



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Teresa Cristina da Silva**

**“O Ensino de História e Reforma Curricular no Município do Rio de Janeiro no Contexto da Transição Democrática (1983-1991): Entre rupturas e marcas de continuidade”**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História – ProfHistoria – Departamento de História – PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro

Novembro 2016

**Teresa Cristina da Silva**

**“O Ensino de História e Reforma Curricular no Município do Rio de Janeiro no Contexto da Transição Democrática (1983-1991): Entre rupturas e marcas de continuidade”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de História – ProfHistória – Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup> Juçara da Silva Barbosa de Mello**  
Orientadora  
Departamento de História – PUC-Rio

**Prof. Ilmar Rohloff de Mattos**  
Departamento de História – PUC-Rio

**Prof. Marcelo de Souza Magalhães**  
Departamento de História – UNIRIO

**Prof<sup>a</sup> Mônica Herz**  
Vice-Decana de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2016.

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

## **Teresa Cristina da Silva**

Graduou-se em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1989. É Especialista em História Social das Ideias pela mesma universidade, tendo concluído em 1998. Trabalhou na rede particular de ensino desde 1991, lecionando História do Brasil em colégios e cursos pré-vestibulares. É professora I de História da rede municipal do Rio de Janeiro, desde 2005, onde também trabalhou na equipe de História na elaboração de material pedagógico.

### Ficha Catalográfica

Silva, Teresa Cristina da

“O ensino de história e reforma curricular no município do Rio de Janeiro no contexto da transição democrática (1983-1991) : entre rupturas e marcas de continuidade” / Teresa Cristina da Silva ; orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2016.

131 f.: il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2016.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de história no período da redemocratização. 3. Reforma curricular no município do Rio de Janeiro. 4. Memória e política de educação. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Para minha mãe, mulher guerreira, que me fez acreditar na educação libertadora.

## Agradecimentos

À minha orientadora Professora Juçara da Silva Barbosa de Mello pelo estímulo, parceria e compreensão para a realização deste trabalho.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À minha família, de forma muito especial, Fábio e Isadora, pelo companheirismo, pelo “caminhar juntos”, pela compreensão pelas minhas “ausências”.

Aos primos queridos, irmãos de caminhada, Luciana e Milton, pelas palavras de incentivo, por me fazerem acreditar em superar os obstáculos.

À minha família de coração – D. Maria, Flávia e Maurício, pelo estímulo e acalento. São expressão do Amor de Deus na minha vida.

Aos meus colegas do ProfHistória. Em especial à Karla Rodrigues que me emprestou o exemplar do documento “Reforma Curricular – História – 5ª / 8ª séries”. À Joana, Helena, Marta, Raquel e tantos outros que tive a oportunidade de conhecer e que, através da sua prática do “fazer História” em sala de aula, me reanimam e nos mostram que lutar pela educação pública de qualidade é possível.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora: Prof. Ilmar, exemplo de Mestre que com rigor, compromisso e seriedade, sabe extrair de seus alunos o melhor. Ao Prof. Marcelo pelo apoio, inspiração e incentivo.

A todos os amigos que sempre me acompanharam na minha caminhada, de forma especial, Lelena, Guinho, Lia, Mirtes, Marcos, Suzi, Denis e Anderson Ignácio – pelo incentivo.

Aos meus “filhotes” Leo, David, Tamiris e Felipe. À este, serei sempre grata por operar o “milagre da formatação”!

Aos colegas de trabalho – Carla e Jeferson – pelas caronas que me permitiam ter mais tempo para escrever na correria do dia a dia; Ju Correia, por toda a energia positiva.

Aos meus alunos e ex-alunos, especialmente à minha afilhada Edlayne, pelo estímulo renovado.

Aos professores participantes do processo aqui analisado que gentilmente concederam um pouco de seu tempo e contribuíram com suas memórias, enriquecendo o trabalho: Profª Ana Maria F.da Costa Monteiro, ao Prof. Francisco Alencar, Profª Heloísa F. Menandro e Profª Nádia Castro Cruz.

## Resumo

Silva, Teresa Cristina da; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. **O Ensino de História e Reforma Curricular no Município do Rio de Janeiro no Contexto da Transição Democrática (1983-1991): Entre rupturas e marcas de continuidade.** Rio de Janeiro, 2016. 131p. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O trabalho tem o objetivo de resgatar a experiência da reforma curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre os anos de 1983 a 1991. Essa reforma reestruturou o ensino da História como disciplina escolar, influenciado pelas inovações no campo da Nova História, incorporando novas abordagens já presentes na prática cotidiana da sala de aula. A conjuntura política de redemocratização contribuiu para esta mudança, na medida em que, o intenso debate presente entre os profissionais de educação e as transformações na estrutura governamental, deram origem a uma nova conformação das políticas públicas de educação.

## Palavras-chave

Ensino de História no período da redemocratização; reforma curricular no município do Rio de Janeiro; memória; política de educação.

## Abstract

Silva, Teresa Cristina da; Mello, Juçara da Silva Barbosa de (Advisor). **History Learning and Curricular Reform at Rio de Janeiro during the Democratic Transition (1983-1991): between Ruptures and Permanencies.** Rio de Janeiro, 2016. 131p. MSc. Dissertation – ProfHistória - Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation proposes a reflection about the curricular reform that occurred at Rio de Janeiro, between 1983 and 1991. In this context, was observed in Brazil, the recuperation of a democratic state experience. This curricular reform that occurred at Rio de Janeiro has some elements that can help us to discuss, in our days, questions that is relationed with political education, the meaning and the objective of the History learning. Between 1980 and 90 decades, the social movements had an important whole in that scenery. History, as an scholar discipline, was rescued, influenced by the “Nouvelle Histoire” movement. Although it was a political transition period, we can observe important changes in educational politics.

## Keywords

History learning; curricular reform and memory; educational politics; rescue of democracy in Brazil and learning History.

# Sumário

1	Introdução	13
2	De onde partimos?	27
2.1	CURRÍCULO: um conceito, para além das prescrições oficiais	29
2.2	Currículo no Brasil: do tecnicismo às novas perspectivas de educação no contexto da redemocratização	33
2.3	Relatos - O Significado dos discursos sobre a reforma curricular	38
3	A Reforma Curricular no contexto da redemocratização – Os desafios de ensinar uma nova História	41
3.1	A Fusão e os novos caminhos da política de educação numa "nova" cidade - o Laboratório de Currículos	48
3.2	As Eleições de 1982: o PDT é o "povo no poder"?	52
4	A Gênese do "Livro Azul"	54
4.1	Pelo resgate do ensino de História	58
4.2	Por uma nova História - Mas, que História?	67
4.3	O Ensino da História nos caminhos da redemocratização - a reivenção da História em sala de aula	74
5	Considerações finais	91
6	Referências Bibliográficas	96
	ANEXO 1	100
	ANEXO 2	103
	ANEXO 3	113
	ANEXO 4	127



## Lista de figuras

Figura 1 – Publicação do resultado das discussões das teses propostas para o I Encontro de Professores do Primeiro Grau	32
Figura 2 - Campanha das “Diretas Já” – manifestação na Candelária em 1984 – Disponível em: <a href="http://www.ditaduramilitarbr.wordpress.com">www.ditaduramilitarbr.wordpress.com</a> . Acesso em 07/09/2016.	43
Figura 3 - Arquivo CPDoc JB – Disponível em: <a href="http://www.jb.com.br">www.jb.com.br</a> - Acesso em: 07/09/2016.	43
Figura 4 - Arquivo CPDoc JB – Disponível em: <a href="http://www.jb.com.br">www.jb.com.br</a> Acesso em: 07/09/2016.	44
Figura 5 – Teses para o I Encontro de Professores do Primeiro Grau – Pólo Méier	61
Figura 6 – Bibliografia base do livro “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries”	78
Figura 7 – Quadro do conteúdo programático de História para o segundo segmento do Ensino Fundamental	87

## Lista de Diagramas

Diagrama 1 – Organização Administrativa das Secretarias  
Estadual e Municipal do Rio de Janeiro – 1983 a 1986.

57

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Processo sucessório do executivo municipal no Rio de Janeiro – 1982 a 1992.	47
Tabela 2 – Professores colaboradores na reformulação curricular – Signatários do documento “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries” (1987).	66
Tabela 3 - Participação da Equipe de História no 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História	76

*“A História não fala só do passado. Ela ajuda a entender o presente. A História (...) eu acho que ela faz parte da vida humana. O tempo é importante para a História porque a História não ia existir sem o tempo. Eu acho que a História e o tempo são sinônimos”.*

Renan, 11 anos, aluno do 6º ano da Escola Municipal Profª Myrthes Wenzel

# 1 Introdução

Nós educadores, nós professores de História, não podemos assistir passivamente essa destruição do equipamento cultural de nosso povo, que ameaça até sua sobrevivência (inclusive pela sedução que uma proposta fascista de “lei e ordem” possa exercer). É preciso reagir, sair do imobilismo! Acreditar e tecer, ponto a ponto, a nova sociedade.<sup>1</sup>

A discussão sobre a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum está em curso em nosso país. Quase que de forma simultânea, caminha ao lado o debate sobre o projeto “Escola sem Partido” que se constitui num retrocesso no ambiente escolar, uma vez que desrespeita a liberdade de expressão e tem o objetivo de silenciar os educadores e fomentar a prática de delação nos espaços educacionais. Tal projeto, que já tramita em várias Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e também na Câmara dos Deputados em Brasília, infelizmente, com chances de ser aprovado, traz na sua trilha, de forma bastante concreta, ataques constantes à educação pública.

Escrevo este trabalho num momento em que mais do que nunca, na História recente de nosso país, é de grande relevância que reflitamos sobre o lugar da educação e da escola na sociedade. De forma específica, acredito que o ensino de História tem um papel deveras importante na nossa formação como cidadãos e na constituição de nossa identidade. Como nos ensina a Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, “*A História é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões.*” Talvez, seja uma das razões pela qual se constitui num campo de conhecimento visto como uma ameaça, por aqueles que se interessam em manter o “status quo”.

O ensino de História tem passado por reflexões constantes, principalmente a partir do final da década de 1970 e durante os anos 80, período este de transição

---

<sup>1</sup> Pronunciamento do Professor Francisco Alencar, no I Seminário Perspectivas do Ensino de História, na conferência “Conhecer Fazendo”. USP, 1988. Disponível em: [ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5758/4675](http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5758/4675).

para a democracia no Brasil, onde havia grande ebulição dos movimentos sociais. No que se referem às políticas públicas de educação, as mudanças que ocorreram naquele período influenciaram bastante as discussões que estavam em curso na sociedade e, de certa forma, fez com que as Secretarias de Educação, tanto nas instâncias municipais e estaduais, se “adequassem” às mudanças. Na verdade, o poder público não pôde manter-se alheio às transformações em curso naquele período, na medida em que as demandas organizadas pelos movimentos sociais – associações de professores, sindicatos e mesmo associações de moradores – foram reconhecidas e, em parte, incorporadas.

No presente trabalho, pretendo resgatar a experiência da reforma curricular que foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1983 e 1991. Essa experiência é bastante interessante e importante, uma vez que nos permite hoje, a partir da análise daquele período, realizar o levantamento de diversas e complexas questões percebidas no momento de reformulação curricular.

Experiências específicas vivenciadas em minha trajetória profissional acabaram por se constituir em motivação inicial para a concretude desta proposta de pesquisa.

Antes de dar início ao curso do ProfHistória – Mestrado Profissional de História – com ênfase no ensino desta disciplina, construí uma caminhada neste campo ao qual me refiro, com muito orgulho e compromisso renovado: o “fazer História em sala de aula”. Sem medo de parecer piegas (que me perdoem as “regras acadêmicas” que muitas vezes não reconhecem o valor do *sentir*), sou daquelas pessoas que não sabe fazer este ofício sem comprometimento, sem amor! E, após 20 anos de sala de aula, tenho a certeza de que é um *fazer* que se renova a cada turma com a qual trabalho; a cada ano, em regiões diferentes que nos obrigam a ter uma abordagem específica para cada público. O ensinar História é, pois, uma prática com uma dinâmica de contínuo movimento e em constante mutação.

Mas nem sempre foi assim. Em relação às determinações oficiais que orientam as políticas públicas de educação, houve um tempo em que o ensino

desta disciplina escolar esteve sob os olhares das instâncias governamentais que buscaram na força da lei – a 5692/71 – manter o “fazer História” em sala de aula, envolto em uma sombra autoritária, suprimindo o ensino desta disciplina (assim como o da Geografia) do espaço escolar. Após um longo período, as lutas pelo resgate da democracia trouxeram de volta à sala de aula não somente o ensino destas disciplinas. O retorno da História (assim como da Geografia) foi marcado pela luta em direção ao retorno do Estado democrático em nosso país. Diante do que vivenciamos atualmente, parece-me bastante importante rememorar este período.

Ao iniciar meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro, dando aula em Pedra de Guaratiba, desde 2005, por conta das inúmeras dificuldades encontradas na escola pública, me senti motivada a realizar algumas leituras sobre o saber escolar e o ensino de História.

Dentre as leituras que me conduziram até as indagações presentes neste trabalho, está o livro **O Ensino de História – Revisão Urgente**. Esta obra foi editada em 1986 e está, portanto, inserida no cenário em que esta pesquisa se desenvolve. Embora os relatos das experiências com o ensino de História sejam em São Paulo, as questões são passíveis de serem trabalhadas na realidade do município do Rio de Janeiro, tanto em relação às reflexões que proponho para o processo da reformulação curricular que me disponho a pesquisar, como também se deslocam para a atualidade. Quando os autores nos convidam a refletir sobre o “fazer História” com o aluno em sala de aula, trazem para o presente questões que mobilizavam diferentes setores ligados à educação, desde os anos de 1980.

Recentemente, tive contato com outras reflexões que me ajudaram a retomar e aprofundar meu interesse em torno das seguintes questões: ensino de História, currículo (reforma curricular), política de educação e saber escolar. Destaco aqui a leitura do texto “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História” de autoria do Professor Ilmar Rohloff de Mattos. Nele, fica explícito que o professor deve assumir seu papel como autor de sua aula que se configura como um texto. Esse *texto* pode até “responder” a uma norma curricular ou a uma determinada orientação curricular.

Mas será sempre um texto produzido pelo professor, no seu fazer pedagógico em sala de aula.<sup>2</sup>

Se as questões que tinha sobre o *como* e *para quê* "ensinar História" eram perguntas constantes, o curso "História do Ensino de História", ministrado pelo Prof. Marcelo Magalhães, logo no início do Mestrado Profissional, levaram-me a novas constatações e inquietações.

Através das leituras realizadas, observei o quanto o ensino da História mobiliza uma série de questões – como relações de poder e identidade, por exemplo. Sobretudo se levarmos em conta que, no processo de consolidação da História como disciplina escolar, em diferentes contextos, atribuiu-se a ela uma função *identitária*, ou seja, o papel de construir narrativas legitimadas a partir da égide da noção de uma “História Verdade”. Especificamente no âmbito do ensino da história escolar, os efeitos de tal perspectiva contribuíram, de forma contundente, para o processo de constituição dos sentidos conformadores e justificadores dos lugares sociais ocupados por indivíduos e grupos, obliterando tensões e conflitos, garantindo, assim, muitas vezes, a perpetuação da ordem vigente.

Conforme nos aponta Antoine Prost: “(A História) é uma forma de tomar posição e adquirir sentido em determinada sociedade”<sup>3</sup> Essa afirmação, embora motivada por uma reflexão acerca da sociedade francesa, aplica-se, em larga medida, à presente proposta de investigação.

O foco principal da pesquisa será o ensino de História e, em especial, como o ensino desta disciplina foi reestruturado e restabeleceu-se como disciplina escolar, juntamente com Geografia, no contexto histórico da distensão política entre 1983 e 1991, na cidade do Rio de Janeiro. Que demandas por mudanças essa reforma trazia? Que setores sociais fizeram-se representar? Que concepção tinham estes diferentes setores, da História e de seu ensino? Que interesses políticos estavam em jogo neste processo? E em que medida o currículo e as novas metodologias de ensino de História se interseccionavam com esses interesses?

---

<sup>2</sup> MATTOS, Ilmar R. de . “Mas não somente assim! Leitores,autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. Revista Tempo.V. 11,nº21.

<sup>3</sup> PROST, Antoine. A História na sociedade francesa (séculos XIX e XX). In: Doze lições sobre história. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



A escolha definitiva do nosso objeto partiu de uma “provocação” do Prof. Marcelo Magalhães, quando discutíamos o texto do Prof. Kazumi Munakata “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. Nele, entre outras questões, podemos trabalhar com a relação entre produção de livro didático e reforma curricular. A partir disso, o Prof. Munakata descreve brevemente como se deram as reformas curriculares em São Paulo e Minas Gerais por ocasião da consolidação do processo de redemocratização, após a ditadura militar.

Nessa discussão, foi levantada a questão da ausência de um estudo mais aprofundado sobre este mesmo processo que se deu também no Rio de Janeiro, naquela época. Há estudos sobre livros didáticos, como do Prof. Munakata, sobre o desenvolvimento curricular no ensino de História, sobre o ensino de História no Colégio Pedro II no contexto da ditadura e na transição democrática. Encontramos também estudos sobre a questão da supressão da disciplina de História, dando lugar aos Estudos Sociais, durante o regime militar. No entanto, não encontramos estudos sobre o processo de reformulação curricular, especificamente em relação ao ensino de História e o debate que ocorreu sobre o significado dessa reforma para a educação pública e para o ensino de História, no período da distensão política, na cidade do Rio de Janeiro.

Nossa escolha pelo objeto e a própria orientação da pesquisa ganhou um reforço ainda maior durante as discussões no curso “Currículo de História: Memória e Produção de Identidade/Diferença”, organizado pela Prof<sup>a</sup> Juçara Barbosa de Mello. Se as questões em torno da temática curricular já estavam sob meu olhar, a partir do estudo dos textos trabalhados, ficou mais evidente que o ensino da História, não só passa pela questão curricular, mas que, dependendo das escolhas realizadas, este pode produzir mudanças ou legitimar a realidade existente.

Assim, gostaria de apontar o caminho que me proponho percorrer em cada capítulo que será apresentado, na intenção de compreender e levantar questões sobre como se deu o processo de reformulação curricular na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no período da redemocratização.

Neste período estudado, a reestruturação do ensino da História e da Geografia correspondeu a uma demanda de um grupo bastante significativo de professores que, durante o período em que estas disciplinas foram subtraídas dos

currículos escolares, resistiram e, muitas vezes, atuaram nas brechas do sistema. Dessa forma, compreender a reforma curricular no contexto do retorno ao Estado democrático, é entender e trazer subsídios para que possamos, hoje, refletir sobre o ensino de História, como fazer pedagógico com uma prática libertadora e formadora de cidadãos críticos.

Início nossa reflexão a partir de uma breve discussão sobre **currículo** enquanto conceito, como política pública de educação e, sobretudo, enquanto espaço de disputa de poder. Sem dúvida, não me proponho a esgotar essa discussão, mas gostaria de ressaltar a importância dos debates sobre a temática curricular desde o início do século XX. Considero pertinente para uma adequada percepção dos eventos das décadas de 80 e 90 do século passado destacar, em particular, as discussões em torno da educação no contexto do pós-45, sobre a função da escola e do ensino de determinadas disciplinas na *formação do cidadão*. Especialmente, quando esse papel passa a ser atribuído ao ensino de História.

No capítulo inicial, o conceito *currículo* aparece associado a questões ligadas a políticas públicas de educação. O mesmo conceito também se associa à discussão de projetos ligados ao processo de retomada ao Estado democrático, no contexto em que trabalhamos e ao papel do ensino da História. As reflexões realizadas a partir da leitura de diferentes autores, entre eles, o Professor Tomaz Tadeu da Silva, permitem-nos afirmar que a questão curricular está circunscrita em conexões com poder, saber e identidade:

(Num currículo) selecionar é uma operação de poder.  
Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.  
Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?

Nesse sentido, as teorias críticas de currículo ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> SILVA, Tadeu Tomaz da. Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Com o objetivo de contribuir para a reflexão que relaciona currículo, seleção de conteúdos, metodologia de ensino e, especificamente, o “fazer História” em sala de aula, ainda neste capítulo inicial recuperei um pouco da história dos estudos curriculares no Brasil.

