezes de se manter na mesma escola ou o não ingresso na JEIF.

⁴¹ Tanto Selva Guimarães Fonseca quanto Circe Bittencourt são pesquisadoras e professoras, que se tornaram referências nacionais no campo do ensino de História, e por isso foi optado pelas suas concepções quanto a perspectivas interdisciplinar, porém podemos citar a referência nacional na temática interdisciplinaridade para aprofundamento dessa temática a professora e também pesquisadora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

A partir das constatações acima, uma questão importante a se pensar enquanto academia e formuladores de currículos, como tornar mais acessível e compreensível de conceitos dentro dos documentos oficiais? Outro ponto para reflexão está relacionado à formação docente, se alguns participam e possuem a tarefa de multiplicar na JEIF, como os demais docentes que não estão dentro dessa jornada de trabalho terão acesso a essa formação? Tais indagações não são alvos dessa pesquisa, mas se impõem para futuras pesquisas e a pesquisadores preocupados com o ensino, principalmente nos anos iniciais.

4.2 A ausência do debate teórico metodológico sobre ensino de História nos anos iniciais: 2011 uma exceção

Após a leitura das fontes produzidas em dez anos encontramos um PEA, no ano de 2011, direcionado ao estudo e aprofundamento do eixo “Natureza e Sociedade”, nesse período são realizados registros específicos sobre o ensino de História. No entanto é imprescindível assinalar que desde o começo da análise das fontes, existe a associação do eixo Natureza e Sociedade as questões étnico-raciais como podemos observar no registro abaixo:

10/02/2011 - Definição do tema para o projeto especial de ação 2011 viés para o eixo Natureza e Sociedade, trabalhando com as modalidades organizativas. Sequência didática, trabalharemos com outros assuntos como as questões étnico-raciais e o RAADI. (JEIF, p. 73, 2011).

Na tentativa de organizar e compreender as fontes encontradas iniciamos a análise com os registros específicos ao Ensino de História e seus conceitos, métodos e metodologias, e em seguida examinamos algumas discussões relacionadas ao documento “Orientações Curriculares para as relações Étnico-raciais” encontrados entre os anos de 2008 a 2018.

No “garimpo” por discussões e estudos relacionados especificamente ao ensino de História encontramos um registro que nos provoca e nos convoca a um diálogo importante entre a área da Pedagogia e da História, analisemos:

26/05/2011- Leitura do texto “Perguntas de um trabalhador que lê”, Bertold Brecht. O grupo comentou o texto: O que a história ensina? O que fica da história para ser passado de geração em geração? Será que tudo que se lê nos livros realmente aconteceu daquela forma? Somos obrigados a contar e aceitar a história contada nos livros? Como realmente deve ser passado para as crianças essa “nossa história”? (...) As finalidades do ensino de história preocupam historiadores em geral, pois é necessário analisar e estudar os acontecimentos de forma a respeitar o que realmente aconteceu e o que será transmitido. Os historiadores têm expressado suas opiniões em livros e entrevistas. *Lemos a opinião de alguns historiadores e questionamos: as crianças são consideradas nesses artigos? Como isso acontece?* Iremos dentro do grupo, pensar como trabalhar em sala de aula o tema história. Leitura e discussão do texto: “As transformações do ensino da história no Brasil”. O texto fala sobre o ensino de história do Brasil e as transformações sofridas na organização e propostas educacionais: tradicional, estudos sociais e atual. *O grupo lembrou e comentou sobre a época de estudos e como era colocada pelos professores esses acontecimentos: passava ou ditava o texto e aplicava questionários.* É mostrado no texto as diferentes características: visão da ciência, função do ensino, relação professor/aluno, conteúdo, método e avaliação; dentro do ensino tradicional, do ensino de estudos sociais e as tendências atuais. Explicando como era, o que mudou e como é atualmente. (JEIF, 2011, p.22).

A transcrição do registro traz a possibilidades de diálogos e não diretrizes sobre a perspectiva de um professor de História. Motivadas pela leitura do poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, escrito em 1935 pelo dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht, as educadoras levantam as suas reflexões sobre: o ensino da História, a escrita dessa História e obrigatoriedade de se ensinar, ou não, da mesma forma que fora escrito nos livros. E se questionam fundamentalmente *o como* deve-se ensinar/passar às crianças “essa nossa História”. Neste sentido demonstram uma preocupação com a forma de ensinar os fatos históricos, e mais, se questionam sobre seguirem os livros.

Seguem o encontro lendo um texto (cuja referência não foi encontrada) com o título “As transformações no ensino de História no Brasil”, leitura esta que traz a tona fragmentos de memórias que reconstroem de forma coletiva a narrativa do que foi o ensino de História na “época” em que estudavam. Assim, ativam a memória individual de um passado particular que quando compartilhado se torna uma memória coletiva. Para Lowenthal “o passado que recordo é parcialmente compartilhado com outros, boa parte dele é

unicamente meu. Mas o conhecimento histórico é, por sua natureza, produzido e compartilhado coletivamente” (1998, p.109), assim sendo o rememorar possibilita a narração sobre um o método tradicional de ensino recebido em suas trajetórias escolares, que faz parte da História da própria disciplina escolar o qual as educadoras colocam em questionamento.

Na parte final do registro as educadoras expõem dúvidas interessantes, quanto aos historiadores, se perguntam se esses profissionais consideram as crianças em seus artigos e como isso acontece. O fato do questionamento se as crianças são consideradas já nos possibilita inferir que elas não conseguem enxergar esse público nos textos que leram em sua formação acadêmica, ou tiveram acesso, e ao se questionarem como isso aconteceria nos parece um movimento de interesse em adquirir tais informações e de participarem desse debate⁴².

Sobre essa questão Soares (2009) nos aponta uma reflexão importante: “como é possível ter um conhecimento crítico sobre a história, se não houve aprendizado básico acerca desse campo de conhecimento” (p.134). Caso a formação docente e a continuada não proporcione ao estudante/professor acesso à reflexão sobre a História como campo de pesquisa, seus métodos e metodologias. Corre-se o risco da História “surgir tanto para os professores das séries iniciais quanto para o leigo apenas como narrativa”.

Seguindo esse raciocínio podemos inferir que possa existir uma dificuldade de compreensão ou da aplicabilidade dos textos produzidos pela academia em um contexto escolar, corroborando com tal reflexão Oliveira (2011) coloca a existência de uma lacuna na formação de docentes de História que irão formar futuros professores nos cursos de pedagogia. Para a pesquisadora “assumir essa lacuna (...) é o ponto de partida fundamental para um diálogo fecundo entre essas áreas” (Oliveira, 2011, p.60), e assumir que os professores possam realizar trocas entre as áreas, no âmbito escolar, pode ser um caminho para o preenchimento desse espaço.

⁴² Um estudo fundamental para o compreender a invenção da infância nas sociedades europeias na Era Cristã consta no livro do historiador Philippe Ariès “A História Social da Criança e da Família”.

Com base nas reflexões de Soares e Oliveira, neste momento de indagação que parte das docentes, a pesquisa ganha uma motivação a mais, pois acreditamos ter surgido uma ótima oportunidade de utilizarmos os estudos acadêmicos de pesquisadores e docentes especialistas em ensino de História. Especificamente as reflexões sobre as séries/anos iniciais em diálogo com os registros presentes no PEA em uma proposição de análise e troca de conhecimentos entre as áreas da Educação e da História. Partindo também dessa indagação a elaboração prepositiva apresentada ao final dessa pesquisa.

Seguindo a análise das fontes, no que se refere à metodologia e escolha das expectativas de aprendizagem para elaboração do plano anual, o grupo se mantém fiel a orientação dada na prescrição curricular:

24/02/2011 - A discussão ficou pautada nos critérios para seleção de expectativas de aprendizagem, que transcrevemos a seguir: relevante social e cultural, relevante para a formação intelectual do aluno e potencialidade para construção de habilidades comuns, potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações, acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária. (JEIF,2011, P.74).

Se pensarmos que no ano de 2011 a proposta vigente fora formulada com base nos PCN's, temos a escolha desses critérios como definidores no plano de trabalho anual, ao menos no campo do currículo prescrito. Os conceitos de habilidades comuns, conexões interdisciplinares e contextualizações, são muito importantes para o ensino dos anos iniciais, segundo Oliveira:

Considerando as características específicas dos anos iniciais, essas escolhas precisam ser realizadas considerando que é o mesmo professor quem trabalha com diferentes áreas do conhecimento. Por isso, inferimos que a linha divisória entre essas áreas pode ter contornos bem mais maleáveis e uma disciplina "adentrar" em outra na prática cotidiana (...) Configura-se, assim, uma área fecunda para as mais variadas investigações que nos levem a compreender como potencializar o trabalho com os conteúdos da História na relação com os saberes de outras áreas do conhecimento. (OLIVEIRA, 2003, p.60).

Para a autora a dinâmica da não rigidez dos horários e da grade de aulas dos anos iniciais favorece o trabalho entre as áreas do conhecimento,

possibilitando potencializar os conteúdos de História na relação com as outras áreas. A este fator podemos acrescentar que o trabalho com os anos iniciais permite ao professor passar mais tempo com seus alunos, facilitando conhecê-los de forma mais integral, possibilitando a formulação e o planejamento de aulas e atividades que possam contemplar as várias áreas em suas diferentes dimensões sem as fragmentações impostas pela grade de disciplinas dos outros ciclos.

Na leitura das fontes percebemos que o processo de elaboração de planejamentos e atividades são realizadas de forma coletiva sendo utilizada como metodologia e materiais para o ensino de História ou no eixo Natureza e Sociedade a utilização de filmes como meio à aprendizagem. Percebe-se se tratar de uma ação pedagógica que busca tornar mais próximo os temas a serem trabalhados em aula da linguagem do dia a dia das crianças. Estas possuem informações e conhecimentos prévios formados antes de chegar à escola, como aponta Soares (2018) advindos de uma experiência histórica que traz consigo as noções de um passado, construído em outra esfera que não a do conhecimento escolar

Assim as educadoras do ensino fundamental 1, procuram estipular filmes a serem trabalhados em todos os anos com o objetivo de discutir algumas temáticas:

23/02/2011 - Nosso horário destinou-se na data de hoje a definição dos filmes e distribuição dos mesmos ao longo do semestre. Consideramos a discussão realizada em 17/02/11, ficam para trabalho em JEIF que se estenderá para sala de aula o seguinte: Happy Fit (Natureza e Sociedade - 1º ao 4º ano no 1º bimestre); Procurando Nemo (RAADI - 1º e 2º, no 2º bimestre); Jardim Secreto (Raadi – 3º e 4º ano, no 2º bimestre); A Princesa e o Sapo (Questões ligadas a etnia racial – 1º e 2º ano, no 3º bimestre); Vista a minha pele (questões ligados a etnia racial, 3º e 4º bimestre); Brasil animado (natureza e sociedade - 1º ao 4º ano, no 4º bimestre). Apenas para reflexão da equipe docente: Filho do Paraíso e Adorável Professor. (JEIF, 2011, p. 74).

25/04/2012 – (...) com liderança da assistente de direção, combinamos de pensar em sugestões de trabalho com o filme Tainá, por ano do ciclo, em seguida trabalhamos com calendário indígena foi sugerido pela A.D que cada professor faça um levantamento de conhecimentos prévios sobre a cultura indígena antes de assistir o filme Tainá e iniciar as discussões, sobre o índio. O professor Robson pesquisou na internet a capa do Dvd, do referido filme, para visualização de todos o grupo (...) ainda online o professor passou o

vídeo para Pajerama para assistirmos como mais uma sugestão de ferramenta. (JEIF, 2012, p. 27).

O uso dos filmes são propostos em um calendário anual e abarcando todos os anos/séries da Unidade escolar, não só em 2011, como também no ano de 2012, inclusive para estudos dos professores em JEIF. Nos registros seguintes as educadoras assistem e analisam a utilização e o trabalho em sala de aula, basicamente composta por: conhecimentos prévios, paralelo com a realidade e o que aprendemos.