Até os anos de 1980, os estudos curriculares eram influenciados pelo funcionalismo norte-americano. No período seguinte, essa influência foi diminuindo e abriu-se espaço para as vertentes marxistas no estudo do currículo. No material analisado, assim como nos depoimentos obtidos durante a pesquisa, a influência marxista é percebida. Isso ocorre porque os membros da equipe de professores que participaram da elaboração da reforma curricular que ora estudamos teve a sua formação acadêmica marcada pelo marxismo, razão da confluência dessa vertente de análise, presente na metodologia de trabalho aplicada no livro “Reforma Curricular – História – 5ª a 8ª séries”.

Para apresentar a reflexão sobre a questão curricular, recorri a alguns estudos que nos ajudaram a construir o arcabouço teórico para realizar esta discussão. Como nossa pesquisa situa-se nas transformações ocorridas na década de 1980, a proposta é fazer uma análise breve dos estudos curriculares e educacionais que influenciaram as mudanças no campo da educação.

Entre os estudos que nos têm auxiliado a compreender as diferentes perspectivas da educação, em diferentes momentos históricos, destaca-se a obra de Tomaz Tadeu da Silva. Suas reflexões, em particular “Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo” permite compreender a trajetória dos estudos curriculares, desde as teorias tradicionalistas, até as teorias críticas. Assim, o relato da presença, a partir dos anos de 1980, da chamada “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, cujo principal expoente é Demerval Saviani, tem sido, ao longo da pesquisa, bastante revelador, posto que esta influência é constatada na produção dos textos que embasaram a reforma curricular no período estudado.

Outra marca presente naquela proposta curricular foram os ensinamentos de Paulo Freire. Observamos que as perspectivas apontadas pelo seu pensamento ainda hoje são bastante válidas e, se não são a “solução” para todos os problemas no campo da educação, pelo menos nos levam a reflexões, a meu ver, necessárias num país que discute um currículo nacional comum: “Através do diálogo,

refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente, para transformar a sociedade.”<sup>5</sup>

No segundo capítulo, consideramos de grande importância realizar um levantamento do que representou o cenário de redemocratização: as lutas pela retomada do Estado de direito e de que forma a reestruturação do ensino de História (juntamente com Geografia) pode ser considerado um elemento que compõe aquele quadro de distensão política. Destacamos aqui o papel dos movimentos sociais e do novo vigor tomado pelos sindicatos e associações de professores.

No Brasil, o ensino da História, como disciplina escolar, passou por algumas transformações após a instauração do regime militar, de forma especial a partir da lei 5692/71. Esta lei substituiu o ensino de História e Geografia por disciplinas que claramente tinham o objetivo de “esvaziar” o conteúdo destas, unificando-as na disciplina de Estudos Sociais, privilegiando o ensino de matérias como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, que nada mais faziam do que justificar a ordem estabelecida, própria do contexto da ditadura militar. Nesse sentido, destaca a Prof<sup>a</sup> Circe Bittencourt:

Assim, para o caso brasileiro, existem estudos sobre o período do regime ditatorial militar (1964 – 1985), nos quais se identificam a volta da disseminação de um nacionalismo patriótico(...); são análises sobre a substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, disciplinas de caráter dogmático em sua concepção.<sup>6</sup>

Entretanto, apesar de ter sido um período difícil, de silenciamento dos conteúdos e das perspectivas daqueles saberes - especialmente da História - localizam-se brechas construídas pelos professores, ou seja, não podemos afirmar que o ensino de História tenha se tornado inviável. Porém, as demandas pela

---

<sup>5</sup> FREIRE, P. e SHOR, I. O Que é o método dialógico de ensino? O Que é uma ‘Pedagogia Situada’? e *Empowerment*? In: FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

<sup>6</sup> BITTENCOURT, Circe. Identidades e Ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda (orgs.). Ensino da História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007. Grifo nosso.

inserção de temáticas inovadoras não tinham espaço num currículo limitado pelas imposições do regime, ficaram como que “guardadas” até o retorno dos movimentos sociais no final da década de 1970 e tornaram-se mais fortes nos anos 80.

Como é próprio nas experiências históricas, em todo processo de substituição de um regime por outro, as políticas públicas passam por um processo de reestruturação. No caso em que vamos analisar, esta reformulação ocorreu em diferentes fóruns e passou por embates em relação às diversas concepções de currículo e de metodologia de aprendizagem. Nosso foco será sobre a reestruturação do ensino de História, observando os diferentes atores envolvidos e seus respectivos “lugares de fala”, já que, naquele momento, houve um enfrentamento entre as prescrições oficiais e as intenções e práticas docentes, como é descrito abaixo:

Se pretendeu no Rio de Janeiro, democratizar o processo decisório. No segundo semestre de 1983, Darcy Ribeiro presidiu a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, promovendo o I Encontro de Professores de Primeiro Grau, no qual se discutiram teses distribuídas em três grupos: problemas da escola pública, metas da ação do governo em educação e participação dos professores nessa programação.<sup>7</sup>

O Encontro aconteceu no município de Mendes. Na realidade, foi o ápice de diferentes etapas posteriores (em nível local – nas escolas - e regional) até a eleição de delegados para levarem as propostas e o resultado das discussões das teses para Mendes. Se considerarmos o contexto da época, a iniciativa teve um caráter bastante democrático. No entanto, por parte do governo, não havia muitas vezes o reconhecimento da ação do professor em sala de aula. No que diz respeito à prática escolar, durante a ditadura no Brasil, o espaço da escola – o “fazer escolar” – seguiu sendo como um espaço, muitas vezes, de resistência. A sala de aula era um espaço – *ágora*<sup>8</sup> – onde o professor ainda tinha certa autonomia para

---

<sup>7</sup> MOREIRA, Antonio Flavio B. “Propostas curriculares alternativas: limites e avanços” In: PARAÍSO, Marlucy A. (org.) Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Perfis da Educação, 2010. Página 139.

<sup>8</sup> Utilizo o termo a partir das reflexões do Prof. Ilmar R. de Mattos que defende a ideia da sala de aula como espaço constante de discussão – *ágora*. Embora o autor faça uso do conceito numa

gerir as discordâncias diante das regras impostas pelo regime. A sala de aula permanecia como lugar de produção de um “saber escolar” que, embora tanto tempo oculto, ganhou espaço nas discussões sobre reforma curricular nos idos anos de 1980.

No terceiro capítulo apresento o processo de elaboração da reformulação curricular que teve início com a organização do Grupo Tarefa de Estudos Sociais e após o I Encontro de Professores de Primeiro Grau, quando se começou a discutir a especificidade da História e da Geografia, até se consumir a separação das disciplinas.

O objetivo é apresentar e analisar o documento da reforma curricular na perspectiva de levantar algumas discussões e refletir sobre a complexidade de um processo que, indubitavelmente, é pertencente a um cenário de grandes transformações pelas quais o país, assim como o Estado e a cidade do Rio de Janeiro, passava naquele momento.

Apesar de não se constituir no objeto central do trabalho, há questões adjacentes que considero igualmente de grande importância para a análise de conjuntura do período no qual se desenvolveu a reforma curricular que pesquiso. Refiro-me às transformações de caráter político-administrativo pelas quais o nosso estado e cidade passavam, fruto do processo de fusão do antigo Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro. O início da reforma no campo das políticas públicas de educação em 1983, apenas oito anos após a fusão, deve ser aqui compreendido também como um espaço de solidificação de um novo projeto político em curso. Isso explica, ao longo do trabalho, a luta pela hegemonia do projeto do Partido Democrático Trabalhista (PDT) no âmbito das secretarias estadual e municipal do Rio de Janeiro. É interessante perceber que diferente do que ocorreu no estado, no qual as rupturas do projeto político do PDT são visíveis, marcados por idas e vindas, no município do Rio de Janeiro encontramos uma continuidade no que se refere à elaboração da reforma curricular. No documento “Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro”, encontramos o registro que atesta essa marca da continuidade: “Processo iniciado na gestão da Prof<sup>ª</sup> Maria Yedda Linhares,

---

perspectiva mais contemporânea, me aproprio do termo por observar que ele se adequa ao período estudado. Depoimento concedido em 04/05/2015.

desenvolvido nas gestões seguintes – Maria Lucia Couto Kamache, Moacyr de Góes e finalizado na gestão da Profª Mariléa da Cruz. ”<sup>9</sup>

Em relação ao ensino de História, no período de distensão, foi criado, pela Secretaria Municipal de Educação, em ação conjunta com a Secretaria Estadual de Educação, um grupo de estudos para se discutir o fim da disciplina de Estudos Sociais e a volta das disciplinas de História e Geografia, ressaltando as suas especificidades. Essas discussões e o resultado desse processo - o documento da reforma curricular para o ensino de História: o “*Livro Azul*”<sup>10</sup> – serão trabalhados na presente pesquisa.

Com o objetivo de melhor compreender este processo, além das leituras da literatura pertinente sobre o tema, recorri também às entrevistas para a recuperação da história da reformulação curricular, especificamente para o ensino de História. Logo no primeiro contato com o principal documento que se transformou ao mesmo tempo em fonte e objeto de análise – o livro “Reforma Curricular – História - 5ª a 8ª séries” – me deparei com uma série de “personagens” que participaram ativamente da sua elaboração. Ao observar melhor o material, pude constatar que os professores de História que são os signatários do documento, onde aparecem como membros da equipe de Estudos Sociais, atuaram por alguns anos na discussão sobre a reestruturação e os rumos do ensino da História como disciplina escolar, no período da redemocratização. No decorrer da pesquisa, percebi a importância de enriquecer a investigação com o depoimento daqueles professores. A partir de então, iniciei leituras que me levassem a refletir como faria a apropriação do material recolhido, através das entrevistas.

Cabe aqui fazer alguns esclarecimentos sobre a utilização deste recurso no âmbito da nossa proposta de investigação. Em primeiro lugar, trabalhar com o “resgate” da história de um determinado processo recorrendo à coleta de depoimentos, leva-nos a trabalhar com *memória*. Confesso que, inicialmente, quase abandonei a ideia de realizar as entrevistas, pois o caminho mostrava-se na construção de um projeto de grande envergadura e tive receio de que não coubesse no curto espaço de tempo que possuía para a conclusão do trabalho. Entretanto,

---

<sup>9</sup> Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Fundamentos Para a Elaboração do Currículo Básico. Rio de Janeiro. 1991.

<sup>10</sup> O documento final “Reforma Curricular – História – 5ª/8ª séries” , de 1987, passa a ser chamado desta forma por alguns professores que participaram desse processo.

como nos ensina Michel de Certeau, na “operação histórica”, o historiador não se pode eximir de, continuamente, indagar-se sobre o que produz no seu “fazer história” e nem se distanciar do “lugar de onde eu falo e do domínio por onde conduzo uma investigação”.<sup>11</sup> Assim, como um dos fatores que me motivam na pesquisa é trazer para o presente as discussões em torno do ensino de História, como professora desta disciplina, convenci-me de que trabalhar com entrevistas seria uma grande contribuição para o debate que hoje ainda se dá nos espaços escolares e acadêmicos.

No entanto, é importante destacar também que o presente trabalho não tem a pretensão de ser uma pesquisa no campo da História Oral. Por outro lado, como realizei as entrevistas com os professores que atuaram no processo, quero deixar claro quais foram os métodos por mim utilizados e que procedimentos realizei antes e depois da coleta de cada entrevista ou depoimento.

Quando trabalhamos com entrevistas, é imperativo que, antes de realizá-las, tenhamos um conhecimento prévio do assunto a ser analisado. Como nos adverte a Prof<sup>a</sup> Verena Alberti, devemos “estudar as narrativas dos entrevistados acerca do assunto analisado. (...) Tais narrativas devem ser, elas mesmas, objeto de análise.”<sup>12</sup>

Partindo da premissa de que as entrevistas não se constituem em si mesmas a “verdade dos fatos” tal como ocorreram, busquei atentar para as seguintes questões: para quem o entrevistado (a) fala, por que fala, quando, como e o que fala. Sem dúvida, para que o recurso da coleta de entrevistas não seja mal utilizado ou que não “caia no vazio”, é importante que se considere para quem o entrevistado fala e, como se apresenta. Assim, para que possamos entender a entrevista, é preciso entender a relação do entrevistado com o entrevistador e também com o objeto da pesquisa:

(...) Com uma entrevista de história oral e qualquer fonte histórica não basta considerar o enunciado. É preciso refletir sobre as condições de enunciação. (...)

---

<sup>11</sup> CERTEAU, Michel. “A operação histórica”. IN: LE GOFF, J. et alli. História: Novos Problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª edição, 1979. Pag. 17.

<sup>12</sup> ALBERTI, Verena. Da “versão” a “narrativa” no Manual de História Oral.



O conhecimento histórico é condicionado pelas fontes que temos – ou melhor, pelas perguntas que fazemos às fontes que temos.<sup>13</sup>

É interessante observar que na fala dos entrevistados, ou seja, na narrativa de cada um, vai se construindo a história, ou melhor, o processo a ser reconstruído. Mas é fundamental que não se perca de vista que esta é **uma** das possibilidades de reconstrução do período a ser estudado e que este já estará construído sob um determinado olhar sobre a história que se intenciona contar. Por isso, cada entrevista deve ser considerada como fonte e objeto de análise.

Como já mencionei acima, assim que tomei conhecimento do documento da reforma curricular, iniciei a busca de fontes que pudessem revelar de que forma o processo ocorreu, quais os interesses encontravam-se presentes, qual o papel de cada professor participante do Grupo de Trabalho de Estudos Sociais, que, posteriormente, se constituiu na Equipe de História e Geografia. Na tentativa de compreender e trazer subsídios que pudessem contribuir para a reconstrução daquele período histórico, selecionei os entrevistados orientada pelos objetivos da pesquisa. Devo sublinhar ainda que as entrevistas não se justificam por si só. Essas devem estar inseridas no contexto a ser investigado, assim como os entrevistados:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim, a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos.<sup>14</sup>

Dessa forma, na escolha dos quatro entrevistados optou-se pelos membros da equipe de História que participaram do processo da reforma curricular que é objeto central da pesquisa e que aparecem no documento – o

---

<sup>13</sup> *Ib idem*. Pag. 5. Grifo nosso.

<sup>14</sup> ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Disponível em: <http://arpa.ucv.cl/articulos/manualdehistoriaoral.pdf>. Acesso em 16 mai 2016. Pag. 31-32.

“Livro Azul” – como signatários do mesmo. Assim, no capítulo terceiro, apresentamos um quadro que busca justamente esclarecer quem são estes atores sociais e qual seu “lugar de fala”.

Por fim, gostaria de registrar qual metodologia foi realizada em relação às entrevistas. Cada entrevistado foi contactado e, na primeira conversa, apresentei-me, falando da pesquisa, meus objetivos e como seria o processo de coleta do depoimento ou o registro da entrevista. Cada professor, então, marcou o encontro e local. Antes de iniciar cada entrevista, dei ciência do roteiro da conversa. Pedi permissão para realizar as gravações que foram realizadas com meu celular. Somente a primeira entrevista – com o Prof. Francisco Alencar e a última, com a Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz – foram simultaneamente gravadas em áudio e vídeo. No processamento final, optei por realizar a transcrição de cada uma, sem edição, com exceção da entrevista realizada com o Professor e deputado Chico Alencar. Como parte do material obtido foi perdido, fiz a edição e transcrição apenas do que permaneceu gravado em vídeo. Todas, estão no anexo final do trabalho.

## 2 De onde partimos?

Atualmente, encontra-se em curso no nosso país uma discussão sobre a reformulação do Ensino Médio e, a despeito de as mudanças não terem até o momento atingido o Ensino Fundamental, podemos observar que as reformas educacionais em curso obedecem a uma lógica de “utilidade de mercado”. Não são raros os pronunciamentos hoje, por parte dos representantes de órgãos ligados ao Ministério da Educação, que questionam o valor de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História. Muitos defendem, inclusive, o retorno à supressão dessas disciplinas e a volta da disciplina de Estudos Sociais.

No que diz respeito às discussões que hoje ocorrem em torno da Base Nacional Curricular Comum, se o debate em relação às disciplinas do núcleo comum tem sido intenso, as questões em torno da disciplina de História geraram tanta polêmica que a primeira versão divulgada da Base saiu sem a parte referente ao estudo desta disciplina. A despeito de qualquer espécie de juízo de valor sobre esta ou aquela proposta, a conclusão a que se pode chegar é a de que CURRÍCULO é algo importante para a comunidade escolar e acadêmica. E mais, em relação ao ensino de História, percebemos que selecionar o que será ensinado e construir um currículo de História é tarefa, no mínimo, desafiadora, pois está mergulhada num terreno de embates e disputas políticas. Além disso, o ensino de História guarda em si uma subjetividade, intrínseca à própria relação entre sujeito e objeto, que dialeticamente se complementam.

Na história do ensino da História no nosso país, o contexto da redemocratização resultou em algumas experiências instigantes no campo das discussões em relação à prática pedagógica desta disciplina que, durante o regime de exceção, resistiu através da ação de atores sociais – professores e alunos –, uma vez que se negavam a escamotear o ensino da História nas disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira.

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de

resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira(1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina de Estudos Sociais, a desvalorização da História, os currículos fragmentados.(...) O encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História.<sup>15</sup>

Mas, para além do ensino de História, é imperativo que possamos refletir também sobre currículo. Se, como destacamos acima, a construção de currículo é um terreno de disputa política, devemos, em primeiro lugar, indagar: o que é “currículo”? O que se pode alcançar em termos de formação através de um currículo? O currículo é somente um conjunto de prescrições ou é instrumento, ferramenta de apreensão do conhecimento e compreensão da realidade, a partir de uma nova leitura de mundo por parte do educando, possibilitando sua inserção na sociedade?

Ao analisar o processo de reforma curricular no que se refere ao ensino de História, que esteve em curso no município do Rio de Janeiro durante a redemocratização do país, é importante saber como estava a prática desta disciplina nas instituições de ensino, que política pública de educação encontrava-se em curso, quais eram as determinações curriculares oficiais, as brechas possíveis e os “silenciamentos”. De acordo com Gagnebin: “(...) implica certa ascese da atividade historiadora que, (...) abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido, ao recalado, para dizer aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança, nem às palavras.”<sup>16</sup>

Sabemos que a apreensão de determinados conteúdos escolares tem um valor formativo e a médio e longo prazo podem, efetivamente, modificar e infundir novos valores em uma determinada sociedade. Desse modo, buscar explorar as brechas e o que estava silenciado, de modo a propiciar-lhes o direito à lembrança e às palavras, conforme afirma Gagnebin como sendo a “ascese da

<sup>15</sup> FONSECA, Selva G. e SILVA, Marcos Antonio da. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas” In: Revista Brasileira de História, nº , grifo nosso.

<sup>16</sup> GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, Escrever, Esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006.

atividade historiadora”, apresenta-se como ação fundamental quando se busca instituir e difundir um ensino de História fundamentado em princípios democráticos.

Dessa forma, trazer à memória experiências passadas de mudanças na organização escolar e, especificamente no ensino de História, é hoje bastante relevante para que possamos levantar uma discussão a respeito da importância da participação de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem nas políticas públicas de educação.

## 2.1

### **CURRÍCULO: um conceito para além das prescrições oficiais**

Quando iniciei este trabalho, meu objetivo era historiar a reforma curricular que ocorreu no município do Rio de Janeiro entre os anos de 1983 a 1991, analisando de forma mais criteriosa as mudanças que promoveram a inserção de novos objetos e diferentes abordagens no ensino da História.

Conforme fui me aprofundando na pesquisa, pude perceber que a reforma curricular que tomava curso, inserida no contexto nacional, correspondia a um determinado modelo de política educacional. Isso porque, em se tratando de currículo, as mudanças inseriam-se num cenário maior: a transição para o Estado democrático no nosso país e, internacionalmente, nas perspectivas de educação que se difundiam entre as décadas de 70 e 80 do século XX.