No caso do ensino de História é necessário rigor e método para o uso de filmes, é claro que como observa Pimenta (2014, p.6) “ A escrita da História não é e nunca foi monopólio dos historiadores”, ela é alvo de disputa entre vários profissionais e grupos sociais, culminando em processos de negociações, os quais muitas vezes o professor de História na educação está em desvantagem, já que a ele cabe o papel de proporcionar uma reflexão mais profunda e não respostas imediatas, por isso o uso de filme precisa ser pensado de forma crítica e com metodologia específica⁴³.

Entretanto no que se refere aos anos iniciais é fundamental “pensar no conhecimento prévio do sujeito, para que toda e qualquer ação educativa, é ponto de partida para a discussão sobre a progressão do conhecimento histórico na escola” (Oliveira, 2011, p.61), nesse sentido as educadores estão alinhadas com tal pensamento, pois propõem no registro 25/04/2012, o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças acerca do “índio”⁴⁴ antes da projeção do filme e discussões posteriores.

Na leitura do PEA de 2011, encontramos registros de três conceitos fundamentais para o trabalho com a História que se repetiram em alguns registros, sendo eles: Memória, Tempo e História Oral, tal sequência decorre da ordem dos temas durante o ano. Com o objetivo de compreender como

⁴³ Para uso do cinema em sala de aula o seguinte trabalho: NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

⁴⁴ Cabe ressaltar que desde 2012, as discussões avançaram muito e o uso termo “índio” vem sendo discutido e substituído por indígenas, inclusive com a publicação do documento: Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/53254.pdf?fbclid=IwAR3IDWIIxXbuA67JfKzXZqlaq2TI3stvHOJ_2aRJbe-nGwbs4oRmjLyCLZ8.

esses conceitos são interpretados no contexto de formação, analisaremos como são desenvolvidos.

Vejamos inicialmente trechos que se referem à memória:

01/06/2011 – em seguida deu-se a leitura do texto “Finalidades do ensino de História” (texto 3 e 4). No primeiro texto (Jean Vogler) cita que a finalidade essencial do ensino de história é a construção de uma memória social, nacional, que é hoje tão indispensável quanto antigamente. Uma das primeiras memórias coletivas em que o indivíduo se insere é a memória familiar, pois cada família tem suas particularidades, suas tradições. Essa memória é transmitida pela oralidade, por documentos, imagens e fotos, etc. Outras memórias também importantes são a memória do trabalho e a memória religiosa. Um dos papéis da escola é desenvolver e resgatar essas memórias, dando oportunidades do aluno perceber que ele também é agente transformador na história. No texto seguinte (François Audigier) trata-se de quatro finalidades atribuídas ao ensino de história, culturais - transmissão de saberes, intelectuais o exercício da razão crítica - patrimoniais transmissão da memória coletiva fundadora da identidade e cívica - transformação de cidadãos responsáveis e ativos, consciente de seus direitos e deveres e que assumam suas responsabilidades. (JEIF, 2011, p.35).

O encontro voltou-se à leitura do texto “Finalidades do ensino de História”, utilizado em vários encontros. No registro não fica claro se houve comentário do grupo, porém a docente escriba do dia decide registrar a expressão “construção de uma memória social e nacional, que é tão indispensável quanto antigamente”. Nesse sentido podemos perceber a atribuição ainda de um caráter nacionalista à disciplina, porém com mudanças importantes quanto ao papel da escola nesse processo, para Oliveira (2003) “entender as representações dos professores sobre História passa necessariamente, por entender a cultura da escola inserida no cotidiano escolar e como nela atuam os sujeitos envolvidos, constituindo-se a cultura escolar” (p.269). A atuação dos docentes no entendimento de que é preciso “desenvolver e resgatar essas memórias, dando a oportunidade de o aluno perceber que ele também é agente de transformação da história”, está relacionado a outros grupos sociais que até então não estavam representados na história oficial.

A memória pode ser uma das fontes nas aulas de História, mas não a única, muito menos ser tratada como verdade absoluta, necessita ser confrontada com outras fontes históricas, abrindo portas para o contato com

outros documentos, bem como com as memórias de outros indivíduos ou grupos. Neste sentido a nossa relação de percepção do tempo está ligada à experiência humana segundo afirma Araújo (2012, p.22) “como base de toda experiência, o tempo deriva da forma como nossa consciência está estruturada, permitindo que possamos distinguir processos anteriores e posteriores, retenção e propensão, memória e expectativa, passado e futuro”.

O trabalho com conceito de memória, para as docentes, traz a categoria tempo para a discussão nos encontros, analisemos pelo olhar das docentes:

20/10/2011 - O grupo se reuniu para realizar e discutir o texto “A construção de noção de tempo” de natureza e sociedade; no texto se inicia falando sobre a importância da temporalidade no ensino de história; geralmente o tempo para ser melhor explicado aos alunos é usado a linha do tempo as frisas temporais, mas isso se torna apenas um recurso didático e não pode ser confundido com a temporalidade da história. No ensino de história, a reconstrução do passado exige que os historiadores organizem-no por meio de algumas características peculiares ao próprio tempo, ou seja, pelas noções temporais, sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. No ensino da história prevê que essas noções sejam trabalhadas com os alunos, já que elas não existem de início em seu raciocínio, mais são construídas no decorrer de sua vida. Em discussão sobre esse assunto, grupo comentou que nas séries iniciais, a melhor maneira de ser adequar e efetivar a apropriação do ensino de história é quando são aplicadas a atividade de observação de dois objetos iguais, de épocas diferentes, contribuindo e sendo úteis para o desenvolvimento dessas noções. As questões relativas do tempo e suas formas de apreensão são o centro da compreensão histórica do mundo e sua evolução. O trabalho com a temporalidade no ensino de história não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica sim, em um item metodológico necessário para a compreensão e o raciocínio histórico. (JEIF, 2011, p.126).

26/10/2011 –(...) Após ouvirmos a música “Oração ao tempo” de Caetano Veloso lemos também os poemas: “O tempo” de Mário Quintana e “Cortar o tempo” de Carlos Drummond de Andrade. Continuamos a leitura do texto “A construção de noções de tempo”. O grupo lembrou que no ano de 2010 foi realizado um trabalho sobre o tema com os alunos do 3º ano: comparação dos meios de comunicação antigos e modernos, onde os alunos lembraram objetos do tempo dos avós e os que eles utilizam hoje realizou-se, também uma entrevista com a professora *Lúcia* que relatou as mudanças ocorridas no ambiente onde se localiza a escola e seus arredores, foi surgido também a leitura do livro “No tempo dos meus bisavós” de Nye Ribeiro que faz uma viagem no tempo, ilustra bem o tema discutido na leitura. (JEIF, 2011, p.127).

27/10/2011 – O grupo de formação reuniu-se para discutir a continuação da leitura do texto “A linha do tempo e seu significado”, a partir daí o CP entregou um roteiro para leitura de textos didáticos

a serem trabalhados em sala com as crianças, sugeridos o trabalho com histórias e sua linha do tempo. (JEIF, 2011, p.128).

A partir da leitura do texto “A construção de noção de tempo” as educadoras atribuem importância para o trabalho com esse conceito, tempo histórico, nos três registros. No primeiro apresenta-se uma ideia muito comum de que as crianças não têm a noção de temporalidades e que precisa ser criada, concepção influenciada pelos currículos de História fundamentados nas teorias piagetianas de maturação, conforme analisado por Soares (2018) refletido no capítulo 2.

Para Zamboni e Oliveira (2009) o trabalho com as categorias tempo e espaço se apresentam a todo momento na realidade escolar e são indicativo de aprendizagem que se desenvolvem em relação aos espaços e a utilização desses na escola, propriamente dita. Com relação ao tempo as autoras colocam algumas questões “como se utiliza o tempo? Como se combina o tempo em cada atividade? Como se corta o tempo? Como se troca o tempo de uma coisa para outra?” (p.123). As autoras defendem que a própria dinâmica de trabalho nos anos iniciais por meio da professora polivalente facilita a aprendizagem histórica no que se refere ao espaço (sala de aula) e o tempo (duração e troca de atividades), pois se refletidos se tornam mecanismos de desenvolvimento aprendizagem histórica.

Didaticamente as docentes, segundo os registros acima, ao desenvolverem o trabalho com a categoria tempo mencionam a produção de linha do tempo e a comparação entre objetos comuns produzidos em tempos diferentes, sendo possível perceber segundo Oliveira (2003, p.269) que “a efetivação na prática está carregada de outros saberes: o saber da experiência, o saber curricular e os saberes pedagógicos”, é nesse sentido que as docentes ao compartilharem os trabalhos registrados em outros momentos, elaboram o seu conhecimento sobre o ensino de História nos anos iniciais, dentro de uma determinada cultura escolar.

O terceiro conceito e método de ensino de História recorrente em 2011, trata-se da História Oral:

27/10/2011- (...) outro texto estudado é discutido foi: “A história oral em sala de aula” suas etapas planejamento e formas de identificar a ideia principal a serem trabalhadas na sequência didática, após este

momento nos foi mostrado um vídeo para observação de imagens e busca de significados relativos a linha do tempo e houve indicações para o trabalho com os primeiros e segundo os anos a partir de suas histórias de vida ,antes e depois do nascimento, e terceiros e quartos anos, trabalhados com leitura, divisão de textos, observação de imagens e ilustrações e sua análise, explicitar suas relações e registros de forma hierarquizada, de ideias principais e secundárias na linha do tempo conforme os textos propostos. (JEIF, 2011, p.128).

09/11/2011 - Continuamos a leitura do texto “A construção de noções de tempo. História oral ensino da história” o texto refere-se a pessoa como sujeito da própria história e, portanto, todos participam da construção da mesma. O aluno deve entender-se como parte do processo histórico. Podemos levá-lo a comparar sua história com os a dos colegas, da escola com outras escolas, etc. O trabalho oral é importante e pode ser feito através de relatos, depoimentos e entrevistas com a finalidade de coletar informações que levem a conhecer a maneira como alguém ou um grupo viveu no passado. O aluno deve conhecer o significado da história oral para entender a história do seu grupo conhecer a realidade e realizar o resgate da memória, é de grande valor para a construção da história oral de um grupo. E o aluno deve se sentir como parte dessa investigação para então fortalecer suas tradições e valorizações. O grupo também leu e discutir os procedimentos didático no uso de história oral para o primeiro e o segundo ciclo. (JEIF, 2011, p. 140).

Em relação ao trabalho com a História Oral o grupo menciona ter lido textos nesses encontros voltados para sua definição, função e metodologia e usos. Aparentemente não expressam opiniões ou relato de realização de trabalho nesse sentido, anotando as informações. Apesar de mencionar a leitura de procedimentos didáticos, não há os registros destes.

A pesquisadora Fonseca (2009) propõe justamente o uso da História Oral, fundamentada no conceito de leitura de mundo de Paulo Freire (2001) e de trabalho com projetos de Paul Thompson (1992) como possibilidade de alfabetização e letramento nos anos iniciais. Segundo a autora:

O estudo da História integrado à alfabetização com base na problematização das vivências de professores e alunos, no diálogo com textos e imagens possibilita a recuperação do presente e do passado de forma dinâmica e processual. As noções de tempo e espaço são ampliadas, permitindo a compreensão das transformações e permanências na localidade onde vivem alunos e professores e em outros lugares”. (FONSECA,2009, p.259).

Possibilitando assim o debate, a cooperação, o desenvolvimento da linguagem falada, visual e no percurso da escrita, para isso torna-se

necessário como defende Menezes e Silva (2007, p.220) “todo um trabalho de (re)alfabetização do olhar, para que os alunos possam se (re)apropriar do conhecimento, não para encontrar novos referenciais, mas para ter um novo olhar sobre eles”, sendo esse trabalho mediado e fomentado pelo docente, que tendo a sua frente educandos munidos das curiosidade e do interesse pelo mundo que lhe é própria da faixa etária que engloba os anos iniciais.