Em relação ao estado do Rio de Janeiro, a reforma curricular como parte das mudanças ocorridas na política pública de educação também se encontrava inserida numa nova realidade: as disputas pela hegemonia política num estado que havia passado por um processo recente de fusão, na segunda metade da década de 1970.<sup>17</sup> Na década seguinte, uma nova configuração política, vinda de um primeiro governador eleito, ainda sob um regime militar, mas que a ele se opunha

---

<sup>17</sup> Em 1975, efetivou-se o processo de fusão do Estado do Rio de Janeiro, criado pela Lei Complementar nº 20 de julho de 1974. Mais adiante, faremos algumas considerações sobre o que o processo representou em termos de política pública de educação.

– Leonel Brizola –, surge como um elemento de grande importância naquele contexto. A nova orientação política impunha também novas orientações a serem adotadas pelas Secretarias de Educação, tanto no estado, como no município. Assim, a política de educação passou por uma reformulação que compreendia novas orientações curriculares.

Nesse sentido, nosso objetivo neste primeiro momento será o de fazer um breve histórico do conceito de *currículo*; perceber quais questões estão associadas a este campo de estudo e, sobretudo, a que interesses servem e porque se constitui num terreno de disputas políticas, posto que vinha acompanhado das novas perspectivas e tendências no campo da educação no período em que se encontrava inserido.

É importante que façamos aqui uma breve reflexão a respeito da forma como utilizo a palavra *currículo* como **conceito** e o que entendemos por conceito. Para além da questão semântica, recorreremos a R. Koselleck que defende a tese de que todo conceito é sempre “fato” e, ao mesmo tempo, “indicador”. Ou seja, para além da língua, podemos afirmar que o conceito relaciona-se ao objeto e ao sujeito do presente estudo. Isso ocorre porque o currículo é aquilo que vamos estudar, mas simultaneamente ele se apresenta como sujeito, na medida em que é também agente de mudanças. Mas de que forma isto se dá?

Se levarmos em conta o significado do termo **conceito**, ele é também uma representação que se revela como instrumental fundamental do pensamento na sua capacidade de identificar e classificar determinados elementos e aspectos da realidade na qual estamos inseridos. Assim, quando associo currículo a conceito, faço-o na perspectiva de que:

Um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender, sendo, portanto a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido, ou tomado inteligível, uma relação sempre tensa.

(...) Todo conceito está imbricado em um emaranhado de perguntas e respostas, textos/contextos.<sup>18</sup>

Entender como se desenvolveram os estudos curriculares, quais são os sentidos e objetivos de um currículo, porque currículo tem a ver com o desenvolvimento da cidadania e de que forma ele pode construir identidades, são reflexões igualmente importantes para atingir nosso objetivo neste trabalho. Assim, antes de analisar a reforma curricular iniciada em 1983, na cidade do Rio de Janeiro, em relação ao ensino de História - objeto central deste estudo - cabe levantar algumas questões sobre como se desenvolveram as teorias curriculares e de que maneira algumas dessas teorias estavam presentes no conjunto de pensamentos e nas ações dos protagonistas que atuaram no período que vamos estudar.

No contexto da década de 1980, outras reformas curriculares ocorreram no país, com destaque para São Paulo e Minas Gerais. Para além das mudanças trazidas pelo processo de transição democrática em nível nacional, o Rio de Janeiro passava ainda por profundas modificações da máquina administrativa, resultado da fusão do estado do Rio de Janeiro e do estado da Guanabara. Nesta linha de raciocínio, justifica-se a análise da reforma curricular, pois compreendendo *currículo* como formador de identidade e conhecimento, as mudanças implementadas por novas orientações curriculares correspondem a um determinado modelo de sociedade que se intenciona formar.

Por outro lado, toda prescrição tem suas “brechas”. Um currículo vai muito além daquilo que se encontra prescrito. Há uma nova apreensão pelos atores que nele se inserem: o professor e o educando, numa perspectiva dialógica, **recriam** as normas e apropriam-se de acordo com as experiências do “fazer pedagógico” no cotidiano da sala de aula: “(...) *As experiências curriculares transcendem às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos.*”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> KOSELLECK, R. “Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos” Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 5. 1992. Pag. 3.

<sup>19</sup> LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

Assim, no decorrer deste trabalho, veremos como as propostas curriculares discutidas pela Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro e por parte da sociedade civil representavam interesses e perspectivas de educação conflitantes, mas que em determinados momentos do processo de construção da reforma, tiveram algumas convergências. O ensino da História como disciplina capaz de criar uma visão crítica do mundo, naquele contexto, fez com que questões há tempos silenciadas, mas que permaneciam na agenda dos movimentos sociais, viessem à tona naquele período de efervescência política. Vejamos um exemplo:

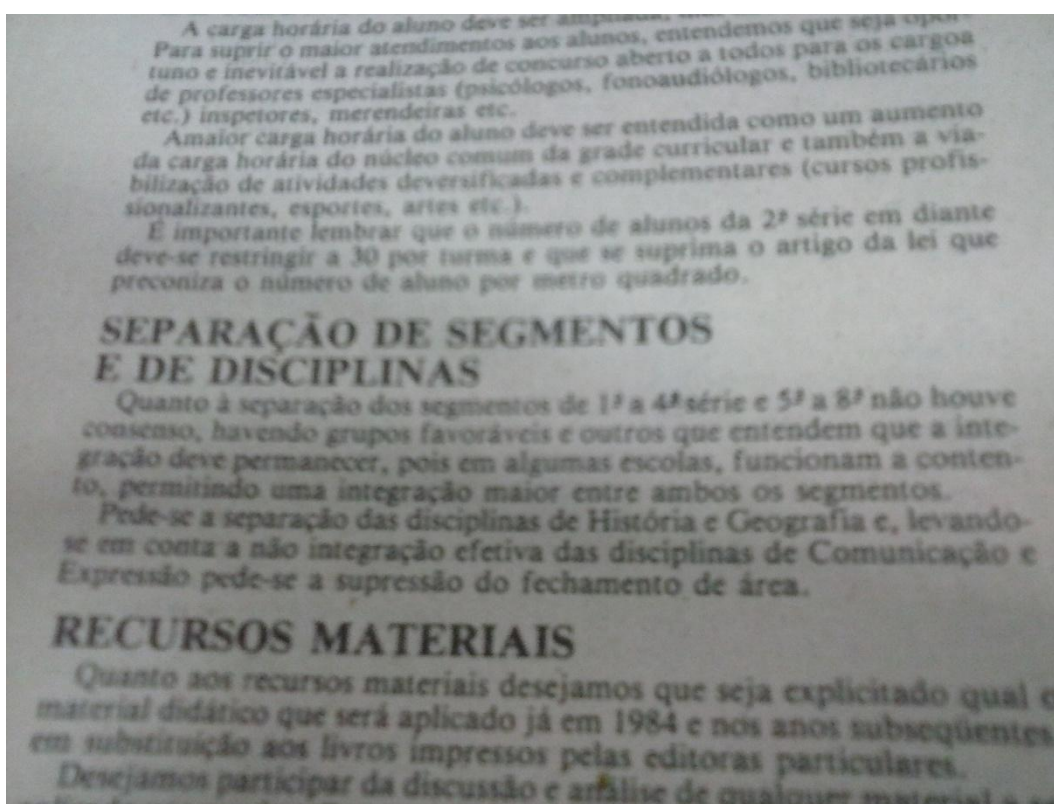


Fig.1 – Publicação do resultado das discussões das teses propostas pelas Secretarias de Educação do Estado e Município para o I Encontro de Professores de Primeiro Grau.

De acordo com o que ficou registrado no conjunto de teses que foram discutidas no encontro de professores organizado em 1983, o polo Tijuca é apenas



um dos que colocam a questão implícita do fim dos Estudos Sociais: “Pede-se a separação das disciplinas de História e Geografia.”<sup>20</sup>

Para que possamos compreender a complexidade das questões que caminhavam com a reforma curricular, para além do retorno da História e Geografia como disciplinas escolares, faz-se necessário que saibamos que propostas curriculares apresentavam-se naquele período e por que. Quais redes e interfaces podem ser percebidas entre as teorias curriculares que estavam em discussão no cenário internacional e as que influenciaram os educadores brasileiros presentes no processo estudado?

## 2.2

### **Currículo no Brasil: do tecnicismo às novas perspectivas de educação no contexto da redemocratização**

O currículo é uma questão de saber, identidade e poder. O currículo é um território político.(...) Resultado de um processo histórico.<sup>21</sup>

A primeira alusão à palavra *currículo* de que temos registro data do início do século XVII, na Universidade de Glasgow e, na época, o termo referia-se a todo o conjunto de disciplinas de um curso.

Somente no início do século XX, os estudos sobre currículo ganharam força. Nas sociedades que solidificavam seu processo de industrialização e também naquelas que se inseriam no mercado e passavam por modificações no seu processo produtivo, tornava-se necessário reordenar também a escola e selecionar o que os estudantes iriam aprender, modificando, assim, os currículos.

---

<sup>20</sup> Registro das discussões das teses propostas pelas Secretarias de Estado e Município do Rio de Janeiro para serem levadas pelos delegados ao I Encontro de Professores de Primeiro Grau, em 1983.

<sup>21</sup> Silva, Tadeu Tomás da. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias de currículo**. 6ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Pág. 148.

Apenas na virada para os anos de 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.<sup>22</sup>

Após o movimento do também chamado “escolanovismo”, a discussão acerca dos currículos escolares tomou vigor na Era Vargas, sobretudo no período do Estado Novo (1937- 1945).

Em meados dos anos de 1960 e início dos anos 70, o direcionamento do Estado, sob um regime de exceção, resultou em novas orientações curriculares. Uma das suas maiores expressões encontra-se na lei nº5692/71 que, dentre outras determinações, extinguiu do currículo escolar as disciplinas de História e Geografia. De acordo com as normas vigentes, o conteúdo seria como que “diluído” em outras cadeiras criadas naquele período: Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil.

Apesar das orientações, muitas escolas da rede particular de ensino permaneceram tendo em sua grade curricular o estudo da História e da Geografia separadamente. Nas escolas da rede pública de ensino, alguns professores criavam suas brechas para lecionar as referidas disciplinas dentro das aulas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica e OSPB.

Durante o período da ditadura militar no Brasil, apesar das dificuldades de ação política imposta pelo regime, difundiam-se no país as ideias dos educadores Paulo Freire, Demerval Saviani e outros teóricos que questionavam o tecnicismo. É importante destacar que já a partir dos anos de 1960 emergiam teorizações que questionavam o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais. Todo esse questionamento era resultado de um mundo que atravessava um período de efervescência por conta dos movimentos da contracultura, movimento feminista, as lutas contra as ditaduras que se alastravam na América Latina.

As teorias curriculares que influenciaram a reforma e a política pública de educação no período aqui estudado deslocavam-se do tecnicismo e do

---

<sup>22</sup> LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

funcionalismo, característicos do período de ditadura militar, para uma visão de currículo e de educação em consonância com o movimento político de redemocratização. Assim, percebemos um híbrido do pensamento de John Dewey que influenciou Anísio Teixeira<sup>23</sup> que, por sua vez, é resgatado com Darcy Ribeiro nas suas propostas de política de educação: “*A verdade da educação está na liberdade e no exercício inteiro da democracia. Esta lição vem de Dewey, Anísio e Darcy.*”<sup>24</sup>

No que se refere às mudanças curriculares propostas a partir do início dos anos de 1980 no município do Rio de Janeiro, observamos que é marcante a influência da pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular. É possível afirmar também que havia uma influência grande dos princípios pedagógicos e educacionais de Paulo Freire.

Desse modo, observa-se que uma das maiores contribuições de Freire concentra-se na difusão da perspectiva de uma ação pedagógica comprometida com a prática dialógica. Uma proposta que vai muito além do que as palavras podem expressar: é uma ação pedagógica na qual o professor e o “aprendente” rompem com qualquer lógica hierarquizada e, comprometidos com o que a Prof<sup>a</sup> Sandra Corazza chama de “**didalética**”, uma “didática dialética”, abraçam uma lógica de *complementaridade de saberes*.<sup>25</sup>

Assim, torna-se possível constatar que o processo de redemocratização do Brasil trouxe novos rumos para os projetos educacionais. Durante os anos finais da década de 1960, até o início de 1980, podíamos perceber a influência da valorização do tecnicismo e das abordagens originadas da racionalidade de Tyler. A partir de então ocorre uma inflexão notada pela incorporação das perspectivas marxistas e de matrizes da pedagogia crítico-social:

<sup>23</sup> Anísio Teixeira que representava no Brasil a Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, usava o termo “*educação progressiva*” para falar da função da educação que, segundo ele, era a de promover mudança a partir do desenvolvimento científico, numa perspectiva que podemos chamar de “evolucionista”, numa clara influência de John Dewey.

<sup>24</sup> TEIXEIRA, José Antonio. “O Educador Anísio Teixeira: de John Dewey a Darcy Ribeiro”. In: I Congresso Latino de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 10-12 jul 2000.

<sup>25</sup> CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.) Currículo: Questões Atuais. Campinas, São Paulo, Papyrus Editora, 1997.

A redemocratização trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Demerval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, ou, na formulação de José Carlos Libâneo, da pedagogia crítico-social dos conteúdos.<sup>26</sup>

Essa visão pode ser percebida não só na proposta de reforma curricular de 1986, expressa por parte dos signatários do chamado “Livro Azul”<sup>27</sup>. A Prof<sup>a</sup> Ana Maria F. Monteiro, membro da equipe de História que elaborou a reforma, quando indagada a respeito de como eram as discussões realizadas pela equipe de professores, no período de elaboração da reforma curricular, apresenta-nos o seguinte depoimento:

Havia muita discussão. (...) Essa articulação entre o marxismo e a Nova História Cultural, a gente ficava... Eram coisas que estavam surgindo na época. Aí...começaram as leituras...Também nessa época, começou muito fortemente a discussão da Teoria Crítica dos Conteúdos, a **Pedagogia Crítica dos Conteúdos**, não é? A Guiomar Namó estava lá em São Paulo, **Saviani**... A gente lia esses autores...o Libâneo, pra pensar do ponto de vista pedagógico, como é que isso ia ser encaminhado.(...) E também a descoberta do **Vygotsky**.

A gente não discutia ‘o que é currículo’, ‘o que não é currículo’. Era muito uma atividade do FAZER. É claro que não há nenhum fazer sem teoria, não é? Mas a teoria subjacente estava ali. (...) **Estará enquadrado nas teorias críticas**. Era uma proposta dentro da linha crítica que procurava trazer conteúdos que reafirmassem o entendimento da diversidade brasileira.<sup>28</sup>

<sup>26</sup> LOPES. Alice e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Pág. 30.

<sup>27</sup> Refiro-me aqui ao caderno (de cor azul), intitulado “Reforma curricular – História- 5ª a 8ª séries”, objeto de nossa pesquisa. É interessante observar que até hoje, o caderno é chamado desta forma por muitos educadores.

<sup>28</sup> Depoimento da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, no Laboratório de História da Educação, na UFRJ, em 16 de maio de 2016. À época do processo de elaboração da reforma curricular – objeto central da pesquisa – , a professora compunha a equipe de professores responsáveis pelas mudanças no ensino de História, a saber: Heloísa F. Menandro, Nádia Cruz e Francisco Alencar. Os depoimentos estão transcritos em anexo.

A tendência da Pedagogia Crítica dos Conteúdos inseria-se no contexto aqui estudado e se caracterizava por ser uma visão de educação voltada para o questionamento do “status quo”, compromissada com um conteúdo que estivesse associado à realidade do aluno e, dessa forma, com a defesa da transformação social. Este novo caminho da prática pedagógica entendia que o conhecimento adquirido pelo aluno seria resultado da transmissão de conteúdos que tivessem sempre um significado concreto. Isso porque o conteúdo estaria relacionado ao contexto das relações sociais em que o aluno estaria inserido e, por isso, seria não só assimilado, mas reelaborado. Tomaz Tadeu da Silva, ao teorizar acerca do lugar do currículo, apresenta noções concernentes às observadas na fala da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, apresentada acima. Segundo o autor:

Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam **compreender o que o currículo faz.**<sup>29</sup>

Na abertura do livro “Reforma Curricular – História – 5<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries”, encontramos o seguinte fragmento da obra de Rubem Alves, *Estórias de quem gosta de ensinar*:

(...) E eu gostaria, então, que os nossos currículos fossem parecidos com “A Banda”, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente por falar as coisas do amor. Mas onde, nos nossos currículos, estão estas coisas de amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem física com as estrelas, as pipas, os piões e as bolinhas de gude; a química com a culinária; a biologia com as hortas e os aquários; política com o jogo de xadrez; **que houvesse a história cômica dos heróis**, as crônicas dos erros dos cientistas; e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação...

Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento para que as crianças aprendam que o mundo pode

---

<sup>29</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Pág.30.

ser diferente: que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro...<sup>30</sup>

A perspectiva apresentada no trecho acima, juntamente com o depoimento da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, nos faz olhar para essa experiência da reforma curricular no município do Rio de Janeiro, como um momento bastante significativo na história do ensino de História.

## 2.3

### **Relatos – o significado dos discursos sobre a reforma curricular:**

É necessário sublinhar que, ao trabalhar com os relatos daqueles que participaram do processo de elaboração da reforma curricular aqui estudado, tivemos sempre o cuidado de observar o que está guardado ou “não revelado” em cada afirmação. É importante lembrar que aquilo que é dito pelo entrevistado é o *seu olhar* sobre aquele período. O relato não se constitui propriamente a “verdade” sobre o que se pretende estudar. O relato ou a entrevista devem ser um instrumento que nos auxilia na construção da História, com as lembranças e esquecimentos; com aquilo que se pretende revelar ou manter na sombra, por força às vezes, dos próprios limites que o tempo impõe ao entrevistado:

O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que ‘se entrega’ a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> ALVES, Rubens. Estórias de quem gosta de ensinar, SP, Cortez, 1984. In: Secretaria Municipal de Educação. Reforma Curricular – História – 5ª/ 8ª séries. Imprinta, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1988. Grifo nosso.

<sup>31</sup> BOURDIEU, Pierre. *A Ilusão Biográfica*. In: Usos e Abusos da História Oral. Pag. 184.

Na análise do documento “Reforma Curricular – História – 5ª a 8ª séries”, em relação especificamente às novas propostas para o ensino desta disciplina, recorrer às entrevistas tem alguns limites. O principal deles foi a dificuldade de retornar ao encontro dos entrevistados. Apesar deste e de outros limites impostos ao trabalho, a conversa com os signatários do documento dão à pesquisa uma espécie de “concretude” e maior densidade ao que afirmamos. Isto porque, na medida em que temos a voz dos atores sociais, daqueles que fizeram esta história, recuperamos a memória, mesmo que marcada por “ausências”, mesmo sabendo que os discursos desses protagonistas encerram por vezes, uma outra realidade. Ainda assim são recursos valiosos. Podemos assim trazer ao presente algumas experiências passadas, tornando o passado “presentificado”, como nos sugere Koselleck.<sup>32</sup>

Nessa perspectiva, de recuperar diferentes olhares e possibilidades de interpretação, ao utilizar as “falas” sobre o processo de reformulação curricular, devemos ficar atentos ao “não dito” e às entrelinhas ou àquilo que podemos chamar de silenciamentos espontâneos ou intencionais da memória.

Em Halbwachs, temos que o passado é constituído de dois elementos:

“(..) Aqueles que queremos evocar quando queremos e aqueles que, ao contrário, não atendem ao nosso apelo, se bem que, logo que os procuramos no passado, parece que nossa vontade tropeça num obstáculo.”<sup>33</sup>

Sabemos que a memória é uma construção seletiva do passado. Cartroga nos fala que a memória individual é formada, na realidade, pela coexistência de várias memórias pessoais, familiares, de grupo. Segundo ele, “a memória é um processo relacional e intersubjetivo”. Esta tese de Cartroga complementa-se com a posição defendida por Halbwachs, quando afirma que a memória individual é, na verdade, um ponto de vista sobre a memória coletiva. Deve-se ressaltar que esta memória individual vai também se modificar, de acordo com a posição e as

<sup>32</sup> Como já foi colocado na introdução do trabalho, R. Koselleck destaca a importância do estudo das experiências passadas. O espaço de experiência corresponde à possibilidade de assimilar o passado e o presente, em que a experiência é o “passado presentificado”, cujos acontecimentos foram incorporados e podem ser recordados. Pp.309/310.