Os registros até o momento analisados no que se refere ao ensino da área “Natureza e Sociedade”, demonstram estudos referente ao programa Ler e Escrever, implementado a partir do ano de 2005. No que se refere ao programa seguinte “Mais Educação” ocorreram a formação de grupos por componentes curriculares voltados à discussão do currículo “Direitos de Aprendizagem”, e elaboração coletiva a partir desses debates, porém não foi encontrado registro de participação de educadores da Unidade, no que se refere ao ensino de História, isso se justifica pela característica de atendimento dos anos iniciais até o final do ano de 2015.

Mantendo o foco no estudo dos anos iniciais encontramos no ano de 2018 um registro que relata a participação de uma professora dos anos iniciais em uma formação curricular promovida pelas SME em todas as DREs. Observemos o relato sobre a formação voltada à prescrição curricular de História e Geografia:

07/07/2018 - Nessa data o grupo se reuniu para tratar de assuntos e conteúdos referente a formação do Currículo da Cidade de História e Geografia. Em relação à formação de história foi abordado a questão e agregados objetivos de aprendizagem constantes no currículo com a lei 11.645, onde o processo de relação entre o aprendizado de história perpassam por questões importantes na construção da sociedade, em relação a progressão do aprendizado no contexto lúdico os professores analisaram o currículo de história no ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º), onde todos observaram o eixo problematizado da criança no contexto lúdico como as atividades da sala de aula contemplam interação na proposta dos objetivos. A coordenadora ressalta o uso da brinquedoteca relacionando com os objetivos de aprendizagem. (JEIF, 2018, p.93).

Segundo a educadora que participou da formação, o encontro se manteve dentro do proposto e cobrado pelo Currículo da Cidade, focalizando no trabalho em torno da lei étnico-racial 11.645/08 e práticas lúdicas como meio de aprendizagem do ciclo de alfabetização.

Relatos e práticas para o ciclo 2 passam a ser percebidos a partir de 2018, mas não encontrados na disciplina de História no grupo 1 de JEIF que foi alvo dessa pesquisa. No entanto é perceptível a preocupação do grupo em discutir textos e temas em volta da História e condições sociais:

28/11/2013 - Nos dias de hoje lemos a palestra Chimamanda Ngozi Adichie “O perigo de uma história única” tiramos lições para a vida na discussão deste texto. Após as discussões preenchemos os anexos II do controle de frequência do PEA. (JEIF, 2013, 183).

Neste caso, assim como entre tantos, sabe-se o que foi lido, mas não foi transcrito o que foi dito e discutido, deixando evidente os limites do trabalho com registros.

Em todo o recorte temporal de 2007 a 2018, foram encontrados marcados como ensino de História apenas no ano de 2011 e existe um registro que aponta caminhos para esse resultado, vejamos:

31/05/2011 – O CP iniciou com a leitura de um artigo da Revista Ciência Hoje ,p. 20, o qual o título “Racismo e transtornos mentais” explicitava a questão da discriminação como um dos fatores determinantes para o (TAG) Transtorno da Ansiedade Generalizada e a depressão, e finalizando a leitura tivemos a oportunidade de compartilhar reflexões sobre o artigo ,em seguida iniciamos uma outra leitura dentro do tema, mas agora a questão: A história da África nas escolas, onde os autores envolvidos argumentam sobre os pontos de vista idealizado. O coordenador ao final da leitura abre a discussão sobre os pontos de vista defendido pelos respectivos autores refletindo sobre o racismo em diferentes regiões no âmbito Mundial, a questão da miséria, cotas, atraso histórico do Brasil, gráficos de pobreza onde a grande maioria é de negros, o coordenador encerra a discussão com a leitura do seu TCC sobre a questão do racismo, no Brasil, no espaço escolar. (JEIF, 2011, p.23).

Como já mencionamos e em seguida examinaremos alguns trechos, na Unidade escolar existe um forte estudo do documento “Orientações Curriculares para educação étnico-racial” durante todo o período analisado, mas especificamente como podemos perceber em 2011 houve um estudo sobre o ensino de História. Acreditamos esse fato além de ter sido uma decisão do grupo no início do ano de estudar e aprofundar a compreensão do documento voltado para o ensino no ensino fundamental 1, foi nitidamente influenciado pelos conhecimentos e pela área de interesse do coordenador

que trazia tal bagagem consigo, confirmada pelo registro sobre seu Trabalho de Conclusão de Curso.

O registro demonstra o engajamento do coordenador pedagógico com temáticas voltadas às humanidades confirmando a argumentação de Oliveira e Soares sobre a necessidade de formação ampla e de qualidade nos cursos de licenciatura para bons resultados no ambiente escolar. A conversa entre as áreas da Pedagogia e da História são fundamentais para a valorização do ensino de História nos anos iniciais, bem como na formação continuada no contexto da JEIF que é mediada pelo coordenador pedagógico, profissional formado também pelo curso de pedagogia.

Entretanto é preciso apontar que a ausência do debate teórico metodológico não está apenas ligada à formação inicial continuada e ao não diálogo entre as áreas como supomos a partir dos dados presentes nos registros, até por que o trabalho com fontes escritas possuem seus limites e precisariam ser confirmados tais apontamento por meio de entrevistas com as docentes. Podemos, sim, afirmar que a ausência do debate sobre o ensino de História nos anos iniciais é reflexo das cobranças impostas às docentes sobre o desempenho dos estudantes nas avaliações externas elaboradas com base nos conhecimentos sobre Língua Portuguesa e Matemática.

As análises das fontes comprovam que a JEIF é direcionada ao entendimento das prescrições curriculares, aos estudos de autores e elaboração de métodos e metodologias para o ensino das áreas prioritárias, ficando insuficiente quase ínfimo o diálogo sobre as outras áreas do conhecimento. Acrescido a isso não sendo alvo desta pesquisa, mas confirmado pela leitura das fontes, existe uma cobrança muito grande destinada a formação (estudo de caso e metodologias) voltadas ao ensino das crianças com Necessidade Especiais inseridas nas salas regulares e todas as outras demandas que surgem de acordo com as demandas sociais, como: campanha de informação da contra dengue, HUNI, exame de visão do primeiro ano do ensino fundamental 1, campanha de vacinação e, por fim, discussões

voltadas aos conflitos entre os alunos, ou seja, a escola carrega uma função de amparo voltadas a atender a população⁴⁵.

Em suma não se trata de ausência por não valorização das outras áreas pelas docentes, como veremos no próximo item, mas de projetos de governos que atribuem prestígio a outras áreas que se dispõem a atender uma formação voltada a competências e habilidades para o mercado de trabalho em detrimento a uma formação verdadeiramente humanística. Compreender a ausência, o silenciamento ou as diferentes importâncias atribuídas às áreas do conhecimento nos leva a concluir como apontou Carvalho (2018), que garantir o ensino de História nos anos iniciais, é garantir o direito verdadeiramente à educação e da infância em conhecer a sua própria história e se reconhecer como sujeito histórico pensante e transformador do meio em que vive.

4.3 O novo lugar do ensino de História nos anos iniciais: conquistas territoriais a partir das leis Étnico-raciais

Inicialmente a pesquisa surgiu de questionamentos sobre a troca de três Programas Curriculares em uma década e o ensino de História nos anos iniciais nesse contexto, porém a leitura das fontes nos leva a discutir de forma breve, o que tem sido verificado por alguns pesquisadores das áreas da Educação e do ensino de História: as mudanças provocadas nesse ensino, aqui especificamente nos anos iniciais, a partir da implementação das leis étnico-raciais. Lembrando que no caso dessa pesquisa, tal constatação está baseada nos registros de JEIF.

A publicação da lei nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos públicos e privados do ensino fundamental e médio e da lei nº 11.645/2008 que incorporou na redação da anterior o estudo da História e cultura indígena,

⁴⁵ Aos interessados em se aprofundar no papel da escola no Brasil indicamos o trabalho da pesquisadora Eveline Algebaile. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009, 352 p.

marcam alterações na LDB 9.394 de 1996 que rege a educação no país, após a Constituição de 1988. Tais leis concretizam uma trajetória de luta pela democratização do acesso e das condições de permanência à educação no Brasil.

À frente dessa luta pela incorporação da História, da Cultura africana e da afro-brasileira no ensino brasileiro esteve e está presente o Movimento Negro, que desde 1980 atua fortemente nesse sentido junto com os demais movimentos sociais. As leis foram promulgadas durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo celebradas como um avanço social e uma vitória para os movimentos sociais e educadores, que lutaram, e lutam por reparação histórica e social de grupos excluídos da história oficial do país. Partindo desse contexto iniciava-se o desafio de viabilizar o cumprimento e a efetivação das leis no âmbito escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou um comunicado de nº 982 em 22 de maio de 2007, convocando educadores da rede para formação do grupo de Referência denominado “Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural”. A convocação tinha como objetivos “formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede” e “contribuir para elaboração de diretrizes norteadoras” para o trabalho.

O grupo de Referência formado por técnicos acadêmicos e docentes que atuam na rede desenvolveu grupos de estudos, discussões e reflexões embasados nas leis Étnico-raciais, que culminaram na elaboração de dois documentos norteadores para o trabalho pedagógico com as temáticas étnico-racial na rede, sendo eles: “Orientações Curriculares. Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial” publicado em 2008 e “Orientações Didáticas. Etnicorracial. Ciclo I” em 2010, ambos elaborados durante a vigência do Programa Ler e Escrever.

A partir dessa breve contextualização do cenário de publicação das leis e documentos orientadores na Rede Municipal, traremos algumas reflexões produzidas pelas educadoras a partir das leituras destes, que demonstram um diálogo sobre o ensino de História nos anos iniciais presentes nas relações interdisciplinares entre os eixos, pois percebemos importantes mudanças no que se refere a esse ensino, que fora até os anos 1980 marcado por uma

história tradicional de cunho nacionalista, e que a partir de lutas e marcos legais vem promovendo alteração nessa forma.

Iniciando a análise das fontes percebemos que no mesmo ano de publicação o grupo docente realizou a primeira leitura do documento “Orientações Curriculares. Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial”:

23/06/2008. Fizemos a leitura compartilhada “Roda Batu” conto africano, tomamos conhecimento do documento “Orientações Curriculares. Expectativa de aprendizagem para educação étnico racial”, onde podemos analisar sugestões e atividades sobre a cultura afro para serem trabalhadas em sala de aula. (JEIF, 2008, p.15).

A maioria dos registros como verifica-se acima, inicia-se com leituras de textos voltados às culturas africanas e indígenas. Se no primeiro contato o documento foi considerado como sugestões de atividades a serem trabalhadas em sala de aula, no ano seguinte ele se torna material para reflexões:

17/03/2009. Leitura e discussão das “Orientações curriculares. Expectativas de aprendizagem para educação étnico-racial”, fizemos a leitura da introdução, página 10. Foi ressaltada a importância de *o educador conhecer o passado para trabalhar o presente, principalmente, em relação a contribuição das populações negras na construção do país.* (JEIF, 2009, p. 43).

24/03/2009. Leitura do documento “Orientações Curriculares”, destinadas ao estudo étnico-racial e africanidades, versa sobre o objetivo da lei 10639/03, que é o respeito à diversidade cultural, em especial, ao estudo da Cultura Africana e indígena, *para sempre esquecidas na educação acadêmica* há tantos anos, para isso apresenta o esboço de diretrizes que norteiam o trabalho em sala de aula, que leva a compreensão da história do Brasil, *vendo as verdades de todas as culturas que fazem o Brasil: indígena, europeia, asiática e africana.* A seguir passamos a discutir os diversos tipos de preconceito que as nossas crianças sofrem hoje e *temos a consciência de que é papel da escola mudar esse quadro para termos no futuro uma sociedade melhor.* (JEIF, 2009, p.43-44).

04/08/2010 – (...)Após leitura o grupo fez comentários sobre necessidade da valorização e reconhecimento do Patrimônio da Humanidade legado pela África, após várias colocações de integrantes do grupo, concluiu-se que *a escola não pode mais negar da sua comunidade o acesso com qualidade e respeito ao rico patrimônio que a influência afro proporciona a sociedade, a criação da Lei 10.639/03 que se formou a partir do diálogo com a*

comunidade escolar e com a sociedade, possibilitou que a mesma refletisse bastante sobre esse tema, criando possibilidades e oportunidades de repensar o currículo e focar nos conteúdos que incluam a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. (JEIF,2010, p.42).

O grupo registra o processo histórico de construção da lei, a valorização dos movimentos sociais e interpretam as leis como um mecanismo garantidor do estudo do passado para compreensão do presente, além de realizar a crítica aos estudos acadêmicos.

De fato desde a sua genealogia, a História enquanto componente curricular esteve fortemente atrelada a uma história tradicional, que exclui do processo de atuação como sujeitos históricos as classes populares, a História “tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de sempre se concentrar nos feitos de grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (BURKE, 1992, p.12), por isso a crítica das educadoras aos estudos acadêmicos se fundamenta e a importância das leis étnico-raciais tornam-se fundamentais no ensino de História na escola e na sociedade.

Percebe-se ainda nos registros acima, um engajamento a partir da leitura do documento visto como uma oportunidade de repensar o currículo inserindo os conteúdos de História, cultura africana e afro-brasileira. Existe uma adesão ao chamamento da escola a não se eximir de promover uma educação que respeite o patrimônio produzido pelas populações africanas, tendo como objetivo principal a transformação da sociedade através da atuação da escola. As educadoras em seu discurso afirmam o que Santos (2013, p.59) coloca como potencialidades a partir das leis étnico-raciais “alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas”.

Com as leituras dos documentos publicados pela SME as docentes buscam por bibliografia complementar, tendo como exemplo o livro “Tramas da cor – Enfrentando o preconceito no dia a dia escolar” da autora Rachel de Oliveira. Sobre essas leituras foram produzidas as seguintes reflexões:

03/03/2010. (...). Achamos, unanimemente, que temos em sala de aula que prestar atenção nas nossas falas diárias, talvez o nosso discurso expresse algo que não desejamos, ou atinja o outro de uma forma não intencional. (JEIF, 2010, p. 90).

23/03/2010 –(...) após a leitura a professora Mércia comentou sobre a falta de respeito às religiões africanas. A professora Cida citou que geralmente associamos essas religiões as crenças negativas. A história lida trata da religiosidade africana e os preconceitos relacionados com ela. A coordenadora pede para pensarmos como levar essa discussão para a sala de aula. (JEIF, 2010, p.11).

De acordo com os registros, existe um movimento reflexivo sobre o próprio comportamento docente em relação às falas e uma preocupação em se perceber como possíveis reprodutores de preconceitos e discriminação, em um país onde o racismo é estrutural a autopercepção dessas atitudes são mais difíceis, trata-se de um constante educar-se, que por vezes acontece de forma dolorosa.

Em seu artigo “O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e a educação para as relações étnico-raciais”, Carvalho (2020) reflete as experiências de enfrentamento ao racismo a partir das reflexões advindas como docente do curso de Pedagogia da Unifesp e preceptor no Programa de Residência Pedagógica. Para o autor o combate ao racismo no ambiente escolar está inserido nas complexidades inerente a uma sociedade estruturalmente racista, tratando-se de uma:

Tarefa árdua, pois não só há um silêncio em torno da temática como o seu rompimento dever ser feito por sujeitos históricos imersos numa sociedade estruturalmente racista, o que implica afirmar que o educador que deve produzir práticas antirracistas pode ser também opressor, quando não oprimido pelo racismo, assim como os educandos, uma vez que todos são iniciados numa educação racista, uma vez que são sujeitos de uma sociedade assim constituída (CARVALHO, 2020, p.110).

A partir da análise do autor, torna-se visível a complexidade da atuação docente, pois ao mesmo tempo que existe a cobrança sobre o educador de promover práticas antirracistas, ele educador, é fruto de uma histórica social racista. Tal conclusão se manifesta nas fontes analisadas, por exemplo, quando as docentes no exercício auto reflexivo registram: “geralmente associamos essas religiões as crenças negativas”, no que se referem às religiões de matriz africana. Neste sentido e dialogando com Carvalho (2020)

a docente e pesquisadora referência nos estudos étnico-raciais Nilma Lino Gomes, nos proporciona a seguinte reflexão e caminho para o trabalho com temáticas sensíveis, como o racismo:

o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. (GOMES, 2012, p.107)

O estudo sobre as questões que envolvem a cultura e a História dos africanos e escravizados, os afrodescendentes e as populações indígenas, a violência tanto física quanto psicológica como consequências desse processo, despertam nas docentes o conflito citado pela autora⁴⁶, sendo percebido a partir do registro feito pelo grupo, gerando uma postura inconformista que parte da análise de modelos dominantes, por exemplo quando as docentes refletem sobre religiosidade.

Neste sentido a aplicação das leis no cotidiano escolar, proporcionam o diálogo e a tarefa de refletir sobre como levar esse debate para sala de aula, a saída do currículo prescrito para o currículo em ação se transformando em um caminho à emancipação.

Nota-se que o documento de orientações étnico-raciais e as leituras realizadas a partir deste, além de provocar uma autoanálise, viabiliza a formação do grupo docente no que tange a descobertas epistemológicas, aquisição de novas informações e conceitos sobre a História, a cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, ficando evidente que não foram adquiridos em sua formação, vejamos alguns exemplos:

⁴⁶ A autora discorre sobre a pedagogia do conflito, com base em: SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.

28/09/2011 - Leitura do texto “A resistência negra no regime escravista”. O texto vem acrescentar informações históricas importantes sobre o negro no solo brasileiro... descobrimos que a história dos negros africanos e seus descendentes não é de apatia, mas sim, luta e organização, há relatos de genocídios nas fazendas de famílias brancas inteiras, fuga , aborto e, organização de quilombos, de fugas em massa. (JEIF, 2011, p.110).

24/09/2012 – (...) A seguir passamos a assistir o vídeo da TV Escola “Contos Indígenas” (...) todo ensinamento nas aldeias é fundamentado nas narrativas orais passadas de pai para filhos. Para os indígenas as histórias não são apenas para dormir, só para contar, toda a narrativa, cada uma delas é instrumento para uma aprendizagem. E como transpor esses conhecimentos para os brancos? É necessário conhecer a cultura indígena e filtrar as informações contidas em cada narrativa. A partir daí é transpor as histórias para o ambiente escolar, e ambiente urbano. Temos que lembrar que as narrativas indígenas são tão esclarecedoras, ricas em detalhes e alegorias, quanto as narrativas europeias, fábulas, contos e contos de fada. Entendemos que as nossas crianças podem aprender com as narrativas europeias muitas dessas com 300 anos de idade, também podem aprender com as narrativas indígenas. Valorizar a cultura indígena, tal qual valorizamos há mais de 500 anos a cultura europeia e, mais recentemente, cultura africana. Quando contamos uma história, vimos quem tem que ter algum aprendizado, compreender a moral e que essas histórias traz aprendizado e que será diferente para cada indivíduo hoje. (JEIF, 2012, p.62).

O estudo a partir da obrigatoriedade de implementação das leis em sala de aula permite um aprofundamento e mudança de foco em relação a história dos africanos escravizados no Brasil e os povos indígenas.

No primeiro registro ocorre a “descoberta” da resistência africana à escravidão, saindo de uma narrativa de submissão e sofrimento para o enfrentamento e a luta contra a dominação colonial. No segundo a valorização das narrativas indígenas como transmissão de conhecimentos e valores, bem como a comparação com a literatura infantil europeia, ocorrendo assim reflexões voltadas a ações que visam a descolonização do currículo, manifestada no posicionamento sobre as narrativas indígenas e as possibilidades de uso em sala de aula.

O ano de 2010 marca uma preocupação do como trabalhar questões como raça, preconceito racial e autoestima, relatando as dificuldades do trabalho em sala de aula com essas categorias:

24/03/2010 – (...) a seguir passamos a discutir como inserir os temas raça, preconceito racial e autoestima no cotidiano das crianças desta Unidade Escolar. O grupo debateu que é um assunto muito

espinhoso, pois as crianças não se aceitam como negras, e um dos caminhos acredita-se, é a discussão em sala de aula, sobre as diferenças entre as pessoas e também as suas igualdades. Além da discussão uma boa atividade é começar com um auto retrato, em que a crianças vai ter que se observar e se perceber. Outra atividade para iniciar o trabalho ao resgate das origens de cada família e a origem do Brasil. A sociedade só mudará seus conceitos e os preconceitos se abalarmos as estruturas das verdades absolutas. (JEIF, 2010, p.11).

17/03/2010. (...) De acordo com a discussão do grupo, ainda existe muito preconceito contra os negros, apesar das políticas existentes e da mídia. O grupo também destacou os demais preconceitos existentes em nossa sociedade (...) *A questão é como trabalhar o preconceito na sala de aula e na escola? Devemos destacar os valores humanos e o respeito ao próximo. Ressaltar as questões culturais pertinentes em cada sociedade e etnia (diversidade cultural). (JEIF, 2010, p.11).*

É presente na fala das educadoras essa dificuldade de trabalho por meio da expressão “é um assunto espinhoso, pois as crianças não se aceitam como negras”, mas a partir da própria dificuldade surge o compartilhamento de saberes que apontam atividades de resgate das origens familiares, autorretrato e debates no que se refere às igualdades e diferenças.

Para Tomas Tadeu da Silva a identidade e a diferença estão em uma relação de dependência, pois está contido o que se é e o que não é em relação a algo ou alguém “A afirmação sou brasileiro, na verdade é parte de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade e diferenças. Por trás dessa afirmação sou brasileiro deve-se ler: não sou argentino” (SILVA, 2000, p.73) e assim podemos pensar em todas outras mais.

A finalização do registro aponta a expressão “se abalarmos as estruturas das verdades absolutas”, uma contraposição à História tradicional ensinada desde o século XIX. No caso do Brasil onde houve a escravização de povos e a dizimação de culturas, acreditamos que trabalhar com a oralidade, com a fala dos alunos podem trazer silenciamentos importantes a serem trabalhados, problematizados e historicizados pelos professores tantos dos anos iniciais como de toda a educação no país, assim com o uso da história oral, da memória e de projetos decorrentes dessa metodologia.

Como analisamos anteriormente, o ano de 2011 foi marcado por ações focadas no eixo “Natureza e Sociedade” e a sua relação com as questões étnico-raciais foi aprofundada na Unidade Escolar, diálogos importantes

marcaram as discussões em torno de datas tradicionais, vejamos a percepção do grupo docente:

19/04/2011. O coordenador nos (...) nos trouxe informações sobre o Dia do Índio. Por exemplo, chamados de povos indígenas e não índios. trabalhar etnias, trabalhar a questão dos povos indígenas durante o ano inteiro e não só no dia 19 de abril ou nessa semana. Assistimos um vídeo com o Hino Nacional brasileiro na língua Guarani. Foi sugerida apresentar os vídeos sobre a herança indígena no pátio para os alunos. (JEIF, 2011, p.95).