<sup>33</sup> HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. Ed. Vértice. São Paulo: Centauro, 2006.

relações que mantemos com o outro e com o meio. Isso se dá a partir do momento em que identificamos os diferentes elementos constitutivos da memória, seja individual ou coletiva: os acontecimentos vividos pessoalmente; os vividos pelo grupo ou coletividade à qual a pessoa tem uma relação de pertença e os lugares de apoio de memória. No trabalho de organização da memória, sabemos que a mesma grava, recalca, exclui ou relembra; a memória é um fenômeno construído:

“Diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.”<sup>34</sup>

É dessa forma que utilizamos ao longo do texto trechos dos depoimentos recolhidos como uma forma de nos auxiliar na compreensão do que representou para o ensino de História a reforma curricular que aqui estudamos. As memórias que cada participante recuperou são bastante enriquecedoras no sentido de nos ajudar na análise da configuração do chamado “Livro Azul”.

Mas, apesar de todas as “ausências” que a reconstrução deste cenário possa ter, os anos de 1970 e 1980 foram marcados por conquistas e fracassos; rupturas e permanências; um período caracterizado por inúmeras mudanças no campo político, acompanhadas de transformações nas políticas educacionais e na expressão de novas perspectivas para o ensino de História. Assim, diante dessas constatações, a pergunta que se faz é: como foi que essa História aconteceu?

---

<sup>34</sup> HALBWACKS, M. Op cit. Pag. 69.



### 3

## A Reforma Curricular no contexto da redemocratização – Os desafios de ensinar uma nova História

Para que possamos compreender melhor a importância da reforma curricular que se processou a partir de 1983, no que se refere ao ensino de História, com a formação do “Grupo Tarefa de Estudos Sociais”, que culminou com a elaboração do livro “Reforma Curricular – História – 5ª a 8ª séries” – o “Livro Azul” –, é importante levar em consideração todo o contexto em que essa reforma se desenvolveu. Merece destaque o fato de que as mudanças pelas quais o Rio de Janeiro passava interseccionava-se com outras reformas no campo da educação em Minas Gerais e São Paulo.

Dessa forma, o objetivo deste segundo capítulo é fazer um balanço do contexto político e social em que a reforma curricular estava inserida, na lógica de quatro realidades que se associavam:

- As transformações inseridas no Estado do Rio de Janeiro, resultado do processo de fusão que, originou novas iniciativas no campo das políticas de educação. A criação do Laboratório de Currículo exemplifica esta nova realidade<sup>35</sup>;
- O processo de abertura política em nível nacional, acompanhado do restabelecimento do direito ao voto direto para a escolha dos governos estaduais;
- A eleição do candidato do Partido Democrático Trabalhista (PDT), Leonel Brizola, para o governo do estado em 1982 e a nomeação de Jamil Haddad (PDT) como prefeito da cidade do Rio de Janeiro;
- A importância da emergência dos movimentos sociais neste período e o impacto dessa nova forma de participação naquele contexto histórico.

---

<sup>35</sup> Refiro-me, ao já citado processo de fusão do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, ocorrido em 1974 e que entrou em vigor em 1975, com o governo de Faria Lima.

O processo chamado de “abertura” política teve início ainda no governo do General Ernesto Geisel (1974-1979). Mas, na realidade, o aprofundamento das mudanças políticas deu-se de forma mais contundente no governo do General João Baptista Figueiredo (1979-1985). Nesse período foi realizada a reformulação partidária e o processo culminou com o retorno do direito ao voto para os governos estaduais. A partir daí, os prefeitos eram nomeados pelos governadores.

A anistia também fazia parte das bandeiras de diferentes movimentos da sociedade civil que então se (re)organizava: profissionais liberais, operariado, artistas e intelectuais...

Caminhando pela noite de nossa cidade  
Acendendo a esperança e apagando a escuridão

Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade

Viver derramando a juventude pelos corações

Tenha fé no nosso povo que ele resiste!

Tenha fé no nosso povo que ele insiste!

E acordar de novo, forte, alegre, cheio de paixão

Vamos, caminhando de mãos dadas com a alma nova

Viver semeando a liberdade em nosso coração

Tenha fé no nosso povo que ele acorda

Tenha fé no nosso povo que ele assusta<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Trecho da música “Credo” de Milton Nascimento. Neste período de redemocratização, algumas das músicas do disco “Clube da Esquina” 1 e 2 tornaram-se músicas apropriadas pelos movimentos de esquerda que, inclusive, eram cantadas em manifestações, como, por exemplo, “O Bêbado e o Equilibrista” de Aldir Blanc, que se converteu praticamente num “hino de resistência”.



Figura 2 - Campanha das “Diretas Já” – manifestação na Candelária em 1984 – Disponível em: [www.ditaduramilitarbr.wordpress.com](http://www.ditaduramilitarbr.wordpress.com). Acesso em 07/09/2016.



Figura 3 - Arquivo CPDoc JB – Disponível em: [www.jb.com.br](http://www.jb.com.br) - Acesso em: 07/09/2016.



Figura 4 - Arquivo CPDoc JB – Disponível em: [www.jb.com.br](http://www.jb.com.br) Acesso em: 07/09/2016.

De início, vale ressaltar como a emergência das diferentes formas de participação da sociedade civil (movimentos de mulheres, associações de moradores, por exemplo) contribuiu sobremaneira para os debates em torno das novas demandas no campo das políticas públicas, principalmente no que se refere à saúde e educação.

Um bom exemplo dessas mobilizações é trazido pela reportagem do Jornal do Brasil, de junho de 1983, intitulada “Darcy, sem promessas, apoia a mudança do Lafayette em escola”<sup>37</sup>. Na matéria, vemos o então Prof. Francisco Alencar<sup>38</sup> que, aqui aparece como líder comunitário – presidente da Associação de Moradores e Amigos da Praça Saens Pena - apresentando uma demanda ligada à educação. Tratava-se da organização de um movimento popular, apresentando uma reivindicação ligada à educação e a adequação às necessidades dos moradores para seu bairro.

O Instituto Lafayette foi um colégio tradicional da Tijuca, fundado em 1916 e que chegou a ter mais duas filiais, na Rua Conde de Bonfim e outro na

<sup>37</sup> Matéria do Jornal do Brasil em 21 de junho de 1983. Disponível em: <[memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_10&pasta=ano%201986&pesq=>](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%201986&pesq=>)

<sup>38</sup> O então Prof. Francisco Alencar (hoje Deputado Chico Alencar) participou da equipe de História que elaborou a reforma curricular. Naquele período, já era um professor de História conhecido, militante das causas democráticas e autor de livros didáticos inovadores, no que se refere à metodologia do ensino de História e das novas abordagens. Chico Alencar na época também esteve à frente dos movimentos sociais, numa das suas vertentes mais aguerridas – as associações de moradores.

Praia de Botafogo. Neste período de 1983, a demanda era que o governo transformasse o antigo colégio, já desativado, em escola pública.

Na medida em que, ao assumir o governo, Leonel Brizola fez o pronunciamento de posse lançando o Programa Estadual de Educação (o PEE convocava uma ação conjunta entre estado e município para reestruturar a política de educação do Rio de Janeiro), abriu-se espaço para que os movimentos sociais, no caso citado, uma associação de moradores, apresentassem suas demandas.

“Além das expectativas abertas com a reestruturação administrativa pós-fusão, a livre expressão do protesto e da defesa da participação popular na vida social alimentou a formulação de propostas pedagógicas que tinham como eixo central a ideia de que o acesso ao ensino de qualidade era pré-requisito para a extensão dos direitos civis à população. Em consonância com a defesa de uma “educação cidadã”, passou a figurar na pauta do debate educacional a necessidade de adequação do currículo escolar e do próprio funcionamento da escola à realidade cultural dos alunos de classes populares.”<sup>39</sup>

Esse é um exemplo de como a década de 1980 foi palco do recrudescimento dos chamados “novos movimentos sociais”. Não poderia seguir a análise desta conjuntura sem fazer, mesmo que de forma breve, uma observação, não só sobre o que consideramos aqui como sendo este fenômeno, mas também falar de sua importância no período estudado. Se fosse possível utilizar um termo bastante recorrente hoje em dia, o crescimento e participação dos diferentes grupos naquele período foi um verdadeiro processo de “empoderamento” da sociedade civil. Após anos de afastamento das decisões políticas, a população retomava, em diferentes espaços de discussão – nas associações de moradores, sindicatos, nas **escolas** –, a oportunidade de colocar suas demandas.

Compreendemos *movimentos sociais* como a organização de parte da população e representantes associados de diferentes categorias que, na década de 1970, até meados de 1980, ganhou corpo em toda a América Latina e passou a ser

---

<sup>39</sup> XAVIER, Libânia N. Inovações e (Des)Continuidades na Política Educacional Fluminense(1975-95). IN: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos E. e MOTTA, Marly S.da.(coord.) Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. FGV,2001. Pag. 116.

denominada de “novos movimentos sociais”. A partir de estudos clássicos de Alain Tourraine e Manuel Castells, no Brasil, ao final dos anos de 1970, foram criados grupos de estudos para a pesquisa sobre esta nova forma “microrrevolucionária” de organização, tendo à frente a contribuição do sociólogo José Álvaro Moysés. A partir dessas matrizes teóricas, observamos que os governos estaduais e municipais naquele período, foram “obrigados” a reconhecer nesta nova ação comunitária uma voz que, naquela conjuntura, dificilmente não seria ouvida:

Governadores, eleitos pelos mais diversos partidos, tiveram que levar em consideração essa nova realidade que conta com a presença ativa de movimentos sociais (por exemplo, Brizola do PDT, Montoro do PMDB). Ao nível das prefeituras, também tem havido pressão das organizações da sociedade civil no sentido de sua participação mais direta na gestão do município.<sup>40</sup>

Este foi um momento bastante rico em que, no Rio de Janeiro, principalmente após a eleição de Leonel Brizola para o governo do estado e da escolha de um prefeito para a cidade do mesmo partido (o Partido Democrático Trabalhista – PDT), que fazia oposição ao governo federal, inaugurava-se um período de hegemonia desse grupo político, como podemos visualizar no quadro abaixo:

<b>Prefeito da cidade do RJ</b>	<b>Partido</b>	<b>Período de governo</b>
Jamil Haddad (nomeado) <sup>41</sup>	PDT	Março de 1983 a dezembro de 1983
Marcelo Alencar (nomeado)	PDT	Dezembro de 1983 a dezembro de 1985
Saturnino Braga (ELEITO)	PDT	Janeiro de 1986 a setembro de 1988

<sup>40</sup> WARREN, Ilse S. *O Caráter dos novos Movimentos Sociais*. In: WARREN, Ilse S. e KRISCHKE, Paulo. *Uma Revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987. Pag. 49.

<sup>41</sup> Neste período, os prefeitos das capitais eram nomeados pelos governadores. As eleições para as prefeituras só tiveram início em 1985. Saturnino Braga foi eleito com 40% dos votos válidos e sua cadeira de suplente no Senado ficou com Jamil Haddad.

Jó Rezende (vice)	PDT	Setembro de 1988 a dezembro de 1988
Marcelo Alencar (ELEITO)	PDT	Janeiro de 1989 a dezembro de 1992

Tabela 1 – Processo sucessório do executivo municipal no Rio de Janeiro – 1982 a 1992.

O trabalho de análise da reforma curricular e de novas perspectivas em relação ao ensino de História está circunscrito, portanto, num momento de grande riqueza e efervescência na sociedade brasileira.

O processo de distensão política que ocorreu desde o início da década de 1980 mostrava que as imposições da Lei 5692/71, no que se refere ao ensino de História, de fato não inviabilizou o ensino desta disciplina escolar. Ao contrário, contribuiu, por outro lado, para a construção de novas perspectivas com a chegada de novos grupos políticos nos governos estaduais (principalmente após a anistia, com a eleição de Leonel Brizola no Rio de Janeiro) e de propostas que iam ao encontro das demandas de um número significativo de professores que, já durante a década de 1970 e, mais ainda nos anos 80, no seu “fazer História” em sala de aula, resistia e inseria temáticas inovadoras:

(...) Apesar da censura, e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a **incorporação de temas de pesquisa** abrangentes e **direcionados para o social**.

(...) Nos anos setenta, a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de lutas e atingindo os estigmatizados – camponeses, mulheres, etc...<sup>42</sup>

No que se refere ao ensino de História, certa mudança já se anunciava num período anterior, no estado do Rio de Janeiro, com a criação do Laboratório de

<sup>42</sup> NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 13, agosto 1993. Pag. 157. Grifo nosso

Currículo, ainda em 1975, no governo Faria Lima, após o processo de fusão do Estado da Guanabara e do Estado do Rio de Janeiro.

### 3.1

#### **A Fusão e os novos caminhos da política de educação numa “nova” cidade – o Laboratório de Currículos**

Sem dúvida, com a fusão, temos a realidade de um estado que tinha sido capital federal, ou seja, que trazia as tradições de uma cidade “cosmopolita” que passou a conviver com as especificidades do Estado do Rio de Janeiro que reunia diferentes municípios do interior, reprodutores de práticas políticas bastante conservadoras. Para as “idas e vindas” da cidade do Rio de Janeiro, é importante compreender as práticas e a complexidade política que conformariam novos caminhos para a compreensão de algo que não se constituía apenas numa mera reorganização administrativa para o novo Estado. Tratava-se de organizar um projeto que estaria em desenvolvimento.

O processo de fusão demandava, portanto, uma adequação da política pública de educação para o “novo” Estado do Rio de Janeiro. Apesar das especificidades dos dois estados, que se uniram em um só, juntava-se a esta realidade o início do processo de distensão política que teria de dar conta de realidades bastante distintas, dentro do mesmo limite geográfico.

Para o campo da educação, estavam previstas mudanças através de propostas pedagógicas de reformulação curricular e de novas metodologias. Para tanto, foi elaborado o I Plan-Rio<sup>43</sup> com metas para a educação e cultura. O plano e as metas educacionais guardavam uma visão bastante economicista e tecnicista – características de um governo não comprometido com a democracia. O objetivo era adequar o programa de reformulação curricular ao desenvolvimento de

---

<sup>43</sup> Refiro-me ao I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro – I Plan-Rio. Numa tentativa de planificação das políticas públicas, o governo dividiu o estado em “regiões – programas” e apresentou metas para cada uma delas.



atividades que buscassem potencializar as vocações daqueles que seriam os futuros trabalhadores.

Assim, foi criado o Laboratório de Currículos, sob a administração da então secretária estadual de educação, a Prof<sup>a</sup> Myrthes Wenzel. É fundamental, no entanto, redimensionar o papel deste órgão no governo do Estado do Rio de Janeiro. Apesar de estar atuando em consonância com um projeto governamental, ainda sob a égide de uma ditadura, a ação do Laboratório de Currículos, principalmente no que diz respeito ao ensino de História (na medida em que é este nosso objetivo de análise, a partir de novas metodologias), extrapolou as “normas”. Suas propostas e métodos não ficaram circunscritos àquela realidade e fez-se presente na reforma curricular que se constitui no foco principal de nossa pesquisa. De acordo com os professores que participaram da equipe de História que elaborou o “Livro Azul”, o Laboratório de Currículos foi como que um “precursor” de novas metodologias. Uma das razões para esta influência pode ser explicada pela larga utilização de Piaget, por exemplo. O depoimento da Prof<sup>a</sup> Heloísa Menandro atesta esta inspiração:

“(…) A proposta do Laboratório de Currículos era uma proposta metodológica. Nós tínhamos equipes de todas as disciplinas e (...) a gente estudou Piaget durante dois anos. Realmente, a minha cabeça em educação mudou. Começamos a quebrar nossa cabeça (com) propostas de atividades que levassem às tais “operações mentais”, que não fossem simplesmente uma cópia, uma ‘decoreba’.

(...) O que aprendi com o Laboratório? Que existem maneiras de você ensinar História que pode ser pelo processo de transmissão, assimilação...É a tese do conhecimento construído pelo próprio aluno.”<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Depoimento da Prof<sup>a</sup> Heloísa Menandro – Cf. Anexo 3. Pag.118.

As atividades propostas eram pensadas, a partir da possibilidade do aluno exercer um papel atuante dentro do processo ensino-aprendizagem, de acordo com seu desenvolvimento cognitivo.

Essa situação perdura nos anos subsequentes. De acordo com a Prof<sup>a</sup> Libâneo N. Xavier:

O caráter democratizante da proposta do LC (Laboratório de Currículo) guarda sintonia com o contexto histórico da época. De fato, entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, as expectativas de democratização alimentadas por amplos setores da sociedade brasileira resultaram na ascensão de movimentos sociais que pressionavam pela aceleração do processo de “abertura democrática” já em curso, questionando os padrões de organização político-institucional implantados pelos governos militares.<sup>45</sup>

A expressão utilizada pela autora citada – “democratizante” – pode parecer expressar uma supervalorização da dimensão do alcance do Laboratório de Currículo. Mas, sem dúvida nenhuma, esse órgão de pesquisas, no campo do estudo sobre novas metodologias de ensino, foi um marco na política pública de educação no estado do Rio de Janeiro:

Em linhas gerais, a epistemologia genética de Jean Piaget foi a matriz teórica que orientou as sugestões de reformulação curricular. Invertia-se a passividade atribuída ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, propondo-se a transformação deste em agente ativo na construção do conhecimento.

(...)A proposta do LC (Laboratório de Currículos) inseria o trabalho pedagógico no âmbito do conhecimento teórico-científico, procurando libertá-lo da condição de conhecimento meramente prático ou opiniático. O papel reservado ao professor passava a ser, não mais o de transmissor de

---

<sup>45</sup> XAVIER, Libânia N. Inovações e (Des)Continuidades na Política Educacional Fluminense(1975-1995). ANPED . Pags. 3 e 4.

conhecimentos, mas sim o de facilitador das atividades do aluno.<sup>46</sup>

No que diz respeito ao ensino de História, é preciso não perder de vista que ainda neste período a disciplina “caminhava” junto com Geografia, posto que se encontrava suplantada pelas disciplinas de Estudos Sociais e Moral e Cívica. Havia, inclusive, na Secretaria de Educação, uma Coordenadoria de Moral e Civismo. Assim, na área dos Estudos Sociais, tínhamos no Laboratório de Currículo a seguinte equipe de professores: Prof. Ilmar Rohloff de Mattos, a Prof<sup>a</sup> Rachel Soihet e a Prof<sup>a</sup> Tomoko Paganelli.

Segundo a Prof<sup>a</sup> Lia Faria, na gestão do governo Chagas Freitas o Laboratório de Currículo “foi perdendo sua função”. Houve um “esforço para revitalizá-lo”, em 1983. A iniciativa foi feita pela Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Yara Vargas. No entanto, ao final do mesmo ano, o Laboratório de Currículo foi extinto.<sup>47</sup> Seu legado é tão importante que no que se refere à metodologia de ensino (e aqui me refiro especificamente ao ensino de História), em diferentes séries ele reaparece no livro “Reforma Curricular – História – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries”. A Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, ao ser indagada se considerava o Laboratório de Currículo como um precursor do projeto de reformulação curricular, no que diz respeito a novas metodologias, que se iniciou em 1983, destacou que o “LC” foi “inspirador”.

Por fim, antes de nos debruçarmos sobre o processo de elaboração do “Livro Azul”, faz-se necessário compreender no âmbito das mudanças em curso no período da transição democrática, o que representaram as eleições de 1982.

---

<sup>46</sup> XAVIER, Libânia N. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense(1975-1995).In: FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly Silva da. Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. ALERJ /FGV. 2001. Pags. 120 – 121.

<sup>47</sup> O registro foi retirado do texto das professoras Lia Faria e Yolanda L. Lobo – “Identidade e campo de produção: o Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro(1975-1979)”.

## 3.2

### As Eleições de 1982 : o PDT é o “povo no poder”?

Após 18 anos de governo de exceção, o retorno do direito ao voto constituiu-se em mais uma das conquistas naquele momento em que, como já vimos na música de Milton Nascimento, estávamos “apagando a escuridão”, embora ela – a escuridão – ainda fosse uma realidade. De fato, convivemos aqui com avanços e permanências; rupturas e marcas de continuidade, como é próprio dos processos históricos.