11/05/2011 – (...) a primeira fala do coordenador foi sobre o dia 13 de maio, “Dia Nacional de luta contra o racismo”. A importância do tema para o projeto e a questão de socializar a partir de um painel que indique o pensamento da escola e ainda uma tirinha de gibi “Mafalda”. (...) o coordenador colocou o DVD Turma da Mônica, que fala sobre as cores primárias e suas misturas e ainda do depoimento do desenhista e criador Mauricio de Souza que falou sobre o preconceito e a discriminação, e apresentou uma história sobre discriminação a partir da cor da pele. (JEIF, 2011, p. 15).

24/03/2015 - ... Lemos e discutimos o texto: O que não pode deixar de ser dito sobre o 13 de maio de 1888? Precisamos ressignificar e problematizada Treze de Maio, pois é um desafio importante para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária. O preconceito racial já está internalizado no inconsciente coletivo da sociedade, muitas vezes em forma de brincadeiras, ele aparece entre as pessoas. Precisamos estar atento em falas e atitudes dos das crianças e até mesmo dos adultos que conversamos, pois esse assunto tem que ser trabalhado em nosso meio. (JEIF, 2015, p.21)

Os três registros nos mostram transformações que o ensino de História sofreram em relação a duas datas comemoradas que por muito tempo sob a perspectiva de uma História escolar marcadamente eurocêntrica: “19 de abril - Dia do Índio” e o “13 de maio – Dia da Abolição da Escravatura”.

A partir das lutas raciais e sociais passam a ser data de reflexão sobre o processo de colonização e impactos sobre esses povos, sendo orientado pelo coordenador o trabalho durante todo o ano letivo sobre a temática indígena e a criação de um painel crítico sobre o 13 de maio como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. As temáticas e lutas que envolvem as duas datas são orientadas como discussões a serem enfrentadas e refletidas em todo o ano letivo e durante toda a educação básica.

Essa outra forma de narrar e de se posicionar frente ao ensino a partir das leis étnico-raciais, presente em alguns anos, giram em torno da

positivação da cultura desses povos, como forma de fortalecer a autoestima dos grupos e dos educandos, buscando um reconhecer-se nessas culturas:

25/03/2009: (...) Leitura das Expectativas para educação Étnico Racial. Vimos a importância relacionada aos conteúdos escolares que devemos contemplar *essa pluralidade de forma a interferir positivamente na autoestima de todos os grupos*. Trabalhar na sala de aula, questões como a naturalização dos lugares e papéis reservados a cada indivíduo. Tudo na tentativa de desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular e de qualquer outra forma de discriminação. O grupo destacou e lembrou que nossa escola está bem engajada e equipada com materiais variados, livros, bens, vídeos entre outros para trabalhar em enriquecer o trabalho. (JEIF, 2009, p.44).

15/09/2011 - O tema da Pluralidade Cultural traz consigo a temática da participação. De fato, a criação cultural se dá como obra coletiva, em que se compõe contribuições de muitos. Abrir de fato a possibilidade de participação da criança no cotidiano da sala de aula de maneira ativa é colaborar para que compreenda a própria realidade, enquanto percebe e vivencia a possibilidade de transformar práticas. (JEIF, 2011, p.102).

O trabalho pedagógico voltado ao fortalecimento da autoestima com foco no tema da “Diversidade Cultural”, visa a construção de identidades, desenvolvimento da cidadania e participação democrática na sociedade, porém eis um ponto delicado a refletirmos. Pensar em uma identidade mestiça como apontada nos documentos orientadores é também pensar em negar a autoafirmação de pertencimento a outros grupos específicos como nos aponta Hebe Mattos:

A uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça. O texto dos pcns enfatiza o papel homogeneizador desta formulação, encobrendo com os silêncios, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar. (MATTOS, 2003, p.128).

Em suma, o estudo do conceito ou eixo “pluralidade cultural”, carece de estudo teórico metodológico, pois ao mesmo tempo que pode dissolver as características culturais e históricas de determinados grupos, pode mudar a direção no que se refere à construção do racismo no Brasil, que associou o negro sempre a uma condição de escravidão e a condição de exploração. De

acordo com Carvalho (2020) além de buscar referências positivas às crianças no que se refere a questão cultural, é preciso também:

se perguntar, no caso do ensino de história, como podemos avançar no enfrentamento do racismo se não discutirmos a formação de uma sociedade escravocrata, as dores e violência de um passado presente que teima em não passar e as marcas de um passado colonial vivo. (CARVALHO, 2020, p.113).

Acreditamos que o estudo teórico-metodológico e compartilhamento dos saberes já construído pelos docentes fundamentados nas leis étnico-raciais proporcionam um questionamento de uma tradição inventada, ao positivar essa história por meio da valorização cultural, traz a força e resistência dessas populações não apenas para as crianças e adolescentes, mas também para os docentes como em diversos registros, promovendo o avanço mencionado pelo autor.

Podemos encontrar o processo analisado por Mattos (2003) e Carvalho (2020) nas ações pensadas como meio de fortalecimento e divulgação dessa diversidade cultural, sintetizadas na avaliação do projeto de 2011:

29/09/2011 – Avaliação do PEA - Neste bimestre reforçamos os conhecimentos sobre diversidade cultural em especial a cultura africana e os direitos humanos e da criança. Dentro da vasta cultura africana conseguimos transpor para a sala de aula os símbolos adinkra, simbologia milenar desse povo, havendo como produto final trabalhos, os quais foram expostos. No segundo seminário “Rede de ação na desconstrução do preconceito e construção de novas imagens”. De maneira geral os textos lidos contribuíram para nossa formação enquanto professores e a prática em sala de aula. Enriquecendo o processo de ampliação de conhecimentos e gerando trabalhos práticos com as crianças. (JEIF, 2011, p.110).

Percebemos por meio dos registros que o grupo em 2011 participou e desenvolveu um trabalho nesse sentido e participou de ações para divulgação dos trabalhos realizados de exposições de produções elaboradas ao longo do ano letivo, junto com outras Unidades Escolares, avaliando como enriquecedor o trabalho tanto para os professores quanto para sua prática.

Verificamos ainda que a partir da implementação das leis étnico-raciais e a sua efetivação como política pública, a diretoria regional de educação promoveu e subsidiou formações nos polos regionais, os CEUs, com pesquisadores especialistas nas temáticas étnico-raciais como o indianista

Kaká Vieira Jecupé, a educadora Rosângela Magalhães, e o historiador Salloma Salomão, das quais as docentes participaram nos anos de 2012 e 2015, sendo manifestadas suas opiniões nas avaliações do projeto:

29/11/2012 – Avaliação do PEA - Nosso projeto também promover o estudo da cultura indígena, em que podemos conhecer de maneira histórica e verdadeira um pouco mais sobre a cultura milenar ameríndia, conhecimento este que nos proporcionou rever nossos conceitos sobre um povo que difunde sua cultura e valores nos ensinamentos, a respeitar nossos ancestrais, a natureza e os outros como sujeito singular . (p12, 2012)

25//11/2015 - Avaliação do PEA - em consonância com os objetivos do PEA Dos quais visam a promoção mediação a teoria e a prática pedagógica. Concluímos que articulação entre as necessidades formativas de ações, efetivamente, realizadas foram significativa que obtiveram êxito. No cumprimento dos objetivos e metas seguindo bibliografia do projeto (...) aprofundando por meio das ações pedagógicas, temáticas, metodológicas, analisamos o estado da imigração no Brasil com suas influências culturais, construindo um paralelo entre a antiguidade e a contemporaneidade, além de estudo da língua portuguesa e das tic's. (JEIF, 2015,p.)

Em consonância com as avaliações positivas sobre formações recebidas em relação à função das leis étnico-raciais que foram ampliadas a partir da implementação do Programa Mais Educação SP. Vejamos o registrado à valorização da oralidade como um direito da aprendizagem:

22/05/2014 - Fizemos a leitura da apostila “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem”. (..) Os textos explicam por exemplo, na oralidade além da participação do aluno na aula entra também a valorização dos textos de tradição oral, oralidade do texto escrito, relação entre fala e escrita, produção e compreensão dos gêneros orais e as relações entre oralidade e análise linguística. Na leitura a dimensão sociodiscursiva, desenvolvimento de estratégias cognitivas e análise linguística. E dentro dos subtemas, há aos direitos da aprendizagem correspondentes a cada um. Na reflexão feita tudo está interrelacionado a oralidade e a leitura se completam. (JEIF, 2011, p. 41).

A valorização da tradição oral está diretamente atrelada ao projeto Leituraço e a busca pela descolonização do currículo, fortemente influenciado pela História e Cultura europeia, por meio da valorização das produções e saberes dos povos nativos e afrodescendentes. As leituras provenientes do

acervo do Leituraço recebido pela sala de leitura está composta por literatura embasada nas leis étnico-raciais e serviu em vários encontros de formação nas leituras “deleite” antes das discussões temáticas do PEA e de oportunidade para os docentes das diferentes áreas acessarem essas leituras, se tornando sugestões literárias para o trabalho no cotidiano escolar.

O trabalho com as leis étnico-raciais é uma constante no planejamento, nos estudos do PEA e na atuação na percepção do grupo e confirmada na leitura das fontes. Também é possível afirmar que se trata de uma cobrança da coordenação pedagógica sobre o grupo:

02/05/2016 - a coordenadora apresenta ao grupo de Jeff o documento sobre o tema étnico racial em que deverá constar ser trabalhado no currículo assim como no Regimento escolar e no projeto político pedagógico. E, o grupo apontou que o tema é trabalhado com os educandos como parte da política pedagógica necessitando então, dos apontamentos necessários nos documentos oficiais (JEIF, 2016, p. 172).

No último volume analisado encontramos, dez anos depois da publicação do documento orientador de 2008, a manutenção da preocupação com os temas e a indicação da necessidade de pensar projetos interdisciplinares como meio de combate ao racismo:

20/06/2018 – (...) discutimos sobre a necessidade de falar sobre racismo e pensarmos em um projeto para conversarmos sobre a necessidade de desconstruir mais o racismo em nossa comunidade e em nossa sociedade (JEIF, 2018, p.29).

A proposição de projetos nos remete a refletir de acordo com a concepção de currículo ativo formulada por Goodson (2008), a qual coloca o professor no centro do processo criativo, dando-lhe autonomia para realizar adequação dos conteúdos em relação à realidade local. Segundo Mattos (2003, p.127) “o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira”, neste caso as docentes enxergam essa possibilidade no aprofundando das questões relacionadas ao racismo e a cultura negra.

Para finalizar esta pesquisa gostaríamos de apontar a importância do PEA como espaço de formação não somente para as áreas de Língua

Portuguesa e Matemática, como analisamos no capítulo anterior, mas para o ensino de História nos anos iniciais por meio da efetivação do estudo das temáticas cultura e da história dos afrodescendentes e indígenas, por cumprimento da obrigatoriedade imposta pelas leis étnico-raciais.

Podemos afirmar que após a promulgação das leis étnico-raciais e a sua efetivação como política pública forçaram as instâncias educacionais a se mobilizarem em seu cumprimento. A construção de grupos de referência para o estudo e produção de material que atendam às leis refletem no ambiente escolar, nos espaços de formação de professores, que por sua vez estudam, refletem, se questionam e se apropriam dos novos conhecimentos. como apontado nas três avaliações do PEA anteriormente.

Por fim, podemos afirmar que pela obrigatoriedade das leis étnico-raciais o ensino de História nos anos iniciais está mais presente no cotidiano escolar em relação ao que se observava antes desses marcos legais, possivelmente não pelo método e sim pelas temáticas. De acordo com as fontes as leituras e estudo das leis extrapolam a formação continuada na JEIF quando encontramos registro de feiras culturais e debates do que e como fazer em relação às datas 21 de abril e 13 de maio, garantindo assim avanços nesses espaços antes dominados apenas pelo ensino da Língua Portuguesa, Matemática e quando ocorria uma História de cunho tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao momento da finalização é sempre um alívio, ainda mais quando a realização ocorre em meio a ataques à educação, crise política provocada por ameaças à democracia e pandemia de Covid 19. O ato de finalizar não se trata da divulgação de resultados finais, mas da colaboração em um debate amplo e contínuo. Portanto, com essa pesquisa procuramos encontrar o lugar do ensino de História em meio à troca de três programas curriculares, utilizando-se como aporte teórico a História Social do Currículo e a análise dos registros dos professores no contexto da formação docente na rede municipal de educação da cidade de São Paulo.

Inicialmente ao analisarmos os programas e prescrições percebemos aproximações entre as propostas dos programas “Ler e Escrever” e o “Currículo da Cidade”, assim como um distanciamento em relação ao programa “Mais Educação SP” marcados sucessivamente por posturas mais conservadoras e progressistas.

No que se refere à justificativa para as mudanças curriculares, encontramos nos documentos uma justificativa em comum: a melhora no desempenho dos educandos nas avaliações externas, assim consolidando uma tendência mundial iniciada nos anos 1990, de verificação de aprendizagem por rankings nas esferas municipais, estaduais, federais e mundiais.

Na análise das fontes produzidas na escola, no contexto da JEIF, constatamos que houve uma assimilação e adesão do Programa Ler e Escrever e a prescrição curricular “Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagem, Ciclo 1” publicado em 2007, que por sua vez é profundamente influenciada pelos PCN’s. Existe uma autonomia docente na utilização e efetivação do documento “Orientações 2007”, pois ocorre por decisão do grupo realizar um aprofundamento e compreensão do que lhe é imposto trabalhar. Realizou-se um percurso, um caminho marcado por dúvidas, críticas e reflexões pela simultaneidade dos movimentos permeados por ambiguidades - de resistência ao criticar e conformismo ao executar.

No caso da passagem do Programa Mais Educação para Currículo da Cidade que as educadoras não se recusam a implementar, porém rejeitam o abandono do Programa Ler e escrever, optam por realizar uma passagem lenta e gradual entre eles. Já no caso da passagem do Programa Mais Educação para a reorganização do Currículo da Cidade ocorre de forma mais rápida, pois no primeiro ano (2017) da gestão PSDB já se inicia e publica o novo documento, que é enviado para a escola na sequência, iniciando a leitura dos documentos em 2018. Portanto existem poucos registros no que se referem ao trabalho e discussões teórico/metodológicas sobre os direitos da aprendizagem, se comparados ao programa Ler e Escrever.

No que se refere ao ensino de História e ao seu lugar no contexto de formação inicialmente buscamos a compreensão das educadoras sobre o ensino de História, se era discutido, se era apontado esse trabalho, se sim, como?, se não, o porquê. Mas como toda pesquisa é viva encontramos por meio da leitura das fontes o trabalho com as leis étnico-raciais, atrelado ao ensino de História, nos proporcionando verificar processos de permanências e mudanças.

Em relação às permanências sobre os anos iniciais persistem as cobranças sobre as educadoras em torno do ensino das disciplinas de Matemática e da Língua Portuguesa, com um movimento de cobrança sobre Ciências (Biológica). Tais cobranças promovem um movimento reflexivo sobre a aprendizagem e produção de materiais que facilitem essa aprendizagem. Mas o que isso tem a ver com ensino de História, ou das demais disciplinas?

Se não temos a ampliação da jornada de estudo do professor para planejamento e reflexão sobre as aulas, então a maioria do tempo é destinada às áreas “prioritárias”, ficando evidente não existir uma preocupação institucional sobre o ensino dessas “outras” áreas, por isso podemos inferir o baixo número de registros relacionados ao ensino de História ou ao eixo Natureza e Sociedade, caracterizando uma ausência de debate teórico metodológico sobre História. No entanto as mudanças no ensino de História estão atreladas às discussões proporcionadas a partir das temáticas da História, da Cultura Afro-brasileira e indígena decorrentes da obrigatoriedade de ensino imposta pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Podemos perceber com a pesquisa que o ensino de História vem passando por transformações importantes, já não temos mais a valorização da História tradicional e a exaltação de fatos e feitos de matriz europeia, voltadas a comemorações de datas de cunho nacionalista. Tal constatação é fruto de um processo de lutas marcadas pela materialização em diversas leis: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

Apesar da análise ter ocorrido em uma Unidade Escolar da Rede, acreditamos ter ocorrido nas demais, pois os documentos e portarias que regem o PEA e as diretrizes de utilização dos documentos publicados são orientadores do trabalho em toda a rede; elementos que unificam um conjunto, caracterizando o que Viñao definiu como Culturas Escolares.

Muito nos anima poder afirmar que por meio das leis étnico-raciais o ensino de História vem conquistando território nesse campo de disputa que é o currículo. Cabem a todos professores de História e acadêmicos, em parceria com as pedagogas contribuir para o debate teórico metodológico voltado ao ensino nos anos iniciais.

Cientes dessa responsabilidade em realizar tal afirmação encerramos essa pesquisa com a elaboração de uma Proposição de Orientações teórico metodológica para formação continuada intitulada *“Diálogos entre Docentes: O Ensino de História nos Anos Iniciais”*. Material construído com muito respeito a partir das necessidades apresentadas formalmente nas fontes registradas, refletidas na academia e em diálogos com colegas docentes da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Análise da hegemonia. IN: APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 9 – 42.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZANHA, José Mario Pires. **Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas**. Revistas USP, vol.8, nº1, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992
- BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001, p. 99-116.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cad. Pesqui. [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et alii (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CARVALHO, J.P.F. **Ensino de História e cultura escolar: resistências no contexto de uma tradição inventada**. Nova Escola, São Paulo, p. 84 - 86, 15 set. 2014.
- CARVALHO, J.P.F. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento **histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora?** In: XXII Encontro Estadual de História ANPUH-SP, 2014, Santos. Anais do XXII encontro estadual de História ANPUH-SP. São Paulo: ANPUH-SP, 2014. v. 1.
- CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Dialogando sobre o conhecimento histórico na escola da infância no contexto das ações do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unifesp. In: CARVALHO, J.P.F.; SILVA, J.L.B; SILVESTRE, M.A. Pibid Unifesp em Diálogo. **Trajetórias e Indagações sobre Práticas de Formação Inicial de Professores**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018, p. 149 – 167.
- CARVALHO, João do Prado Ferraz de. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e a educação para relações étnico-raciais: reflexões acerca da experiências de enfrentamento do racismo no Brasil. In: BAUMGARTEN, Lídia (org). **História: Uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas**. Curitiba: CRV, 2020. p. 103 – 118.
- CARVALHO FILHO, R.P. Currículo e ensino de História em uma escola da rede municipal de São Paulo: entre prescrições e práticas. 2015.264 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2015.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação 2. Porto Alegre: 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem “história”? Ou...como ensinar história alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.) **Ensino Fundamental. Conteúdo, Metodologias e Práticas**. Campinas (SP): Editora Alínea 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, Vol 12, n. 1, p. 99 -109, jan/abr 2012.

GOODSON, Ivor. *Currículo: a invenção de uma tradição*. IN: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 15 – 28.

HOBSBAWM, Eric. “Introdução” In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.

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

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão; 5ª edição; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha & SOIHER, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 125 – 136

MENEZES, Leila Medeiros & SILVA, Maria Fátima de Souza Silva. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizar o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2007. pp.215-228.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada**. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2007

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da, **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2013.

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

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, S. G. & GATTI JÚNIOR, D. (orgs.) **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011; pp. 57 – 66.

OLIVEIRA, S. R.F. & CAINELLI, M.R.. **Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira**. *Educ. rev.* [online]. 2013, vol.29, n.4, pp.99-118.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. Currículo, diferença, identidade e conhecimento histórico escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria. [et al.]. **Pesquisas em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2014, p. 147 – 158.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. P.16-35.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.69/03. In: PEREIRA, A. A. e MONTEIRO, A. M. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013, p. 57 – 83.

SILVA, Thiago Moreira Melo e. **Entre discursos, prescrições e percepções: a (des)valorização do estatuto socioprofissional dos professores da rede estadual paulista de ensino**. Guarulhos, 2017. 219 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo.

SHIROMA, Eneida. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOARES, Olavo P. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a formação dos professores. In: FONSECA, S. G.(or.) **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Alínea Editora: 2009; pp. 127 – 147.

SOARES, Olavo Pereira. **Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 94p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, p. 07-47, jun. 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>> Acesso em: 02 de mai. 2018. Acesso em 27/07/2020.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagógicas, 2007.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. IN: **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 43 – 68.

ZAMBONI, E., & Oliveira, S. R. F. de. (2009). **O espaço e o tempo no processo de ensinar e aprender História na sala de aula**. História Revista, 14(1), 115-127. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.8171> Acesso em 27/07/2020.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html.>
Acesso em 07/01/2017.

Leis e Publicações Institucionais

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004^a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, Resolução CNE/CEB Nº 4/2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ensino Fundamental de 9 anos**. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 7/2010-

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.**

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, 2007.**

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008**

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. – São Paulo: SME/COPED, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: História**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

**ANEXO - Diálogos entre Docentes: O Ensino de História nos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental**

**Juliana Magalhães Teodoro(mestranda)
João do Prado Ferraz de Carvalho (orientador)**

*Diálogos entre Docentes:
O Ensino de História nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental*



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

Caros colegas docentes!

É com grande carinho e respeito que elaboramos esse material a partir da pesquisa intitulada “*Propostas Curriculares e o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo: entre Orientações, Direitos e Currículo*” realizada no programa de mestrado profissional em ensino de História – “Profhistória” na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob a orientação do Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho.

Este material tem por objetivo ser uma proposição de diálogo teórico-metodológicas para formação continuada, uma possibilidade a ser desenvolvida nos horários coletivos de estudos que compõe a jornada de trabalho do educador, inicialmente concebida com base na dinâmica da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) da rede municipal de educação de São Paulo.

Gostaríamos que este material se tornasse verdadeiramente “*Diálogos entre Docentes*” sobre o *Ensino de História nos Anos Iniciais*, pois foi assim que ele foi construído, com base nas dúvidas registradas nas fontes analisadas durante a referida pesquisa e refletidas a partir de um saber plural que envolve acadêmicos das áreas da História, da Pedagogia e, fundamentalmente, dos sujeitos que desempenham o seu trabalho no “chão da escola”, sempre ultrapassando a sua jornada de trabalho, consumindo o tempo da casa e do seu descanso para pensar, elaborar e realizar o melhor possível pela educação.

Esperamos poder colaborar de alguma forma para que o debate teórico e metodológico sobre o ensino de História possa ser mais presente nos horários de formação, sob o olhar crítico dos educadores, inclusive sobre este material.

Agradecemos a todos e todas que colaboraram para a elaboração deste material e vamos ao trabalho!

CONHECENDO O MATERIAL

Cara coordenadora pedagógica!

A partir da sugestão dada no meio acadêmico e bem recebida em diálogo com outras colegas, coordenadoras pedagógicas, estruturamos este material. Pensamos na possibilidade de seu desenvolvimento no primeiro semestre do ano letivo, dado que no segundo semestre a escola concentra um número maior de eventos como: festa junina, semana da criança e do adolescente, feira cultural, avaliações externas e fechamento do ano letivo.

Portanto o material está estruturado de forma simples e objetiva, pois sabemos que as formações ocorrem nos intervalos de uma jornada de trabalho e outra, com todas as dinâmicas que isso envolve como: realizar uma refeição e correr de uma escola para outra, o respeito a essa dinâmica foi fundamental na elaboração.

Sendo assim, buscamos estruturar os temas levantados de acordo com as dúvidas encontradas na pesquisa fundante deste material em seis eixos, sendo indicado que cada eixo seja trabalhado em dois encontros.

No primeiro encontro realiza-se a apresentação do tema e a sua relação com o ensino de História nos anos iniciais, em seguida indicamos a projeção de um vídeo relacionado à temática e a leitura de um autor especialista no ensino de História que pensa o assunto proposto.