O ano de 1982 trouxe para nosso país essa ruptura, sobretudo com a possibilidade da população de escolher seus governadores. Nesse cenário político, no pleito daquele ano de 82, tivemos os seguintes candidatos no Rio de Janeiro:

- Moreira Franco (PDS – ex- ARENA): era o candidato oficial do governo militar;
- Miro Teixeira (PMDB): herdeiro político de Chagas Freitas;
- Sandra Cavalcante (PTB): deputada federal, herdeira política de Carlos Lacerda;
- Leonel Brizola (PDT): ex-governador do Rio Grande do Sul, recém-chegado do exílio. Representava a herança do trabalhismo do antigo PTB.
- Lysâneas Maciel (PT): deputado cassado em pleno período de “abertura”, durante o governo do General Geisel.

Apesar de todas as tentativas de obstrução dos setores mais conservadores, Leonel de Moura Brizola venceu as eleições e tomou posse em março de 1983. Segundo alguns estudos, a volta de Brizola ao cenário político do Rio de Janeiro possui dois significados principais:

Resgata a sua própria biografia política associada à votação que recebeu como deputado federal; representa, por outro lado, uma

opção nostálgica de rememorar um espaço político que perdeu sua centralidade do passado.<sup>48</sup>

A partir de então é criada uma estrutura de reordenação dos espaços escolares e um plano governamental, com o objetivo de repensar a política pública de educação em todo o estado<sup>49</sup>. Como herdeiro da tradição trabalhista do antigo PTB<sup>50</sup>, Leonel de Moura Brizola trazia consigo um peso simbólico muito grande, personificando a retomada do populismo. Em meio ao recrudescimento dos movimentos sociais, para o “projeto brizolista”

(...) a questão social tem prioridade e seu equacionamento é condicionado à resolução de um problema de base que é precisamente o da educação. Difícil dizer se esta percepção é anterior ao projeto dos Cieps ou se dele deriva. O que (...) parece certo é que a veemência quase obsessiva que Brizola dedicou a seu programa educacional foi grandemente respaldada por uma compreensão disseminada (...) acerca do problema brasileiro.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> SANTO – SÉ, João Trajano. *Brizolismo: Estetização da política e carisma*. Rio de Janeiro. FGV. 1999.

<sup>49</sup> Devemos lembrar que as Secretarias de Educação caminhavam lado a lado, já que o município não possuía autonomia administrativa.

<sup>50</sup> Na volta do exílio, Leonel Brizola tentou restaurar o antigo PTB, como estratégia política que considerava importante para sua militância. No entanto, na disputa que teve com Ivete Vargas (sobrinha de Getúlio Vargas), perdeu. Ela se apropriou da legenda, restando a Leonel Brizola criar outra legenda, através da qual pudesse reconstruir seu projeto político.

<sup>51</sup> SANTO-SÉ, Trajano. *A Política retorna à praça: notas sobre a Brizolândia*. In: FERREIRA, Marieta de M. (coord.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

## 4

### A Gênese do “Livro Azul”

Este livro fala da História de nosso povo e de outros, representa apenas um momento da luta contínua, árdua e infinda pela melhor qualidade do ensino da História em nossas escolas públicas. Seus textos, de diversos autores, revelam a renovação historiográfica que hoje ocorre, apesar do obscurantismo intelectual imposto por duas décadas de ditadura.<sup>52</sup>

É dessa forma que o Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Moacyr de Góes, apresenta-nos o livro “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries”, também chamado por muitos professores de “Livro Azul”. O material constitui-se como o resultado do processo de reformulação da política pública de educação, iniciado em 1983, após a eleição de Leonel Brizola para o governo do Estado do Rio de Janeiro.

É importante destacar que este documento é a materialização do processo de reformulação curricular que teve início no contexto já apresentado e teve continuidade nos períodos seguintes, até o ano de 1991. No documento intitulado “Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”, foi publicada a versão final de toda a discussão iniciada em 1983. Segundo atesta um trecho do próprio documento:

A elaboração deste documento teve seu processo iniciado na gestão da Profª Maria Yedda Leite Linhares e, posteriormente, desenvolvido pelos então Secretários de Educação, Professores Maria Lucia Couto Kamache e Moacyr de Góes, sendo finalizado na gestão da Profª Mariléa da Cruz.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Carta de apresentação do livro “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries”, assinada pelo Secretário Municipal de Educação, Moacyr de Góes. 1987. Pag. 6.

<sup>53</sup> Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. “Fundamentos Para Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”. 1991.

Neste capítulo, vamos observar de que forma foi sendo desenhado, ao longo de quase uma década, o processo que buscou reformular o Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro. O destaque dessa reformulação está no fato de que a mesma ocorreu num período em que, no caso específico do ensino da História, não se tratava de uma simples reforma, mas de uma mudança profunda na forma de trabalhar a disciplina em sala de aula.

A grande questão era reestruturar o espaço desta disciplina no ambiente escolar. E mais do que isso, o retorno do ensino da História (assim como da Geografia), guardava uma carga simbólica muito grande, posto que a disciplina se ocupa, em linhas gerais, a partir do estudo das experiências passadas, em fazer com que o aluno possa se entender no tempo presente e adquirir uma reflexão crítica da realidade que o cerca. Assim, surgem questões como: que História seria essa contada? Que períodos estudar e a partir de que referenciais? O que deveria ser priorizado num currículo de História, para aqueles que viviam um período de transição democrática? Quais as resistências? Os interesses de todos os participantes do processo convergiam?

Essas são apenas algumas perguntas que podemos, hoje, nos fazer em relação àquele processo. No entanto, sabemos que ao estudar um determinado período histórico e, sobretudo quando o revisitamos, nossas perguntas retratam, na verdade, questões do nosso tempo; aspecto este que não invalida em absoluto nosso intento em rever, recuperar e aprender com experiências passadas, através de sua memória.

Mas voltemos às origens do “Livro Azul”. Que caminhar foi realizado até a sua elaboração? Iniciaremos aqui a história deste processo de reforma curricular, tendo em vista relacionar este processo histórico com as questões que já foram levantadas, ou seja, mostrar como estava associado com o período de mudanças políticas, juntamente com os novos rumos do ensino da História em relação às novas abordagens e temas da historiografia naquele período histórico.

No contexto do período em que a pesquisa está inserida, os prefeitos eram nomeados pelos governadores. Por essa razão, ao assumir o governo do Estado do Rio de Janeiro no ano de 1983, o governador Leonel de Moura Brizola nomeou para a prefeitura do município do Rio de Janeiro o médico e ex- deputado estadual pelo Rio de Janeiro, pelo MDB, cassado em 1966, Jamil Haddad. Este fato nos

permite compreender, em certa medida, porque as ações das secretarias de Educação do Estado e município caminhavam, muitas vezes, de forma conjunta.

A inovação trazida pelo novo governo que era de oposição ao regime militar (até então ainda uma realidade) era marcada pela tentativa de realizar mudanças no interior do estado, onde a orientação política havia mudado naquele mesmo período, com a emergência de novas correlações de forças, após a reformulação partidária. Refiro-me aqui à formação de novos partidos políticos, como o PDT e PT.<sup>54</sup>

Outro dado importante nesse período é a organização dos professores e de todos os demais profissionais de educação, em sindicatos e associações de classe. No final da década de 1970 e o início dos anos 80, houve a formação da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. No Estado do Rio de Janeiro, os professores da educação básica (do ensino primário e secundário) organizaram-se na Sociedade Estadual dos Professores (SEP). Esta se transformou em Centro Estadual dos Profissionais de Ensino (CEPE). Reconhecendo as novas forças políticas de organização da sociedade civil e dos movimentos organizados, observa-se um esforço por parte dos governos eleitos no contexto da redemocratização, por realizar mudanças de ordem estratégica, acompanhadas por políticas públicas que pudessem expressar a marca desses “novos tempos”.<sup>55</sup>

Ao assumir o governo, Leonel Brizola deixou claro que o foco principal de sua ação política seria a educação. Logo no primeiro semestre iniciou-se a organização de discussões nas escolas, com o objetivo de se verificar qual era a situação dos espaços escolares. A ideia era fazer uma avaliação tanto em relação ao espaço físico como, também, fazer um balanço das questões pedagógicas que envolviam a escola pública. O lema adotado pelo governo era “Vamos passar a escola a limpo”.

Assim foi organizada uma nova estrutura administrativa da Secretaria de Educação: numa primeira instância havia o Programa Especial de Educação, em uma perspectiva estadual, que tinha o objetivo de implantar os novos espaços

---

<sup>54</sup> Após a volta do pluripartidarismo, com a extinção da ARENA e MDB, novas correlações de forças foram introduzidas no cenário das disputas políticas em nosso país.

<sup>55</sup> É importante destacar que, nas eleições de 1982, 10 estados da federação brasileira elegeram governadores da oposição. Dentre os que mais se destacaram em relação ao que trabalho aqui – a reformulação curricular e ensino de História – estão São Paulo tendo à frente o governador Franco Montoro e Minas Gerais que havia eleito Tancredo Neves.



escolares para a educação pública para todo o Estado do Rio de Janeiro – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's). Para tanto, o governador Leonel Brizola nomeou seu vice-governador, Darcy Ribeiro, para a presidência da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro.

Uma outra frente foi criada para tratar especificamente a questão do ensino e educação – a Comissão Coordenadora de Educação – com a finalidade de formular, orientar e coordenar a política de educação e cultura no estado e município do Rio de Janeiro. Para estar à frente desta comissão, o governador criou uma ação conjunta entre estado e município que reunia a Secretária de Educação do Estado, Yara Lopes Vargas, a Secretária Municipal de Educação, Maria Yedda Linhares e o reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Prof. João S. Miguel.

Para que tenhamos clara a organização hierárquica que determinava o funcionamento da política pública de educação, a partir de 1983 até 1991, com suas rupturas e continuidades, apresento abaixo o esquema de organização das Secretarias Estadual e Municipal de Educação:



Diagrama 1 – Organização Administrativa das Secretarias Estadual e Municipal do Rio de Janeiro – 1983 a 1986.

Compreender como se iniciou esse processo é fundamental para que possamos introduzir as questões e análise do documento “Reforma Curricular – História - 5ª a 8ª séries”. Vamos traçar o seguinte caminho: em primeiro lugar, observar as discussões internas na Secretaria sobre o retorno do ensino de História como disciplina escolar, uma vez que esta tinha sido retirada do currículo com a lei nº5692/71. Em seguida, é importante saber quem formava a equipe de professores de História que travou esse debate e de que forma estas discussões traduziam uma demanda dos professores.

Num segundo momento, a partir da recuperação de História e Geografia como disciplinas específicas, é importante saber como foi a busca de um novo “fazer História”, que caminhos a reforma em curso seguiu e de que maneira expressava (se é que isto ocorreu) as reivindicações do conjunto de professores. Como as escolhas realizadas refletiam as mudanças pelas quais o ensino de História passou no período de redemocratização?

Por fim, é importante destacar que o processo só teve sua conclusão com a elaboração do documento “Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”, em 1991. Esse é apresentado como o resultado do processo que teve início em 1983 e sua importância está no fato de se constituir como uma complementaridade em relação ao documento da “Reforma Curricular – História - 5ª a 8ª séries”, por reafirmar a permanência e continuidade de uma política pública de educação, fato que não é comum em nosso país.

#### 4.1

##### **Pelo resgate do ensino de História**

Assim que o governo lançou o Programa Especial de Educação, para a implantação das novas orientações para a política pública de educação tanto no estado, quanto no município do Rio de Janeiro, a reforma neste campo adquiriu um tom “salvacionista”, “messiânico”. Na verdade, desde sua gênese, o referido programa contrapunha as perspectivas colocadas pelo governo e as defendidas pelos protagonistas do processo que operavam com as propostas e metodologias em sala de aula: os professores.

A carta de apresentação do conjunto de teses para serem discutidas no I Encontro de Professores do Primeiro Grau, assinada pelo vice-governador Darcy Ribeiro e pelas secretárias de educação do estado –Yara Vargas – e do município – Maria Yedda Linhares –, afirma o seguinte:

Nenhum governo tem o direito de exigir excelentes resultados de um professorado que não recebe materiais didáticos, nem recursos profissionais, que não se sente estimulado nem respeitado. Mas o governo tem o direito de pedir ao professor que ele faça, aqui e agora, aquele esforço que corresponde à nobreza e à importância crucial do seu papel como educador da Nação. Ou o Brasil entra no mundo letrado, que é o mundo de todos os povos do nosso tempo, ou fracassa como Nação.

(...) **Nosso objetivo é dar a palavra aos professores** e ouvir o que eles têm a dizer. (...)Nossos técnicos e especialistas estarão presentes no Encontro para escutar e aprender e não para ditar e ensinar.<sup>56</sup>

A iniciativa do governo em formar grupos de discussão sobre a escola que se desejava, em relação às mudanças almeçadas em relação ao horário, à formação dos professores e à organização das disciplinas, foi algo inédito que, se por um lado denota a presença de novos tempos, testemunhando o processo de redemocratização, por outro, deixava muitas vezes transparecer o que era de interesse do governo e o que de fato constituía-se em demanda da sociedade.

No trecho acima, por exemplo, ao mesmo tempo em que convocar o professorado é, sem dúvida, muito importante, por outro lado, afirmar que o objetivo é “**dar a palavra aos professores**” anula, de certa forma, o reconhecimento do professor como sujeito que, há muito tempo, mesmo com todas as dificuldades impostas pelo regime, ocupava seu papel de protagonista no seu fazer pedagógico cotidiano:

Nessa época de autoritarismo e repressões de toda ordem, muitos professores, nos limites e possibilidades de suas salas de aula, transformaram suas habilitações em focos de resistência: os que tinham se formado em História trabalhavam esse

<sup>56</sup> Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – encarte da campanha “Escola Viva – Viva a escola!” – Carta de apresentação intitulada “Vamos passar a escola a limpo”. O encarte continha as teses a serem discutidas nas escolas, para a escolha dos delegados que participariam do I Encontro de Professores do Primeiro Grau. Pág. 11.

conhecimento com seus alunos de Estudos Sociais; os que eram de Geografia faziam o mesmo.<sup>57</sup>

Como já foi destacado, a despeito das “brechas” encontradas, em 1983, o ensino da História (e Geografia) como disciplina escolar encontrava-se, oficialmente, ainda suplantado pelo ensino dos Estudos Sociais. Na Comissão Coordenadora de Educação, como Secretária Municipal de Educação, tínhamos a Prof<sup>a</sup> Maria Yedda Linhares que, ao assumir esta secretaria, passou a ter como um dos seus objetivos lutar pelo retorno ao ensino da disciplina de História nas escolas.

Para melhor compreender o empenho da então Secretária Municipal de Educação, na luta pela retomada do ensino de História, é importante saber quem era a Professora Maria Yedda Linhares. Aqui não pretendemos realizar uma biografia da professora, mas ao observar algumas passagens de sua vida, podemos melhor compreender o seu papel enquanto secretária de educação e porque considerava importante o retorno da História como disciplina escolar.

A Professora Maria Yedda formada em História pela Universidade do Brasil, realizou inovações na cadeira de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia. Após o AI-5, foi presa três vezes, no ano de 1969, até ser “aposentada”. Sofrendo perseguições do regime militar, exilou-se na França, com a intermediação do historiador Fernand Braudel. Voltou para o ensino universitário após a anistia, em 1979, indo lecionar na Universidade Federal Fluminense. Segundo ela própria, em entrevista concedida em 1988, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, era amiga de Darcy Ribeiro desde 1942, quando participaram da construção da Universidade de Brasília. Assim, acabou indo trabalhar na Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro.

Na sua passagem pela secretaria, iniciou a reforma de ensino e currículo para a educação básica. Integrou a Comissão Coordenadora de Educação e ajudou a organizar o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro.

Esse encontro foi realizado no segundo semestre de 1983, durante o mês de novembro, dividido em três etapas diferentes: na esfera local, regional e

---

<sup>57</sup>GASPARELLO, Arlete M. “*Construindo um novo currículo de História*”. IN: NIKITIUK, Sônia L. Repensando o Ensino de História. Col. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1996. Pág. 82.

estadual. A cada encontro, eram eleitos delegados que representariam suas escolas e depois, seus pólos. O objetivo, segundo o governo, era:

Promover, entre professores e governo, um amplo debate sobre os problemas existentes nesse nível de ensino (Primeiro Grau) na escola pública, com o propósito de estabelecer as diretrizes de uma política educacional e (...) discutir o papel e a participação dos professores na implementação dessa nova programação educacional.<sup>58</sup>

Por ocasião do encontro, entre as reivindicações que são levadas pelos representantes de alguns pólos, encontramos registros da demanda pela separação das disciplinas de História e Geografia, como mostra o trecho do documento abaixo:

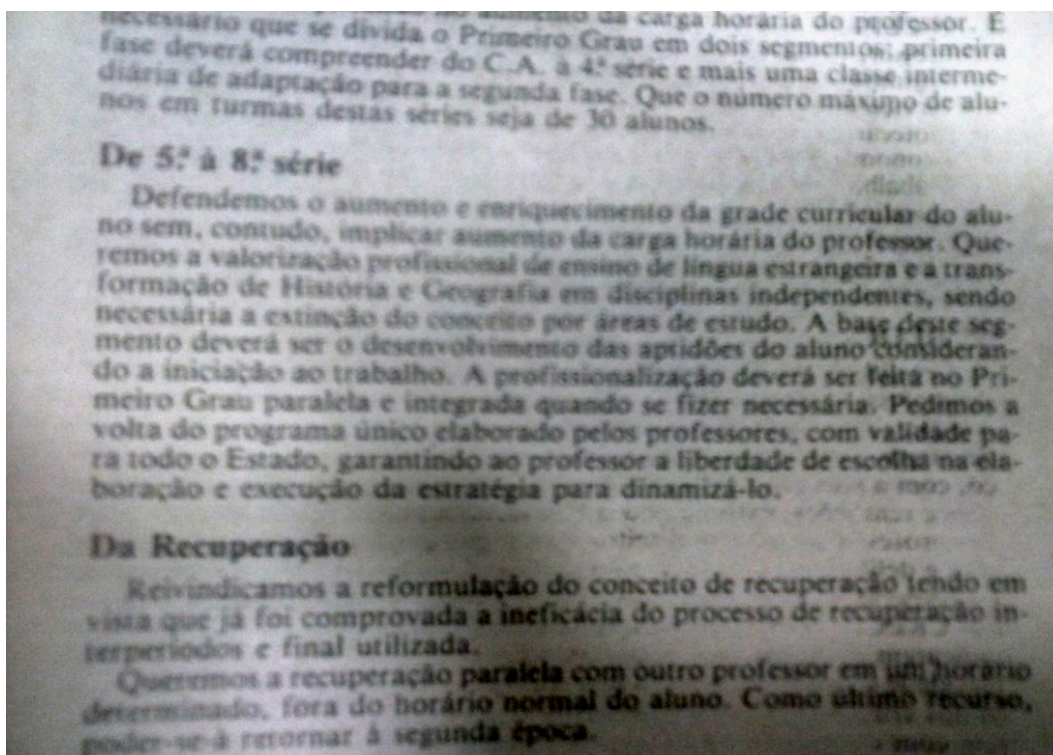


Figura 4 Teses do I Encontro de Professores de Primeiro Grau – Pólo Méier

Assim, após o I Encontro, frente a esta realidade que, como vimos, na verdade, já ocorria em muitas escolas, a Secretaria que já possuía outros grupos de

<sup>58</sup> Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, trecho retirado do encarte “Escola Viva, Viva a Escola”, I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Rio de Janeiro. 03/11/1983. RJ. Pag. 12.

estudo resolve, através de uma solicitação da própria Secretária, a Prof<sup>a</sup> Maria Yedda Linhares, criar um grupo para discutir a questão. Para a realização desta “empreitada”, foi formado um Grupo Tarefa de Estudos Sociais que reunia professores de História e Geografia.

Vamos destacar aqui, na área de História, os professores que estiveram presentes neste processo, não são somente aqueles que aparecem como signatários do documento “Reforma Curricular – História – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries”. Outros professores, que também colaboraram na elaboração do material, não seguiram na equipe, embora seus nomes apareçam na lista de agradecimentos no documento que concluiu todo o processo iniciado em 1983.<sup>59</sup>

Vale ressaltar mais uma vez que o documento – “Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”- tem uma relação de complementaridade com o “Livro Azul”, já que amplia a reforma curricular para todo o âmbito do Ensino Fundamental. Nele, constatamos a presença de uma preocupação maior com o currículo e com os conteúdos básicos a serem trabalhados. Em relação ao material inicialmente organizado em 1986 (o “Livro Azul”), este apresentava-se como um conjunto de sugestões direcionado para novas metodologias no ensino de História, influenciado em larga medida pelo Laboratório de Currículos, mas onde já podemos observar a presença de importantes marcas da Nova História.