Já no segundo encontro propõe-se sugestões de atividades práticas de acordo com o debatido no primeiro, compartilhamento dessas reflexões e trocas de experiências já realizadas ou futuras ideias.

Ao final do material indicamos uma bibliografia de apoio para os interessados em aprofundar-se em cada assunto.

Sinta-se livre para usá-lo da maneira mais adequada de acordo com a sua realidade escolar, não propomos soluções e sim reflexões e a troca de saberes, por isso trata-se de um material aberto passível de crítica, ampliações e aprofundamentos.

Sumário

1º Eixo - <i>A importância de refletir sobre o Currículo</i>	4
2º Eixo - <i>A interdisciplinaridade no ensino de História para os anos iniciais</i>	6
3º Eixo - <i>Identidade e Diferença no ensino de História</i>	8
4º Eixo - <i>A História de todos nós e a História escolar</i>	10
5º Encontro - <i>A alfabetização do olhar e o direito à própria história</i>	12
6º Eixo – <i>O ensino de História como possibilidade de alfabetização e letramento</i>	14
Bibliografia Complementar.....	16

1º Eixo - *A importância de refletir sobre o Currículo*

1º Encontro – Discussão teórico-metodológica

Quando nós educadores chegamos à escola, pela primeira vez, nos é entregue o Currículo escolar, seja ele embasado em sistemas apostilados como no caso das escolas particulares ou prescrições curriculares elaboradas por intuições como é o caso das redes públicas de ensino. Estes documentos estruturam, ao menos no campo prescrito, o nosso planejamento anual de trabalho às nossas turmas. Esta elaboração torna-se algo rotineiro com o exercício de ser professor, inicialmente verificamos por sondagens e avaliações diagnósticas os conhecimentos que nossos alunos já possuem, ou não, e adequamos aos materiais disponíveis na unidade escolar e a realidade social de deles. Essas são as complexas condicionantes pensadas para elaboração, todas estão atreladas ao que o autor espanhol Viñao (2007) denomina Culturas Escolares.

Para além dessas questões apontadas em torno do currículo escolar e da elaboração do planejamento anual, na prática pedagógica, existe um campo de estudo denominado História Social do Currículo. Para o historiador inglês, Ivor Goodson, o currículo é um campo simbólico de disputas e interesses, uma construção social na qual existem diferentes sujeitos históricos que estão em lutas por interesses antagônicos “o que é contido no currículo, como conhecimentos e práticas, é fruto de uma construção social e histórica, marcada por disputas quanto a sua forma, conteúdo, objetivos e aplicação” (Goodson, 2008, p.24) ou seja, é preciso buscar a sua compreensão não como prescrição e sim como construção social.

Em suma, quando nós educadores pensamos no Currículo enquanto uma construção social, passamos a entendê-lo como um campo em disputa, pois se trata da escolha do que ensinar e para quem ensinar, além de quem elaborou, por determinação de quem. A partir desses pressupostos teremos como educadores, que somos, de nos posicionar em relação ao que nos é apresentado como Currículo, o que queremos transmitir, o que queremos construir e o que queremos transformar.

Com base nessas reflexões iniciais propomos que o grupo assista ao vídeo “Capital Cultural”, pensado por Pierre Bourdieu, o qual aborda a aquisição de conhecimento em diferentes classes sociais e uma leitura do pesquisador Antônio Flávio Moreira, para ampliação das questões teóricas metodológicas sobre o Currículo enquanto um campo simbólico em disputa.

Indicações de Vídeos:

Vídeo: D-01 Capital Cultural – Canal: UNIVESP. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo&t=28s>

Bibliografia Indicada:

MOREIRA, Antônio Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.p.7-20.

2º Encontro - Sugestões de atividades
--

Análise de fontes:

Com base no que foi lido e refletido no encontro anterior propomos a comparação entre os objetivos propostos em três documentos nacionais no que se refere ao ensino de História nos anos iniciais.

- Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia Ciclo 1 – Páginas 39 e 40
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>

- Elementos Conceitos e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização - Páginas 88-91
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

- Base Nacional Comum Curricular – Páginas 402-405
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Reflexão em grupo:

1- É possível perceber diferenças teóricas, metodológicas e ideológicas nos objetivos apresentados? Se positivo, quais?

2- Chegou a hora de assumir o papel de educador e se posicionar em relação aos três documentos. Indique qual faz mais sentido de acordo com os seus saberes profissionais e práticos.

2º Eixo - A interdisciplinaridade no ensino de História nos anos iniciais

1º Encontro – Discussão teórico-metodológica

Trabalhar de forma interdisciplinar traz muitos desafios às educadoras, ainda mais quando cabe a uma única professora, como no caso dos anos iniciais, ministrar além da alfabetização em Língua Portuguesa e o ensino da Matemática, as áreas de Ciência, Geografia e História, por isso torna-se cada vez mais urgente promover o diálogo e o debate sobre esse conceito.

Para Bittencourt (2009) o debate e as discussões acontecem, mas existe algo nesse abismo entre o teórico (prescrições) e prática (elaboração das atividades) que precisa ser revisitado para que ocorra a concretização.

No caso dos anos iniciais a tentativa de delimitar distinguindo quando trabalhar História e quando Geografia, e as dúvidas quanto ao como relacionar os conhecimentos é muito comum no cotidiano da sala de aula. Em seu artigo sobre o ensino de História e Geografia nos anos iniciais, o professor Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho (2014), docente nos cursos de História e Pedagogia da Unifesp, propõe reflexões sobre um questionamento muito comum realizado pelas crianças no cotidiano das aulas “é geografia ou história: professora?”, para o autor a escola deveria responder: “é o mundo! Estamos tentando desvendar seus segredos pensando nas permanências e as transformações produzidas pelo homem em sociedade ao longo do tempo, e para isso os homens devem pensar geográfica e historicamente”, já que a construção do conhecimento não ocorre de forma separada e sim inter-relacionada, a compreensão do mundo se dá no todo e não na fragmentação.

Na rede municipal de São Paulo, com a implementação do “Programa Mais Educação SP” e a organização do ensino fundamental de nove anos em três ciclos, ficou evidente a proposta de interdisciplinaridade no segundo ciclo com a possibilidade da docência compartilhada. Nesse sentido teríamos uma proposta, ao menos no campo da prescrição, que promoveria troca de saberes docentes epistemológicos e metodológicos, numa relação dialética entre a teoria da área e a prática da atuação, enriquecendo tanto o pedagogo com conhecimentos específicos de outra área, quanto o “especialista” de conhecimentos pedagógicos.

Com objetivo de proporcionar embasamento para o diálogo sobre interdisciplinaridade, indicamos um vídeo e um artigo do autor citado acima, especialista no ensino de História nos anos iniciais.

Indicações de Vídeos:

Como trabalhar História e Geografia nos anos iniciais – Canal: Nova Escola
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=RwcxoMEb8TE>

Bibliografia Indicada:

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? Encontro Anpuh SP 2014. Disponível em http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1407034251_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO2.pdf

2º Encontro - Sugestões de atividades

Análise de fontes:

Como defendeu Paulo Freire, o docente é um pesquisador, portanto torna-se imprescindível o estudo dos documentos aos quais está submetido. Com base nesse princípio propomos a leitura crítica da prescrição curricular para os anos iniciais, vigente na rede de ensino:

- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Páginas 74-87.

Link: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-historia.pdf>

Reflexão em grupo:

- 1- A proposta de História para o ciclo de alfabetização está fundamentada em quais pressupostos?
- 2- A proposta de História para o ciclo interdisciplinaridade é de fato interdisciplinar?
- 3 - Quais ajustes são realizados nas prescrições curriculares para que de fato ela ocorra na sala de aula?

3º Eixo – *Identidade e Diferença no ensino de História.*

1º Encontro – Discussão teórico-metodológica

Todo educador ou educadora que já propôs atividades pedagógicas de pintura para crianças, ou até mesmo adolescentes, em algum momento já ouviu uma frase aparentemente muito comum: “Alguém me empresta o cor de pele?”, nesse momento temos a porta de entrada para várias questões que se manifestam no ambiente escolar advindas do cenário histórico/social brasileiro: qual lápis é “o cor” de pele?

Essa indagação está carregada de informações que devem ser trabalhadas na escola, o lugar do conhecimento sistematizado, da informação discutida ou silenciada, o território da tensão, do conflito e da produção de cultura. Um caminho para esse trabalho está na compreensão dos conceitos de identidade e diferença.

Para Tomas Tadeu da Silva a identidade e a diferença estão em uma relação de dependência, pois está contido o que se é e o que não é em relação a algo ou alguém, “A afirmação sou brasileiro, na verdade é parte de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade e diferenças. Por trás dessa afirmação sou brasileiro deve-se ler: não sou argentino” (SILVA, 2000, p.73) e assim podemos pensar em várias outras mais.

Entretanto dado a complexidade do tema, eis um perigo aqui. De acordo com a pesquisadora Hebe Mattos pensar em uma identidade mestiça como homogeneizadora encobre:

“os silêncios, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar(...) Se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira”. (2003, p.127-128)

No caso do Brasil onde houve a escravização de povos e a dizimação de culturas, trabalhar com a oralidade, com a fala dos alunos pode trazer silenciamentos importantes a serem trabalhados, problematizados e

historicizados pelos professores tantos dos anos iniciais como de toda a educação no país, assim com o uso da história oral, da memória e de projetos decorrentes dessa metodologia podemos voltar à questão inicial proposta na introdução sobre o lápis cor de pele.

Abaixo indicamos um vídeo que traz a delicadeza e a urgência de trabalhar a identidade e a diferença no ambiente escolar e um texto da historiadora e pesquisadora nos anos iniciais Maria Cristina de Souza Pugas, para fundamentar a discussão.

Indicações de Vídeos:

Vídeo: ANA – Canal: Instituto Quero

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=MO1f8n3gMG8>

Bibliografia Indicada:

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. Currículo, diferença, identidade e conhecimento histórico escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria..[et al.]. Pesquisas em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2014, p. 147 – 158.

2º Encontro - Sugestões de atividades
--

Análise de fontes:

Após 17 anos da promulgação das leis étnico-raciais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, propomos uma leitura crítica desses documentos:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

Reflexão em grupo:

- 1 - Como o grupo avalia a aplicação das leis étnico-raciais? Quais avanços são percebidos nesse processo?
- 2- Quais dificuldades as docentes encontram ao trabalharem com as temáticas do racismo em sala de aula?
- 3- Compartilhamento de experiências vividas em sala de aula relacionadas às temáticas debatidas.

4º Eixo - A História de todos nós e a História escolar

1º Encontro – Discussão teórico-metodológica

Todos os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes sabem que nenhum dia é como o outro, apesar de serem sempre as mesmas pessoas as situações e o seus desenrolares são completamente diferentes, pois todos os envolvidos são sujeitos que exercem ações para que a aula efetivamente aconteça.

As crianças trazem consigo os seus conhecimentos prévios, estes formados a partir de um conjunto de ensinamentos e informações que recebem da sociedade, da família, da igreja e das mídias; esse conjunto de informações é denominado por Soares (2018) como experiência histórica.

Uma questão importante para aprofundarmos trata-se da grande influência das novas tecnologias e suas mídias (as redes sociais, canais de vídeos, jogos online, romances e ficções históricas) para o público infanto-juvenil. As informações transmitidas por essas linguagens formam as noções que tanto crianças quanto os adolescentes elaboram sobre um passado brasileiro construído em outra esfera que não a do conhecimento escolar.

Segundo Pimenta (2014, p.6) “A escrita da História não é e nunca foi monopólio dos historiadores”, ela é alvo de disputa entre vários profissionais e grupos sociais, culminando em processos de negociações, nesse processo muitas vezes o professor de história na educação ou o professor polivalente está em desvantagem, já que a eles cabem o papel de proporcionar uma reflexão mais profunda e não respostas imediatas.