Na apresentação do “Livro Azul”, temos um texto intitulado “Por uma História Social” no qual, ao descrever a seleção dos conteúdos, com clara ênfase aos aspectos sociais, lemos:

“(…) O processo de socialização do aluno é fator indispensável para a aprendizagem da História: são as vivências do aluno na sala de aula e fora dela que vão lhe permitir entender a essência de conteúdos. (...) A seleção e abordagem de conteúdos deve passar necessariamente pela significação que possam ter para o aluno.

---

<sup>59</sup> No documento “Fundamentos Para Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do município do Rio de Janeiro” há o registro de agradecimento aos “profissionais que participaram, em diferentes momentos do Documento Preliminar para a discussão da Proposta Curricular”, a saber: Edna Maria dos Santos, Elida B. Del Castillo, Francisco Alencar, Heloisa F. Menandro, Luísa C. Lara, Maria Bernadete Moura, Maria Sílvia G. de Sant’Anna.

(...) No plano da chamada História Social, é de se destacar também a grade atualidade de questões como o patriarcalismo e sua contrafação libertária, a luta da mulher por emancipação.<sup>60</sup>

Partindo da premissa de que os sujeitos históricos que atuam nos processos têm o seu protagonismo determinado pelo seu “lugar de fala”, proponho que façamos um exercício de reflexão, observando quem são os atores sociais que participaram da reformulação curricular, qual a sua formação e em que espaços transitavam no decorrer do processo. Alguns dos componentes da equipe de História que atuaram no processo da reformulação curricular formaram uma geração protagonizadora de ações efetivas nesse campo, independente do governo na Secretaria de Educação. A coordenadora do Grupo Tarefa (GT) de Estudos Sociais, Prof<sup>a</sup> Heloísa F. Menandro, por exemplo, vinha de uma experiência anterior, a do Laboratório de Currículos. Isso nos permite afirmar que a reforma curricular iniciada em 1983 traz consigo uma “herança” significativa do Laboratório de Currículo e que a utilização dos exercícios elaborados naquela experiência configura-se como a marca de uma tradição.

Assim, acreditamos ser uma contribuição importante para a reflexão acerca do período estudado, destacar em linhas gerais, embora não seja o foco principal do trabalho, a trajetória intelectual e profissional dos participantes do processo de reforma curricular e da proposição de uma nova metodologia no ensino da História, no momento da transição democrática e da superação de mais de vinte anos de autoritarismo em nosso país. Compartilho da visão da historiadora Ângela de Castro Gomes ao afirmar que:

(...) a conformação social de um grupo geracional pode ser traduzida por uma dimensão simbólica e por uma dimensão organizacional, ambas materializadas numa rede de relações que é, ao mesmo tempo, pública e privada. A noção de geração, por essa via, integra-se e complementa-se com a noção de *sociabilidade*, esta também considerada possuidora de uma feição subjetiva – marcada pela afetividade, pela competição e pela cumplicidade – e de uma feição objetiva, quer

<sup>60</sup> Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação. “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries”. Pag. 7.

institucional-formal, quer voluntária e extremamente informal e antiinstitucional.<sup>61</sup>

Ressalto aqui que não é possível, nos limites que o trabalho e o tempo me impõem no momento, realizar uma “genealogia” detalhada e montar as redes de sociabilidade em torno daqueles que participaram do processo de reformulação do ensino da História, no período estudado. Mas, dentro destes mesmos limites, acredito que um olhar atento à trajetória realizada por aqueles professores que faziam parte da equipe de História, é fundamental para que possamos compreender o que significava, naquele contexto, defender um ensino de História marcado pela ruptura com a visão de linearidade histórica<sup>62</sup>, como destaca a Prof<sup>ª</sup> Ana Maria Monteiro. Para tanto, organizei o quadro abaixo com o objetivo de apresentar os professores que formaram a equipe de História que elaborou o livro “Reformulação Curricular - História – 5ª a 8ª séries” – o “Livro Azul”:

Nome	Formação	Atuação na equipe de História
Ana Maria F. da Costa Monteiro	Formada em História pela UFRJ. No período em que atuou na equipe de História que realizou a reforma curricular, havia concluído recentemente seu Mestrado em História, pela UFF.	Iniciou sua participação na equipe de História em janeiro de 1986 e permaneceu até a conclusão final do processo, em 1991, quando da finalização do documento que lança os “Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”. Foi convidada a participar do grupo pela Prof <sup>ª</sup>

<sup>61</sup> GOMES, Ângela de Castro. História e historiadores – a política cultural do Estado Novo . Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas. 1996. Pág. 41.

<sup>62</sup> Em depoimento concedido, a Prof<sup>ª</sup> Ana Maria Monteiro afirma que um dos propósitos do grupo de História era romper com a linearidade, com a visão de um ensino de História preso a uma cronologia, a uma visão de que História seria uma sucessão de acontecimentos, organizados cronologicamente no tempo e no espaço. Depoimento em 16/05/2016.



		Heloísa Menandro. Era professora da rede municipal.
Francisco Alencar	Formado em História pela UFF, no contexto da reforma curricular que elaborou o “Livro Azul” era já um professor conhecido não só pelos seus livros de História inovadores, como também pela sua atuação no movimento social, liderando a Federação das Associações de Moradores do Rio de Janeiro (FAMERJ). Foi professor da rede municipal de 1974 a 1988.	Professor convidado pela Secretária Municipal, Profª Maria Yedda Linhares. Na elaboração do “Livro Azul”, foi responsável pela organização do material destinado à 8ª série.
Heloísa Fesch Menandro	Formada em História pela UFRJ, onde foi aluna da Profª Maria Yedda Linhares. Foi professora da rede municipal. Trabalhou no Laboratório de Currículos na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, quando a Profª Mª Yedda tornou-se Secretária Municipal de Educação, atendendo ao seu convite, iniciou sua participação no processo de elaboração da reforma curricular.	Coordenadora da equipe de História / Chefiou a Coordenadoria de Assuntos Educacionais e Culturais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
Nádia Castro Cruz	Formada em História, professora da rede municipal, passou a atuar no DEC (Zonal Sul) e, por conta de	Organizou o I Encontro de professores de História do município do Rio de Janeiro (segundo semestre de 1983);

	<p>sua ação mobilizadora e da elaboração de atividades, foi chamada pela secretária Maria Yedda. Organizou o I Encontro de Professores de História das escolas da rede municipal do RJ e, logo após, passou a integrar a equipe. Ao finalizar a elaboração do livro e do término deste processo (1991) voltou às funções de professora regente, até 1993. Seguiu carreira como advogada.</p>	<p>Atuou no processo de elaboração da reforma curricular, tanto nas discussões como também na organização dos conteúdos e sugestões metodológicas.</p>
--	--	--

Tabela 2 – Professores autores da reformulação curricular – Signatários do documento “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries” (1987).

É importante ressaltar que, na elaboração da pesquisa, as entrevistas concedidas pelos professores relacionados no quadro acima proporcionaram um enriquecimento grande ao material que havia analisado, através de leituras da literatura relacionada ao tema.

## 4.2

### Por uma nova História – Mas, que História?

“As discussões sempre eram muito acaloradas, (...) todo grupo querendo muito fazer esse trabalho de pensar como retirar os Estudos Sociais. Mas, o que colocar no lugar?”<sup>63</sup>

Ao ser indagada sobre a trajetória que a levou até ao GT de Estudos Sociais (posteriormente, chamado de Equipe de História e Geografia), a Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro descreve, conforme apresentado acima, o trabalho dos professores que se debruçaram sobre a reforma curricular e que encaminharam o debate acerca das novas metodologias a serem desenvolvidas no ensino de História, numa década que podemos chamar de “década da cidadania” – os anos de 1980. De fato, as discussões convergiam para um ensino de História comprometido com a visão de que o aluno deveria criar um senso crítico, ver-se como sujeito, protagonista do processo histórico.

O processo de elaboração do “Livro Azul” teve como uma de suas principais características, a marca de tentar reunir as reflexões sobre o ensino de História que se realizavam naquele momento histórico. Na tentativa de se pensar com o conjunto de professores, que “nova História” seria essa, a ser organizada como a nova proposta curricular, foram realizadas consultas ao campo. As equipes de professores que atuavam naquele momento na Secretaria Municipal de Educação, nas suas disciplinas, e que formavam os Grupos de Trabalho – os GT’s - mandavam para as escolas propostas para discussão. Cada escola redigia suas conclusões que eram enviadas para os DEC’s (Distrito de Educação e Cultura), de onde, através da escolha de delegados, seguiram para o I Encontro de Professores do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro.

---

<sup>63</sup> Depoimento da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro em 16/05/2016. Anexo 1.

O texto que abre o livro da reforma curricular é assinado pelo então secretário de educação do município, o Prof. Moacyr de Góes<sup>64</sup>, que esteve à frente desta secretaria de 1987 a 1988. Nele, o secretário afirma:

Este processo, que começou colocando em julgamento a questão dos Estudos Sociais, passou em seguida pela separação da Geografia da História e se desdobrou na discussão sobre a definição do campo de trabalho de cada uma das ciências.

Uma primeira proposta foi elaborada pelos professores componentes do Grupo-Tarefa e enviada às escolas para apreciação. Em outros encontros, estabeleceu-se o confronto de opiniões e versões, **até que a proposta de uma História social e conscientizadora tomou corpo.**<sup>65</sup>

Mais do que investigar como se deu este processo, acredito que a maior contribuição do presente trabalho é mostrar que novas propostas surgiram a partir dessas discussões e o que era compreendido por “uma História social e conscientizadora”. De acordo com o que foi destacado por Moacyr de Góes e endossado por meio desta pesquisa, as novas propostas e o que pode ser compreendido como uma inovação no campo de ensino de História, naquele período surgiu, basicamente, no contexto das discussões empreendidas por professores.

Conforme já destacado anteriormente, não se pode afirmar que o período ditatorial tenha tornado inviável o ensino de História. Com todas as dificuldades e desafios impostos pelo período, os professores que eram comprometidos com a prática do “fazer História” em sala de aula conseguiram atuar dentro do próprio sistema. A questão que se colocava neste período de reformulação curricular era não só do retorno ao ensino de História e Geografia, mas de tornar essa prática oficial, já que faria parte de um documento gerado a partir de uma instância

<sup>64</sup> Moacyr de Góes recebeu influência direta de Anísio Teixeira. Foi professor de História da América na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre 1958 a 1964. Foi também neste período, secretário de educação na cidade de Natal. Após o golpe militar, esteve preso entre maio e novembro de 1964 naquela capital. Veio para o Rio de Janeiro e lecionou no Colégio São Vicente de Paula (1965-1985) e também na Universidade Federal do Rio de Janeiro, até 1988, quando voltou para Natal.

<sup>65</sup> Carta de apresentação do documento “Reforma Curricular – História – 5ª /8ª séries”. Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. 1987. Pág. 4. Grifo nosso.

governamental – a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro. Tratava-se de dar voz, de oficializar uma ação pedagógica já realizada por um conjunto de professores que atuavam “contra a maré”, que se *empoderavam* nestas brechas. Isso tem um valor simbólico muito grande, pois significava que uma política pública de educação teria a possibilidade de ser organizada a partir das demandas e práticas já realizadas em sala de aula.

Esse compromisso de ensinar e “fazer uma Nova História” esteve presente nas discussões sobre o ensino de História, desde o final da década de 1970. Sem dúvida, todo o quadro político de distensão contribuiu bastante para a renovação das práticas de ensino em geral e do ensino de História em particular. É importante destacar que este cenário teve início ainda no final da década de 1970 e se aprofundou na primeira metade dos anos 80, quando vimos uma série de conquistas como a reformulação partidária, a anistia e a volta das eleições para governos estaduais.

Sabemos que realizar escolhas dentro de um currículo significa eleger temáticas a serem abordadas, em detrimento de outras. De acordo com esta orientação, é importante discutir que perspectivas do ensino de História estavam presentes na formação dos professores que atuaram diretamente na elaboração da reforma e de que maneira influenciaram as escolhas realizadas no processo de reformulação curricular. Influência essa que, em parte, vinha também das questões colocadas pelos professores através da participação destes, seja através das consultas realizadas nas escolas ou, mesmo por meio do envio das conclusões das discussões realizadas nas escolas à Secretaria Municipal de Educação.

Os caminhos trilhados neste processo tiveram um marco significativo. Paralelamente ao encontro de professores, promovido pelas Secretarias de Educação do Estado e Município, ficou clara a necessidade de trabalhar não só pelo retorno das disciplinas de História e Geografia. A partir daquele momento, crescia, em grande parte dos professores, acompanhados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, a necessidade de discutir e elaborar novas metodologias de ensino dessas matérias.

A Profª Nádia Cruz, por exemplo, fez em seu depoimento o registro do trabalho de elaboração do material pedagógico que seria utilizado neste período aqui estudado:

“Não queríamos voltar ao currículo anterior. Não havia um conteúdo (definido). Não bastava separar. Tínhamos que definir um currículo, um programa. Pensar ‘o que queremos, o que pretendemos?’ Tínhamos a ideia da separação (das disciplinas de História e Geografia), mas não tínhamos material para isso.”<sup>66</sup>

É importante registrar que o grande encontro de professores, em novembro de 1983, tinha como a motivação maior, por parte do governo do estado, difundir o modelo de escola a ser desenvolvido que compreendia, em linhas gerais, na construção dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEP’s – que vinha acompanhada de uma nova concepção de escola e de ensino.

No entanto, se até este encontro as secretarias de educação do estado e município atuavam de forma conjunta, a partir deste momento, por conta das diferentes orientações na gestão da política pública de educação, a secretaria de educação do estado começou a priorizar mais o projeto de implantação dos ginásios públicos e a secretaria municipal permaneceu gerindo as chamadas escolas regulares. É importante sublinhar que este distanciamento, ao longo do tempo, foi-se aprofundando, gerando disputas internas, na medida em que as verbas que o governo do estado reservava para os CIEP’s eram sempre maiores do que as destinadas para as escolas municipais<sup>67</sup>. De acordo com a Profª Ana Maria Monteiro,

“A ideia (...) que o Brizola e Darcy tinham era a de que eles iam ‘contaminar’ as escolas regulares com a prática dos CIEP’s. Isto acaba por gerar um cisma dentro da educação no Rio de Janeiro. (...) Os professores das escolas regulares acabaram tendo raiva

---

<sup>66</sup> Depoimento da Profª Nádia Cruz . Cf. Anexo 3.

<sup>67</sup> Vale lembrar que somente em 1988, com a nova Carta Constitucional, é que são estabelecidas novas normas para a descentralização, criando novas fontes de financiamento para os municípios.

dos CIEP's. (...) Condenavam a política de educação do Estado, porque se achavam abandonados.”<sup>68</sup>

Em relação à reforma curricular, como já foi citado, a mudança teve início a partir da formação do Grupo Tarefa de Estudos Sociais que começou discutindo as especificidades do campo de estudo e trabalho da História e da Geografia. Depois do encontro de professores, o GT de Estudos Sociais passou a ser Equipe de História e Geografia. A mudança na denominação do grupo deveu-se ao fato de que, mesmo antes do Encontro de Mendes, nos documentos gerados pelos professores, nas discussões das teses propostas pelo governo, uma das reivindicações recorrentes era o fim dos Estudos Sociais e a separação das duas disciplinas – História e Geografia.

A equipe reunia-se semanalmente e discutia de forma conjunta como seriam elaborados os currículos. Mas, para além do currículo em si, a grande questão era realizar as escolhas dos temas a serem estudados e, sobretudo, a forma, ou melhor, o método. Alguns membros da equipe faziam reuniões nas escolas dos diferentes Distritos de Educação e Cultura (DEC), nas diversas regiões do município, buscando discutir com os professores regentes as propostas para a reforma em curso.

(...) a gente fazia sugestões, apresentava e aí discutia com o grupo e com o pessoal de Geografia também, que também apresentava sugestões ...Esse trabalho foi feito todo muito integrado. Mesmo quando a Maria Yedda...acho que foi em (19)86, ela faz uma resolução, extingue Estudos Sociais, integra... cria a disciplina História e Geografia e... o grupo... A gente pede pro grupo continuar trabalhando junto. Era GT de Geografia, GT de História, mas a gente continuava junto. E, muitas vezes, as reuniões que a gente fazia nas escolas era junto.<sup>69</sup>

Mas, em meio a esta tentativa de não abrir mão do compromisso de se trabalhar com uma nova perspectiva de ensino de História, um dos maiores desafios que a equipe tinha era o de verificar como adequá-las à prática cotidiana

<sup>68</sup> Depoimento da Profª Ana Maria Monteiro em 16/05/2016. Cf Anexo 1. Pag. 103

<sup>69</sup> Depoimento da Profª Ana Maria Monteiro. Pag. 101.

da sala de aula. Muitos professores, como já foi dito, já experienciavam este novo “fazer História”. Tratava-se de organizar, então, um material que pudesse sistematizar as diferentes experiências e difundir o que pudesse contribuir para um novo olhar sobre o ensino da disciplina. Assim, os membros da equipe traziam para a discussão, muitas vezes, aquilo que enquanto professores, já haviam realizado com seus alunos.<sup>70</sup> Fazendo a leitura do “Livro Azul”, encontramos várias sugestões de atividades que haviam sido elaboradas pela equipe do Laboratório de Currículos. Como já foi descrito numa fala da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, o Laboratório era visto pelos membros da equipe como elemento “inspirador”.

Destaco aqui, mais uma vez, a importância dessa experiência – a do Laboratório de Currículos - tanto na gênese como também na fundamentação teórica e metodológica presentes no “Livro Azul”.

Na leitura do material -“Reformulação de Currículos – Estudos Sociais – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries”<sup>71</sup>-, fica clara a influência daquele grupo de trabalho que atuava na Secretaria Estadual de Educação, antes da eleição de um governo de oposição – Leonel Brizola. De acordo com o que podemos observar, o material apresentava já naquele período uma metodologia de ensino que, não obstante estivesse sob a égide da lei 5692/71, era bem inovadora. Na fundamentação teórica do documento que apresentava sugestões de atividades do Laboratório de Currículos, sobretudo na seção que registra a posição da área de Estudos Sociais, aparece a importância de se trabalhar com três conceitos básicos: sociedade, tempo e cultura.

“**Espaço e tempo** como dimensões sociais – produto da vida social dos homens, que têm como ponto de partida o processo de **trabalho**. O reconhecimento da organização do trabalho abre caminho ao reconhecimento dos diferentes processos da vida social, da razão da divisão da sociedade em grupos distintos,

---

<sup>70</sup> A Prof<sup>a</sup> Heloísa Menandro inclusive, ao descrever como sugeriu as mudanças para a 5<sup>a</sup> série, explicou que partiu das suas experiências em sala de aula. Cf. Anexo 2.

<sup>71</sup> Refiro-me aqui ao caderno elaborado pela equipe que formava o Laboratório de Currículos. O material, de 1982, constituiu-se nos subsídios teóricos das disciplinas (neste caso, Estudos Sociais) e continha também sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.



das formas de organização política dos grupos, das diferentes manifestações culturais.”<sup>72</sup>

Esses conceitos, numa perspectiva mais abrangente, ganharam novas influências da Nova História. Ao realizar a pesquisa, observo que os mesmos conceitos também se tornaram fundamentos para o trabalho da Equipe de História e Geografia na Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro, no processo de confecção do “Livro Azul”.

Considerar as marcas desta experiência do Laboratório de Currículos é encontrar o ponto de intersecção de políticas públicas que passam por uma releitura e constituem-se em *permanências* através das redes de sociabilidade que se constroem nos espaços. Chamo atenção aqui para o registro da transferência de uma tradição trazida pelo LC, que ganha lugar na reforma curricular realizada num período posterior, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

---

<sup>72</sup> Rio de Janeiro. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Laboratório de Currículos. Reformulação de currículos; subsídios teóricos e sugestões de atividades. 2ª edição. Rio de Janeiro: FENAME. 1982. Pagi.12. Grifos nossos.