Uma reflexão mais profunda demanda entender que a história ensinada na escola é derivada dos saberes acadêmicos, fruto do estudo científico e sistematizado, somado aos saberes produzidos dentro do contexto das diversas culturas escolares e os saberes docentes. Nesse contexto se soubermos aproveitar essa “chuva de informações” que acontece nas aulas de História, por meio das falas dos educandos teremos boas possibilidades de iniciar frutíferas reflexões.

Com o intuito de fomentar e proporcionar embasamento teórico-metodológico ao debate, indicamos um pequeno vídeo do professor Dermalva

Saviane sobre a História da Educação e a leitura de um capítulo do professor Dr. Olavo Pereira Soares, docente na Unifal nos cursos de História e Pedagogia.

Indicações de Vídeos:

Por que estudar História da Educação? Dermeval Saviani. Canal: Nova Escola.

<https://www.youtube.com/watch?v=gxXk9ZWrXTc&t=29s>

Bibliografia Indicada:

Olavo Pereira Soares. Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.13- 23.

2º Encontro – Sugestões de atividades
--

Continuação da Bibliografia indicada:

Sabemos que a dinâmica da formação continuada composta na jornada docente não comporta a leitura do capítulo indicado em um encontro, por isso a divisão em dois momentos. No encontro anterior refletimos sobre a “Experiência Histórica” e para este encontro indicamos a leitura e reflexão sobre “O conhecimento histórico escolar”.

Olavo Pereira Soares. O ensino de história na escola. **Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23- 34.

Reflexão em grupo:

- 1 – Pensando na sala de aula, quais tipos de conhecimento os alunos trazem consigo? Como as crianças formam os seus conhecimentos, quais são as suas referências?
- 2 – Quais as dificuldades encontradas pelas educadoras no ensino do conhecimento histórico escolar?
- 3 – De acordo com o vídeo e a bibliografia indicada, qual seria a importância do ensino de História nas turmas dos anos iniciais?

5º Encontro - **A alfabetização do olhar e o direito a própria história**

1º Encontro – Discussão teórico-metodológica

É de conhecimento de estudiosos da educação e dos sujeitos que trabalham na escola, que a maior cobrança sobre os anos iniciais está intimamente ligada aos processos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e no ensino de Matemática, além do que já comentamos do trabalho com as demais áreas na perspectiva da interdisciplinaridade.

Cientes dessa cobrança sobre educadores e educandos, nos professores de História que já passaram pelos anos iniciais como docentes e/ou como pesquisadores existe a preocupação de tornar mais compreensível o valor do ensino de História nesse ciclo, dando sentido social ao processo de letramento da criança, pois como afirmou Paulo Freire a “fala precede a palavra” e nesse sentido a oralidade torna-se uma ferramenta que viabiliza o letramento às crianças que não dominam, ainda, a escrita da língua.

Para as pesquisadoras Leila Medeiros de Menezes e Maria Fátima de Souza Silva (2007), torna-se necessário por meio da ação-reflexão-ação desenvolver relação teoria-prática sobre a elaboração de atividades também sobre História. As autoras defendem a (re)alfabetização do olhar, assim como aprendemos na escola a ler e escrever, é necessário ensinar a olhar os locais, encontrar suas histórias e memórias, passando a enxergar nas pessoas, locais e objetos as possíveis fontes históricas e com isso desenvolver nos educandos desde pequenos, uma postura investigativa questionadora.

Garantir que os educandos se reconheçam como sujeitos que possuem histórias individuais, mas que também estão inseridos no todo. Nessa perspectiva Carvalho (2018, p.162) defende “a concepção de que o ensino de História na escola da infância deve, obrigatoriamente, se relacionar, ou melhor, ser uma manifestação do processo de alfabetizar letrando”, pois para o autor são direitos das crianças, direitos de conhecer a sua história, da família e de todas as instâncias das quais elas fazem parte. A garantia desses direitos proporciona a entrada da criança no conhecimento histórico escolar garantindo o estudo sobre identidade e memória desde o início da escolarização.

Hoje propomos dois vídeos que representam bem a garantia do direito à própria história e completamos com duas indicações de textos dos professores/pesquisadores no ensino de História para os anos iniciais.

Indicações de Vídeos:

Cota não é esmola

<https://www.youtube.com/watch?v=um-xql6YuKI> – Julia Lima Oficial

<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM> – Bia Ferreira

Bibliografia Indicada:

MENEZES, Leila Medeiros & SILVA, Maria Fátima de Souza Silva. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizar o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2007. pp.215-228.

2º Encontro – Sugestões de atividades
--

Ampliação de bibliografia indicada:

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Dialogando sobre o conhecimento histórico na escola da infância no contexto das ações do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unifesp. In: CARVALHO, J.P.F; SILVA, J.L.B; SILVESTRE, M.A. Pibid Unifesp em Diálogo. **Trajetórias e Indagações sobre Práticas de Formação Inicial de Professores**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018, p. 149 – 167.

Reflexão em grupo:

- 1 – Como podemos avaliar a importância do ensino de História ao assistirmos as duas versões da música “Cota não é esmola”?
- 2- É possível estabelecer relações entre o texto “Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizar o olhar” e a música “Cota não é esmola”?
- 3- Quais seriam as maneiras de proporcionar aos nossos alunos reflexões e a garantia da própria história, mesmo antes da completude da alfabetização?

6º Eixo – Alfabetizando e letrando em ensino de História

1º Encontro – Discussão teórico-metodológica

Há muito tempo existe um debate que envolve pedagogos e a cobrança sobre o cumprimento do currículo de História dos anos iniciais, a suposta necessidade da criança estar alfabetizada para aprender História. Nessa direção a professora e pesquisadora Selva Guimaraes Fonseca (2009, p.9) nos responde com outra pergunta “É possível alfabetizar sem História? Ou ... Como ensinar História alfabetizando?”. Tais questionamentos nos leva a refletir o papel do ensino de História para crianças de seis a dez anos, a importância desse saber para o processo de alfabetização, na percepção sobre o mundo e o seu lugar nele.

O professor da Universidade Federal de Alfenas Olavo Pereira Soares em seu livro “Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar” (2018), apresenta uma pesquisa fundamental para os educadores preocupados com o ensino nos anos iniciais. Para ele os currículos de História no Brasil seguem a tradição piagetiana de estágio de maturação biológica, como fundante para a aprendizagem, inclusive o de História. Esses currículos, em sua maioria, apresentam a “concepção de que as aprendizagens sobre outros tempos e espaços ocorrem de forma linear e cumulativa, do mais próximo ao mais distante”, respectivamente pensados nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e posteriormente no ensino médio.

Soares (2018) defende um ensino da disciplina em perspectiva histórico-cultural fundamentada em Vygotsky, Leontiev e Davidov. Os autores entendem a criança como um ser social que experiencia situações de acordo com o meio que está inserida, nas suas relações com os outros sujeitos, grupos e instituições. Como meio para aprendizagem da História escolar, Soares (2018) defende a aprendizagem conceitual, que propõe o ensino por meio de situações problemas a serem resolvidos a partir da interação social com o meio e na relação com o outro.

Tanto Soares quanto Fonseca nos apontam o ensino de História como uma possibilidade de alfabetização, por meio de metodologias que desenvolvam as capacidades de observação, análise de fontes (material, oral, escrita, visual), a conceitualização, a comparação entre tempos e situações

que expressam mudanças e permanências, bem como o estímulo à escrita de todas essas informações e a partir da reflexão à transformação das informações adquiridas em conhecimentos.

É preciso que rompamos com um ensino descritivo e narrativo do acontecimento histórico, trabalhar com conceitos e estimular a criança a se questionar e entender o porquê de determinado acontecimento, suas causas e consequências, trazendo para ela significado e importância naquele estudo.

Acreditamos ser fundamental o aprofundamento da questão teórico-metodológica sobre como inserir nos anos iniciais o ensino de história no processo de alfabetização e letramento, como foco em um ensino crítico, para tanto indicamos os textos dos referidos autores nessa apresentação e o vídeo da professora doutora Edna Martins da Unifesp, para nos lembrarmos da teoria de Vygotsky antes das leituras.

Indicações de Vídeos:

Pensadores na Educação - Vygotsky

https://www.youtube.com/watch?v=BS8o_B5M9Zs&t=29s

Bibliografia Indicada:

SOARES, Olavo Pereira. Ler e escrever nas aulas de História. **Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 35 - 53.

2º Encontro – Sugestões de atividades

Continuação de indicação bibliográfica:

FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem “história”? Ou...como ensinar história alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.) **Ensino Fundamental. Conteúdo, Metodologias e Práticas**. Campinas (SP): Editora Alínea 2009.

Reflexão em grupo:

- 1- Com base no Currículo prescrito e nos seus saberes docentes, quais conceitos o grupo considera ser fundamental que as crianças aprendam em História antes da chegada ao ensino fundamental 2?
- 2- O grupo acredita ter tido alguma importância para a sua formação teórico-metodológica esse material?
- 3 – Existe alguma possibilidade desse material subsidiar a sua criação e elaboração de atividades em sala de aula?

Bibliografia Complementar

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et alii (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. **Ensino de História e cultura escolar: resistências no contexto de uma tradição inventada**. *Nova Escola*, São Paulo, p. 84 - 86, 15 set. 2014.

_____. O ensino de história na escola da infância e o desafio da formação do pensamento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou, dialogando com a dúvida do Joãozinho: é geografia ou história, professora? In: XXII Encontro Estadual de História ANPUH-SP, 2014, Santos. Anais do XXII encontro estadual de História ANPUH-SP. São Paulo: ANPUH-SP, 2014. v. 1.

_____. Dialogando sobre o conhecimento histórico na escola da infância no contexto das ações do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unifesp. In: CARVALHO, J.P.F; SILVA, J.L.B; SILVESTRE, M.A. Pibid Unifesp em Diálogo. **Trajetórias e Indagações sobre Práticas de Formação Inicial de Professores**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018, p. 149 – 167.

_____. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e a educação para relações étnico-raciais: reflexões acerca da experiências de enfrentamento do racismo no Brasil. In: BAUMGARTEN, Lídia (org). **História: Uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas**. Curitiba: CRV, 2020. p. 103 – 118.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. É possível alfabetizar sem “história”? Ou...como ensinar história alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.) **Ensino Fundamental. Conteúdo, Metodologias e Práticas**. Campinas (SP): Editora Alínea 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, Vol 12, n. 1, p. 99 -109, jan/abr 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: a invenção de uma tradição**. IN: GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 15 – 28.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha & SOIHER, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 125 – 136

MENEZES, Leila Medeiros & SILVA, Maria Fátima de Souza Silva. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizar o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2007. pp.215-228.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**: Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2007

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia**. História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL. vol. 9. Londrina: UEL, out. 2003. p. 259 – 272.

_____. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, S. G. & GATTI JÚNIOR, D. (orgs.) **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011; pp. 57 – 66.

OLIVEIRA, S. R.F. & CAINELLI, M.R.. **Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira**. *Educ. rev.* [online]. 2013, vol.29, n.4, pp.99-118.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. Currículo, diferença, identidade e conhecimento histórico escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria. [et al.]. **Pesquisas em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2014, p. 147 – 158.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.69/03. In: PEREIRA, A. A. e MONTEIRO, A. M. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013, p. 57 – 83.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et al* (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST; Exclamação; Anpuh-RS, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história**: processo de formação de professores e alunos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

_____. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a formação dos professores. In: FONSECA, S. G.(or.) **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Alínea Editora: 2009; pp. 127 – 147.

_____. **Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 94p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EDUNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

ZAMBONI, E., & Oliveira, S. R. F. de. (2009). **O espaço e o tempo no processo de ensinar e aprender História na sala de aula**. História Revista, 14(1), 115-127. Disponível em :<https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.8171>> Acesso em 27/07/2020.