### 4.3

#### **O Ensino da História nos caminhos da redemocratização – a Reinvenção da História na sala de aula**

Nesta tentativa de renovação do ensino de História, acredito ser válido recuperar um pouco da tradição no ensino desta disciplina, sobretudo para que possamos compreender melhor que “reinvenção” é esta da qual estamos falando e por que se tratava de uma ruptura.

A literatura sobre a temática da História sobre o ensino de História no Brasil coloca-nos que, até os anos de 1940, os programas privilegiavam a História Universal, dentro do esquema francês “quatripartite”: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Somente no governo Vargas, podemos observar algumas modificações.

No Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu, mais precisamente em 1940, que a partir de então o ensino de História do Brasil seria uma disciplina a parte, independente. Nas décadas seguintes, vemos a perpetuação de uma História conduzida por um olhar europocêntrico, em que o ponto de partida era sempre a Europa.

Acompanhava esta visão europocêntrica uma História na qual os fatores determinantes eram tão somente a economia e a política, muitas vezes explicados a partir do esquema “causa e consequência”, dispostos em ordem cronológica que privilegiava os grandes personagens, o estudo das datas comemorativas, dos eventos que, muitas vezes, se tornavam marcos da História.

É justamente por volta do final dos anos de 1970, mas de forma mais contundente nos anos 80, que a “práxis” cotidiana de alguns professores, influenciados pelas mudanças que há muito ocorriam na historiografia, principalmente a francesa, com o movimento da Nova História, causa transformações na perspectiva do fazer História em sala de aula. Vislumbra-se naquele momento a possibilidade de uma História problematizadora da historicidade presente.

A contribuição da Nova História causou uma ruptura no modelo tradicional, na medida em que, ao invés da concepção de tempo linear, absoluto, tínhamos, então, a *dialética da duração*: um tempo que passa a ter uma dimensão diferente, posto que propõe uma inter-relação de passado – presente, introduzindo a questão da simultaneidade e do diálogo permanente entre as diferentes “durações”, buscando novos elementos de análise incorporando novos objetos e abordagens. A introdução de novos sujeitos históricos também é uma marca destes novos tempos. Naqueles anos finais de 1970 e nos seguintes, no Brasil, as análises no campo da História reconhecem a importância da incorporação de novos sujeitos, antes, na obscuridade. Temos, então, a História das Mentalidades, da loucura, do corpo, da mulher, do negro<sup>73</sup>, dos povos indígenas. Emergem também a possibilidade de se trabalhar com novas fontes – orais e iconográficas.

Nessa perspectiva, a análise do “Livro Azul” nos permite afirmar, que este compromisso com a Nova História é traduzido não só nas escolhas realizadas em relação ao conteúdo curricular, mas na metodologia de trabalho apresentada. Em cada texto proposto, podemos observar como as novas contribuições no campo da História eram incorporadas, apropriadas e passavam por uma releitura. A condução das atividades sugeridas era, muitas vezes, fruto das idas e vindas do grupo de professores da equipe de História nas escolas, nas discussões realizadas com os professores regentes. Um exemplo a ser destacado no “Livro Azul” é a sugestão de atividade a ser realizada com o aluno da 7ª série, sobre a abolição do trabalho escravo no Brasil. A proposta consiste em:

“Partindo de trechos do texto: ‘A Abolição e seu desdobramento na sociedade brasileira’, os alunos fazem uma série de debates focalizando:

- a situação atual do negro no Brasil
- existe ou não racismo no Brasil
- o negro em outros países

---

<sup>73</sup> É neste contexto que são formados os primeiros cursos de Pós-Graduação em História da África, na medida em que este campo de conhecimento ainda era uma lacuna na formação do profissional de História. O primeiro curso a ser organizado no Rio de Janeiro foi o curso oferecido pela Universidade Cândido Mendes.

- o capitalismo e a marginalização do negro
- movimentos e perspectivas”<sup>74</sup>

É importante ressaltar também que a presença de conteúdos e metodologia bastante inovadores naquele período tinha um peso simbólico muito grande. Representava, em certa medida, a incorporação, por parte de um órgão institucional - a Secretaria Municipal de Educação - de uma proposta que representava um número significativo de professores. Estes, inclusive, já utilizavam, em parte, tanto os recursos metodológicos como trabalhavam nas “brechas” com conteúdos que, naquele período, traziam abordagens que não eram comuns na prática pedagógica. .

Apresentamos, a seguir, a estrutura e a análise da “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries”. A partir não apenas do documento, mas dos aspectos destacados pelos próprios autores e outros professores consultores, vamos mostrar quais as suas principais características, seus objetivos e propostas de trabalho para cada uma das séries do segundo segmento do ensino fundamental.

Para além de uma exposição de conteúdos e métodos, devemos estar atentos para o fato de que este material analisado guarda um componente político de grande valor: desenha , através desse novo “fazer História”, a dimensão de uma História ensinada, que coloca, através da perspectiva dialógica *professor – aluno*, todos como **sujeitos** desta História.

Como já foi sublinhado, um dos principais objetivos do Livro Azul era o de romper com a História linear, evolucionista e caminhar em direção à construção da História que problematiza e traz, a cada um, como agente de transformação, como protagonista dos processos históricos.

No contexto político já apresentado, eram desenvolvidas, naquele mesmo cenário de redemocratização, outras reformas curriculares, em diferentes estados e municípios, que levaram a uma grande reformulação metodológica, a partir das mudanças na produção historiográfica:

---

<sup>74</sup> PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries. Sugestões metodológicas – 7ª série. Pág. 188.

A renovação metodológica (...) está deixando sua marca nos movimentos de reformulação curricular. As novas tendências e contribuições estão presentes nas propostas para um novo ensino de História, na reflexão sobre seu papel social e os conteúdos que necessitam ser trabalhados no currículo escolar.<sup>75</sup>

Nessa busca de conteúdos que, antes de tudo, tivessem algum significado para o aluno, a reforma que se iniciou em 1983 buscou, antes de qualquer coisa, partir de questões que contemplassem o estudo da História numa articulação contínua entre passado e presente. Articulação essa que possibilitasse ao aluno efetuar um diálogo entre as experiências passadas, sua compreensão e leitura do mundo. Era um desafio contínuo (e bastante atual) apresentar uma História que fosse além das análises do econômico / político e incorporasse, também, uma perspectiva social que desse importância à cultura. Merece destaque para a memória de como se deram esses debates, na fala da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro:

“Havia muita discussão... Essa articulação entre Marxismo e a Nova História Cultural. Eram coisas que estavam surgindo na época. Aí, começaram as leituras. (...)”

O objetivo era avançar em relação a uma História política, administrativa, cronológica, linear... Mas que, desse conta dos aspectos econômicos e, da dimensão cultural, sem perder de vista o político e o social. (...) Dar uma maior centralidade ao estudo do Brasil e não ficar naqueles estudos segmentados. Isso era uma preocupação muito grande nossa.”<sup>76</sup>

É importante destacar, portanto, quais as matrizes teóricas (as “leituras”) que formaram as bases das sugestões metodológicas contidas no “Livro Azul”. Na relação dos livros contidos na bibliografia que consta no documento, observamos que um conjunto significativo das obras selecionadas é de autores marxistas ou possuem uma “inspiração” marxista. Essa característica fazia parte da formação

<sup>75</sup> GASPARELLO, Arlette M. “*Construindo um novo currículo de História*”. IN: NIKITIUK, Sônia L. (org.). Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. Pag. 89.

<sup>76</sup> Depoimento da Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro – Anexo 1 – Pag. 101(aqui editada)

da geração dos professores autores e colaboradores presentes na elaboração daquela reforma curricular. Vejamos:

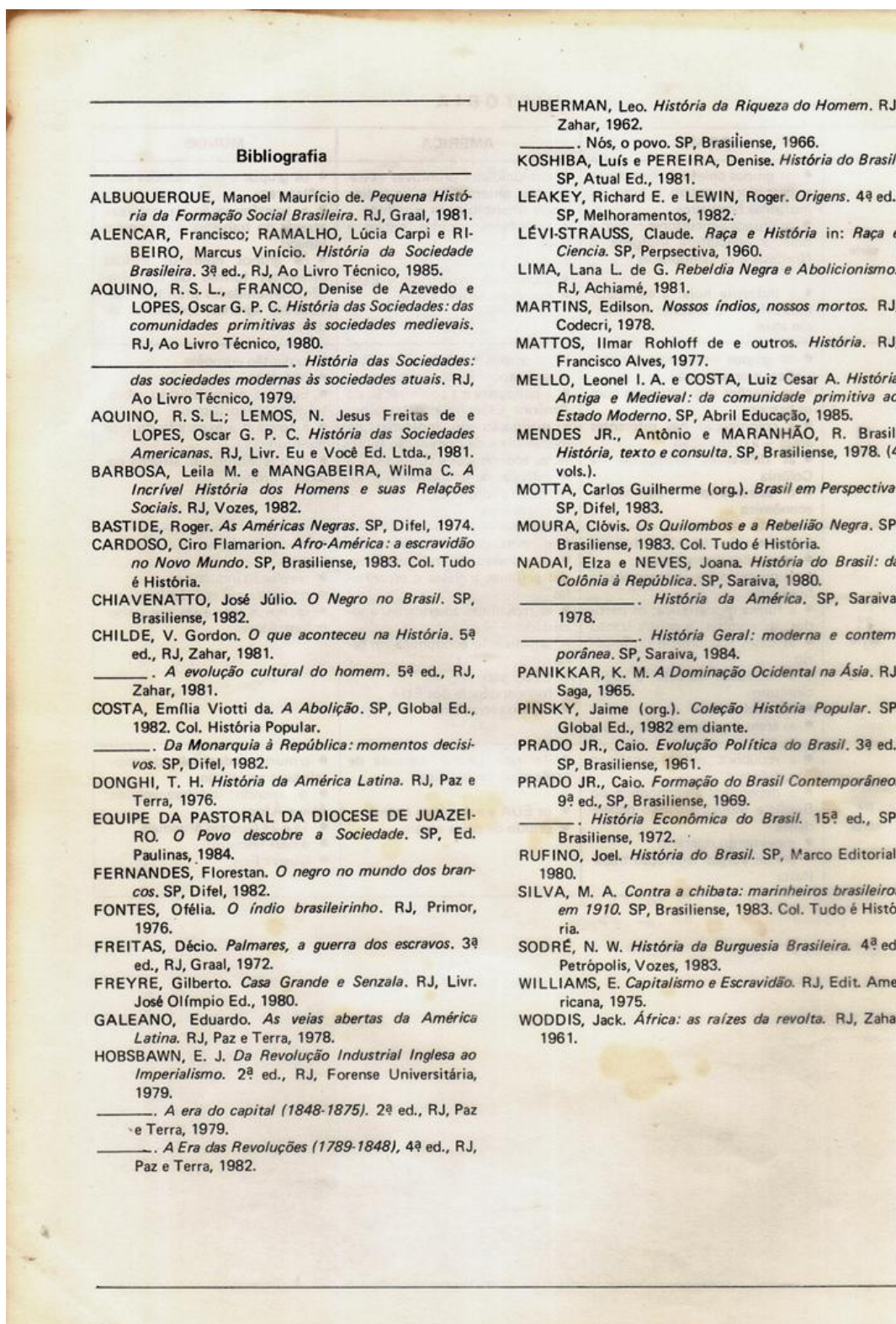


Fig. 5 – Bibliografia base do livro “Reformulação Curricular – História – 5ª a 8ª séries”

Encontramos, portanto, neste novo caminho trilhado para o ensino de História, o primeiro desafio: a seleção dos temas a serem trabalhados e a forma como seriam trabalhados. Além disso, o ensino de História numa perspectiva de incorporação de diferentes objetos, sujeitos e abordagens, naquele período, significava reunir, na verdade, experiências já realizadas por muitos professores em sala de aula e dar um formato na elaboração de uma proposta a partir de uma instância governamental: a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Toda mudança em termos de políticas públicas, muitas vezes, fica submetida ao poder constituído e hegemônico. É um jogo de poder. Já dissemos que a organização de conteúdos que fazem parte de um currículo é um terreno de disputas. No período estudado, não poderia ser diferente. Desde a carta de apresentação do documento que marcou o início do processo de reforma curricular, podemos perceber a marca de uma fala bastante presente de todos que participaram do processo de reformulação: a necessidade de ruptura com a História tradicional, linear, de perspectiva evolucionista.

No contexto estudado, podemos constatar que o desejo de inserir diferentes questões no ensino da História era uma demanda já presente, recorrente nos debates entre profissionais da educação e, especificamente, no que se refere ao ensino da História, como disciplina escolar, era um desejo marcante por grande parte dos professores. O trecho utilizado como epígrafe deste trabalho é parte integrante do pronunciamento do Prof. Francisco Alencar, no I Encontro Perspectivas do Ensino de História, e comprova a hipótese.

Esse encontro realizado na USP, em 1988, contou com a participação de professores de diversos estados e municípios, de norte a sul do nosso país. Houve também a presença de educadores de outros países do continente americano, como Peru, Argentina e Colômbia. Naquele período, os novos rumos da sociedade brasileira reforçavam o objetivo de “entrecruzar olhares entre profissionais de História da Educação Básica e universidades sobre questões do ensino de História, políticas públicas, formação de professores e livro didático.”<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Anais do I Encontro Perspectivas do Ensino de História. USP, 1988.

A participação da Equipe de História que vinha trabalhando (alguns desde 1983) no processo de reformulação curricular que deu origem ao “Livro Azul” é bastante significativa. Apresento, no quadro abaixo, a relação das mesas e projetos apresentados:

<b>Autor(es)</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Modalidade</b>
Prof. Francisco Alencar	“Conhecendo História, Fazendo História: Uma Proposta por Conceitos”	Painel de apresentação da proposta de História do município do Rio de Janeiro.
Profª Ana Maria F. da Costa Monteiro	“Proposta curricular do município do Rio de Janeiro para o ensino de História no 1º grau: integração social no primeiro segmento”	Mesa-redonda
Profª Heloísa Menandro	“Atualização de professores: A História no Primeiro Grau e a televisão”	Mesa-redonda
Profª Nádia C. Cruz Profª Irene de B. Alves	“Cem Anos de Abolição. E Agora?”	Apresentação de Projeto - Oficina

Tabela 3: Participação da Equipe de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História

Observando o quadro, podemos ter a dimensão de como o processo de elaboração da proposta curricular desenvolveu-se, especificamente em relação ao que discutimos aqui, às novas perspectivas no ensino de História.

É importante lembrar que o Grupo de Trabalho de Estudos Sociais formou-se no final do ano de 1983, sendo que, no início de 1984, o grupo já era



denominado de Equipe de História e Geografia. As discussões ocorreram a partir das colocações dos professores do segundo segmento do Primeiro Grau (hoje chamado de Ensino Fundamental). O fato de as mudanças terem se iniciado com esta parcela, de 5ª a 8ª séries, explica-se pelo fato de que os professores participantes da Equipe atuavam neste segmento e traziam para as discussões questões que vivenciavam no seu cotidiano.

Assim, o processo teve seu primeiro momento de sistematização com o “Livro Azul” – Reformulação Curricular – História – 5ª / 8ª séries. Esse foi o resultado de quase cinco anos de discussões e trocas de experiências entre os professores da rede e os professores que faziam parte da equipe que atuava na Secretaria Municipal de Educação. Em junho de 1988, foi então publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro um suplemento especial com este documento referente à reformulação curricular.

Não obstante o “Livro Azul” tivesse passado por um longo processo de discussão durante a sua elaboração, as resistências estiveram presentes. Por parte dos professores da rede, havia o reconhecimento de que aqueles que estavam à frente da elaboração da reforma curricular eram professores, de fato. Ou seja, havia uma relação identitária de pertencimento ao mesmo segmento, que presumia uma igualdade. Os professores entrevistados nos relatam que a experiência da realização das reuniões e discussões nas escolas, em diferentes regiões do município, eram bastante positivas:

“Nós éramos muito bem recebidos nas escolas. (...) O Chico já era uma pessoa muito querida.

(...) Diziam que finalmente eram professores que estavam ali; que éramos iguais a eles.

Mas havia resistência (também). Alguns diziam que o que a gente fazia não era História; que éramos comunistas.”<sup>78</sup>

Apesar das reivindicações por mudanças, vemos que toda a reestruturação de um modelo implica que tenhamos de sair da “zona de conforto” e nos adaptar a

---

<sup>78</sup> Depoimento da Profª Ana Maria F. Monteiro. Anexo 1 . Em 16/05/2016.

uma nova realidade. Para muitos professores e mesmo dentro da Secretaria de Educação, isso representava uma ameaça. Mas, acima dessas resistências, a mudança realizava-se. Como vimos, a primeira fase do processo materializou-se no “Livro Azul” que sistematizou o trabalho com um novo conteúdo, apontando para a importância da construção do conhecimento histórico, a partir de alguns conceitos e determinados conteúdos. Estes foram posteriormente ampliados para todo o Primeiro Grau. Foi a segunda fase do processo de reformulação curricular, concluída em 1991, com o documento intitulado “Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”. Neste documento encontramos a seguinte afirmação:

“Iniciado em 1983, na primeira gestão do Prefeito Marcelo Alencar, por organização de grupos de trabalho por componente curricular, e concluído após 8 anos de discussões, este trabalho é a expressão das enormes possibilidades existentes num processo democrático e de construção coletiva.”<sup>79</sup>

Nossa proposta inicial, neste último capítulo foi a de mostrar e discutir o que chamamos de “reinvenção” da História em sala de aula. Veremos a seguir de que forma esta construção ocorreu neste processo. Nas suas duas fases constitutivas: na primeira, o “Livro Azul”, com a nova proposta de organização dos conteúdos e metodologia para o ensino de História, no segundo segmento do Primeiro Grau; na segunda fase, a organização de todo o conteúdo, trabalhado a partir de conceitos, para todos os segmentos do ensino básico das escolas do Município do Rio de Janeiro.

O livro “Reformulação Curricular – História – 5<sup>a</sup> /8<sup>a</sup> séries” tem a sua importância pelo papel precursor nesse processo. Após um longo período de discussões, idas e vindas nas escolas, é nele que se concretiza o resultado do combate pela volta e reestruturação do ensino de História, como disciplina escolar. Neste livro podemos constatar como se processava a apreensão dos debates em torno das novas abordagens e concepções de ensino daquela disciplina.

---

<sup>79</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico para as Escolas do Município do Rio de Janeiro. Carta de apresentação “Aos Profissionais de Educação”. 1991.

O “Livro Azul” é dividido em duas partes: a primeira contendo a seleção dos conteúdos básicos e a segunda contendo as Sugestões Metodológicas. Em relação aos conteúdos, ressaltamos que, da 5ª a 8ª séries, a preocupação presente no material é a de que o aluno possa, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, sua faixa etária, compreender os processos históricos e construir o conhecimento a partir de quatro conceitos que veremos adiante.

Vemos também na proposta a perspectiva de um estudo de História que vai muito além dos recortes temporais, antes organizados e circunscritos a determinadas datas ou eventos. Os conteúdos tinham o compromisso de partir de questões concretas, da vida do aluno; deveriam ser trabalhados de acordo com as suas experiências. Para a 5ª série, por exemplo, o conteúdo não vai falar de Pré-História, mas sim dos *grupos humanos*, sua relação com a natureza, suas relações sociais ao longo do tempo e do espaço. É claro que havia um critério de recorte temporal, considerando que, no decorrer do ano letivo, o período a ser trabalhado em sala de aula, mesmo se efetuando um exercício dialógico com o *ontem* e o *hoje*, não ultrapassaria o tempo histórico que iria até a análise das bases da civilização cristã ocidental.

É importante ressaltar que o “Livro Azul” é, em certa medida, pioneiro, pois traz para o âmbito de uma proposta institucional demandas que estavam nos movimentos sociais. Refiro-me aqui às abordagens e propostas de trabalho com os alunos a partir das seguintes reflexões: a questão do negro, a questão indígena, a questão da mulher. Ao longo da construção da reformulação curricular, essas questões foram crescendo e incorporando-se às temáticas sugeridas. Como se tratava de um processo ainda em construção, algumas dessas propostas de trabalho aparecem no livro da reformulação curricular. Outras aparecem como material apostilado que era distribuído nas escolas. Um bom exemplo dessa construção conjunta e processual encontra-se em um material, espécie de apostila, proposto em 1988, intitulado “Cem Anos de Abolição. E Agora?”. Na apresentação do trabalho, temos:

“O resgate da identidade negra em nossa cultura, é tarefa árdua, na medida em que essa foi massacrada, descaracterizada e reduzida, o que levou a transformar-se numa distorção da

cultura africana original. Nosso povo, em grande parte negro ou mestiço, tem como imagem refletida um modelo não correspondente à cor de sua pele, incorporando como suas, características que pertencem aos colonizadores.”<sup>80</sup>

A proposta do trabalho, com sugestões de atividades, incorporava os objetivos e a metodologia que fazia parte da reformulação curricular do período estudado. Podemos perceber também a influência de novas abordagens e temas no ensino da História: a questão da africanidade e identidade brasileira – temática inovadora para a época. Se a preocupação era, como nos colocou a Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, o de saber que História seria “contada” a partir de então, constatamos que, em primeiro lugar, seria um ensino comprometido em fazer com que o aluno se entendesse como **sujeito** da História. Para isso, em cada série, dentro dos conteúdos básicos e da metodologia empregada, o aluno iria construindo essa identidade de pertencimento com aquela que não seria mais a História “dos outros”, mas a **sua** História.

“A gente tentou fazer a construção da História, partindo da história do próprio aluno. Nós fazíamos a linha do tempo da vida dele. Porque senão... Eu voltei à turma (sala de aula). E percebi que (muitas vezes) o aluno achava que aquilo era uma história do outro e não a história dele. Quando você não está inserido, dá impressão que é ficção. Só que não é. É realidade e somos nós que construímos.”<sup>81</sup>

Assim, o objetivo fundamental era que no seu processo de aprendizagem o aluno se tornasse apto a desenvolver a capacidade de compreender o movimento das sociedades humanas, ao longo do tempo. Para isso, a proposta trazia atividades que trabalhavam com a noção de simultaneidade. Essas atividades tinham o objetivo de fazer com que o aluno elaborasse movimentos contínuos de idas e vindas no tempo, estabelecendo um diálogo entre o passado e presente. Abria-se, assim, a possibilidade de compreender o presente a partir de

---

<sup>80</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Cem Anos de Abolição. E Agora? Apostila – sugestões metodológicas.1988.

<sup>81</sup> Depoimento da Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz. Anexo 3. Pág. 126.

experiências passadas. O diálogo, prática importante nesse processo, contribuía também para o trabalho com os conceitos que orientavam a proposta curricular.

Apesar de já aparecerem na metodologia presente no “Livro Azul”, a sistematização do processo ensino-aprendizagem através de conceitos-chave só aparece no material final, na segunda fase do processo de reformulação curricular, nos Fundamentos Para a Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

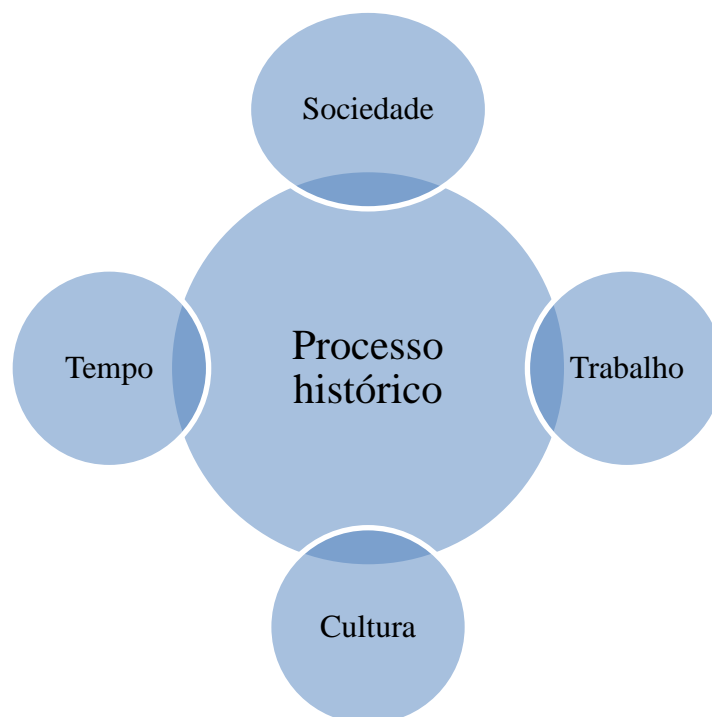
No entanto, podemos constatar que, desde a primeira fase do processo, essa orientação já era presente na Equipe de História (e Geografia):

“Nosso objetivo é que o aluno construa gradativamente esses conceitos a partir das exemplificações de casos concretos, e só concretos (e não através de teorização), percebendo semelhanças e diferenças significativas, sem o que de nada adiantará o estudo de fatos e conjunturas.”<sup>82</sup>

Partindo da premissa de que os homens produzem sua História num determinado *espaço*, através do seu *trabalho* e de suas relações sociais, ao longo do *tempo*, a proposta de reformulação curricular selecionou os seguintes conceitos-chave: tempo, sociedade, trabalho e cultura.

---

<sup>82</sup> PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Reformulação Curricular – História – 5ª / 8ª séries. 1987. Pág. 11.



A metodologia empregada partia das experiências vividas pelos alunos no seu cotidiano e, de acordo com seus diferentes graus de desenvolvimento, se poderia chegar a abstrações maiores, sobre determinado conjunto de dados ou fatos. A partir daí, os alunos partiriam para o processo de interpretação, produção de significações e resignificações.

Finalizo analisando de que forma essa proposta operava com as novas perspectivas no campo do ensino de História para o segundo segmento do Primeiro Grau, ou seja, da 5ª à 8ª série. Nessas séries as influências da historiografia, no contexto histórico que trabalhamos, ficam mais evidentes, já que o ensino de História possuía, para cada série, um conjunto de conteúdos a serem trabalhados de uma forma inovadora, já que, de acordo com o que podemos verificar no quadro abaixo, havia uma perspectiva de simultaneidade no estudo da História do Brasil, da América e do mundo:

HISTÓRIA			
	BRASIL	AMÉRICA	MUNDO
5ª série	<ul style="list-style-type: none"> <li>os grupos coletores, caçadores e pescadores ontem e hoje: os indígenas brasileiros</li> <li>os grupos agricultores ontem e hoje: a agricultura indígena; o Nordeste e os camponeses</li> <li>a indústria hoje: a sociedade industrial – o sudeste; o comércio atual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comunidades primitivas extrativistas: ontem e hoje: os índios norte-americanos; os esquimós</li> <li>sociedades agrárias ontem e hoje</li> <li>sociedades industriais – EUA</li> <li>comércio ontem e hoje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os grupos e suas relações com a Natureza</li> <li>a transformação da natureza através do trabalho, o tempo e o espaço</li> <li>os grupos humanos e suas diferentes formas de organização: comunidades primitivas; sociedades agrárias; sociedades industriais</li> </ul>
6ª série	<ul style="list-style-type: none"> <li>os grupos indígenas: características e organização</li> <li>as relações dos indígenas com os brancos</li> <li>a colonização nas diferentes áreas – a dominação</li> <li>as diferentes sociedades na Colônia</li> <li>o escravismo – exploração econômica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os grupos estabelecidos: organização social e econômica</li> <li>a conquista e a colonização da América Espanhola; o trabalho, a dizimação do indígena; os mecanismos de dominação (políticos, econômicos e culturais)</li> <li>colônias de povoamento e colônias de exploração</li> <li>escravismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>expansão européia</li> <li>os árabes</li> <li>Europa: mercantilismo, absolutismo, colonialismo</li> <li>a Igreja e a expansão do cristianismo</li> <li>os mecanismos do sistema colonial europeu</li> </ul>
7ª série	<ul style="list-style-type: none"> <li>penetração das idéias liberais</li> <li>as reações do sistema</li> <li>o processo de independência brasileira;</li> <li>a forma monárquica; os partidos; as revoltas; a centralização</li> <li>as bases econômicas do império</li> <li>a sociedade do café; o abolicionismo</li> <li>o trabalho livre</li> <li>as áreas de subsistência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o mercado latino-americano</li> <li>o processo de independência das colônias inglesas e espanholas</li> <li>as repúblicas americanas: a sociedade</li> <li>organização econômica em geral</li> <li>o Paraguai</li> <li>Independência dos EUA</li> <li>fim do escravismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>revolução francesa e as idéias liberais</li> <li>revolução industrial</li> <li>o liberalismo econômico</li> <li>os novos interesses dos países colonizadores</li> </ul>
8ª série	<ul style="list-style-type: none"> <li>a república velha; o café; o coronelismo</li> <li>a dependência econômica do Brasil; a industrialização dependente</li> <li>movimento operário</li> <li>era de Vargas: legislação trabalhista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>América Latina: herança de exploração colonialista</li> <li>os EUA e a América Latina</li> <li>estudo de casos atuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o mundo industrializado: capitalistas e socialistas</li> <li>o mundo subdesenvolvido: Ásia e África</li> <li>1ª e 2ª Guerras Mundiais</li> <li>o nazi-fascismo</li> <li>Guerra Fria</li> </ul>

Figura 6 - Quadro do conteúdo programático de História para o segundo segmento do Ensino Fundamental

Na quinta série, a proposta era que o conhecimento histórico se construísse a partir do estudo dos grupos humanos, suas relações sociais no espaço e no tempo. O objetivo era que o aluno adquirisse um instrumental para a compreensão e reflexão histórica estrutural e processual. Podemos observar, através do exemplo abaixo, como os objetivos seriam alcançados.

Na atividade proposta para o estudo do mundo europeu-ocidental em relação à adoção do sistema servil nas relações de trabalho, destacamos o seguinte encaminhamento:

Atividade 21

. Montagem de quadro classificatório:

	Idade Antiga (Roma)	Idade Média (feudalismo até séc. XI)
Economia		
Sociedade		
Política		
Cultura		

A atividade acima tem também o objetivo de levar o aluno a compreender em que bases se estrutura uma sociedade.<sup>83</sup>

Na sexta série, o foco recaía sobre o binômio colonização – dependência. Os conteúdos tinham o compromisso, nessa série, de trazer à compreensão do aluno a História do Brasil e como nossa História está articulada com outras sociedades no continente americano e no mundo:

“A menção dos povos nativos da América e da África é de grande importância na recuperação de nossas raízes e na luta contra o tradicional eurocentrismo e o mito da superioridade europeia.”<sup>84</sup>

Para a sétima série, o objetivo central era o de identificar a inter-relação existente entre Revolução Industrial e crise do Antigo Sistema Colonial. A partir daí, seria também analisada a noção de independência nacional. Assim como na série anterior, a questão do estudo da africanidade seria trabalhada através do viés das permanências do escravismo. A proposta traz sugestões de atividades através das quais o aluno problematizaria a questão da discriminação racial no Brasil.

<sup>83</sup> PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Sugestões Metodológicas – 5ª série. 1987. Pág. 74.

<sup>84</sup> PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conteúdos Básicos – 6ª série. 1987. Pág.12.



Na série final do ensino fundamental (8ª), a presença de um conteúdo que trata das questões da contemporaneidade traz como proposição central a discussão da realidade brasileira a partir da análise do nosso país no contexto da problemática latino-americana. No livro da reformulação curricular, a equipe defende a importância do debate permanente em sala de aula e considera “ser obrigação do professor de História” estar preparado para tratar com os alunos questões que os tornem aptos a avaliar os processos históricos e a tomar uma posição como cidadãos frente às novas realidades.

Por fim, é importante registrar ainda que a reforma curricular analisada trazia também outro elemento importante: a tentativa do diálogo interdisciplinar. A unidade da equipe de História e Geografia era uma marca presente. Mas eram recorrentes as atividades em que os alunos eram instigados a buscar ajuda de professores de outras disciplinas. Era a construção do saber escolar dentro de uma lógica plural e democrática, de acordo com o contexto histórico em que estava circunscrito.

No decorrer do texto, afirmamos que a reforma curricular que ora analisamos teve sua importância nas rupturas que causou na superação de um ensino de História linear e de visão evolucionista. No entanto, as marcas de continuidade aparecem e, em certa medida, denotam uma contradição com um período marcado por mudanças e superação da ordem vigente. Ao lado das orientações curriculares inovadoras, temos ainda, no documento que finaliza o processo em 1991, no item 4.10, dos componentes curriculares, a *Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil*. Contudo, é interessante observar que existia no texto do documento, uma tentativa de “adequar” essas disciplinas (que remetiam a uma realidade bastante adversa, contrária à ordem democrática), aos novos tempos:

“Como os conceitos de EMC e de OSPB encontram-se, na sua quase totalidade, dentro dos conceitos de História e de Geografia, o professor deverá, sempre que possível, trabalhar as disciplinas paralelamente, buscando a sua complementaridade,

**visando a estimular a nova postura mental, social e política de um país que desperta para a democracia.**<sup>85</sup>

Buscava-se, então, na realidade, legitimar um trabalho já realizado por muitos professores que, mesmo durante o regime de exceção, ministravam o conteúdo de História (ou Geografia) no lugar de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Nas conversas que realizamos com professores que trabalharam na equipe de História durante o processo de reformulação curricular, a informação obtida sobre a permanência dessas disciplinas foi a de que, como a lei que as instituiu não havia sido revogada, não havia como excluir as disciplinas do quadro das componentes curriculares. Segundo os professores, a presença de EMC e OSPB passou a ser “figurativa” como, de fato, já ocorria há algum tempo.

---

<sup>85</sup> PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do Rio de Janeiro. Pág. 108.

## 5

**Considerações Finais**

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida(...): no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”<sup>86</sup>

Gostaria de retomar a reflexão do que foi exposto até aqui, não com o objetivo de apresentar conclusões. Nossa intenção é, sobretudo, poder contribuir para o debate sobre questões em torno do ensino de História e propor diferentes possibilidades de análises que caminham ao lado do tema. É importante buscar um diálogo sobre o que representa, hoje, rememorar um processo de reformulação curricular, tendo como foco a reestruturação do ensino de História, num período em que a experiência democrática teve um papel bastante importante para o repensar a política de educação.

Nosso objetivo é também oferecer um quadro significativo de mudanças relevantes em nossa história recente que se interseccionam com as transformações no campo do ensino da História. Essas mudanças possibilitam-nos pensar o *fazer-ensinar* História, pois revelam a presença de diferentes abordagens teórico-metodológicas e contribuem para as reflexões sobre a História do Ensino da História.

Para alcançar esse propósito, destaco algumas premissas presentes no início das minhas reflexões sobre o tema que ao longo da pesquisa, foram ganhando diferentes nuances e tornaram-se questões adjacentes à questão da reforma curricular. Como já foi mencionado, a elaboração do “Livro Azul” fazia parte de um cenário de mudanças que estavam em curso na sociedade brasileira e

---

<sup>86</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

que não podem ser compreendidas separadamente, pois caminhavam conjuntamente.

Em primeiro lugar, é necessário considerar as mudanças inauguradas pelo processo de distensão política no Brasil. Os debates que já se encontravam presentes desde o final da década de 1970 intensificaram-se. No âmbito do pensamento sobre a educação, essas reflexões trouxeram a influência da Pedagogia Crítico-Social e provocou mudanças também no ensino da História. Assim, as orientações curriculares que foram formuladas no contexto da redemocratização política foram marcadas pela influência da Nova História e, por isso, trazem novos temas, objetos e abordagens como podemos verificar não só na distribuição dos conteúdos, como também nos textos, propostas de atividades e objetivos a serem alcançados, junto aos alunos. Constatamos que o livro “Reforma Curricular – História – 5ª / 8ª série” trouxe uma distribuição de conteúdo e metodologia de trabalho inovador em larga medida. É importante destacar que as inovações traziam uma “herança”, uma contribuição valorosa da experiência do Laboratório de Currículos.

Como foi possível observar, ao longo do trabalho, a experiência do Laboratório de Currículos engendrou uma inovação significativa no campo do desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino. No que diz respeito ao ensino de História, a despeito de estar sob a égide de um governo alinhado com um Estado de exceção, reorientou as ações no terreno das políticas de educação. Devemos somar, ainda, a existência de um novo contexto naquele processo: a fusão do Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara, consolidado em 1975. Essa mudança não foi apenas uma questão de ordem político-administrativa. A partir disso, era necessária uma nova estrutura organizacional, no campo das políticas públicas, tanto para o Estado como para o município. Essa questão guardou consequências para a década seguinte, os anos das lutas pela cidadania – os anos de 1980.

Se pudermos concluir algo, recorreremos ao que representou a eleição de Leonel Brizola para o governo do Estado do Rio de Janeiro, ao final do ano de 1982. O projeto de reestruturação da política de educação, que ora foi estudado, tendo como ponto central a volta da disciplina de História nas escolas, deriva da

nova perspectiva de educação contida no projeto governamental do Partido Democrático Trabalhista. A literatura e as entrevistas realizadas com os professores que participaram da reforma curricular de âmbito municipal atestam que a continuidade das ações e o fato da reforma ter se constituído num processo, só foi possível por conta da perpetuação daquele partido – o PDT – por nove anos na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Indagada sobre o que representou a continuidade do Partido Democrático Trabalhista ao longo desses nove anos, a Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz afirma:

“Sem sombra de dúvida, independente dos erros do partido, em termos de (projeto) de educação foi vital. Foi vital para a manutenção deste currículo e deste trabalho. Porque mesmo com algumas modificações e com novos secretários houve uma continuidade.”<sup>87</sup>

É material de interesse para debate, ainda hoje, a continuidade de uma política pública de educação que teve comprovadamente a participação de grande parte dos protagonistas das ações pedagógicas em sala de aula: os professores. Mais ainda, quando constatamos que o processo analisado constituiu-se na releitura de práticas já utilizadas por esses, em seu cotidiano escolar e que foram organizadas no “Livro Azul” – “Reforma Curricular – História – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries”.

Podemos destacar ainda a importância de um processo que foi marcado por rupturas na definição de objetivos e conteúdos para o ensino de História. Um ensinar História em que o que se buscava era muito menos uma lógica *conteudista* (a quantidade de conteúdos, às vezes destituída de significado para o aluno) e muito mais a qualidade do que ensinar, a partir de uma metodologia que o levasse a pensar historicamente. As propostas de trabalho contidas no livro da reforma curricular, presentes também no material apostilado que nos chegaram às mãos no decorrer da pesquisa, atestam a influência da nova historiografia. Esta estava inserida no contexto maior de modificações políticas e trazia consigo uma visão de um ensino de História comprometido com a libertação do homem; uma História com a função de possibilitar a construção de identidade e do reconhecimento do lugar que ocupamos na sociedade.

---

<sup>87</sup> Depoimento da Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz – Anexo 3. Pág.126.

“É preciso fazer um mundo diferente. Não sabemos bem como ele deve ser. Mas já desconfiamos. Queremos um mundo onde os frutos do trabalho sejam de todos. Queremos um mundo em que se trabalhe não para enriquecer, mas para que todos tenham o necessário para viver: comida, zelo com a saúde, casa, estudos, roupa, calçados, água e luz. Queremos um mundo em que o dinheiro esteja a serviço dos homens e não os homens a serviço do dinheiro. Queremos um mundo em que todos possam trabalhar para todos, não um mundo dividido em que cada um procura só para si. Por isso, queremos um mundo em que haja um povo só, sem a divisão entre ricos e pobres. Queremos um mundo onde todos façam tudo o que são capazes de fazer para o bem de todos.”<sup>88</sup>

Num primeiro olhar, a citação acima pode parecer demasiado “panfletária”. No entanto, chamo atenção para o fato de que é o trecho final do livro da reforma curricular. Ele é parte constitutiva da última sugestão de atividades de sala de aula, em que se propõe a realização de um debate no qual, dentre as questões a serem trabalhadas com o aluno, estão as seguintes: a importância do diálogo, o respeito às diferenças, a emergência da mulher, “comentando sempre qual é a posição tradicional, conservadora.”

Considerando o momento em que vivemos, no qual o ensino de História vê-se na eminência de ser mais uma vez confinado a um campo árido, sem a possibilidade de cultivar reflexões, trazer essas questões ao debate é imperativo. Destacar a importância do ensino que dialoga com diferentes experiências do passado e nos traz uma nova compreensão do presente e do nosso protagonismo na História é fundamental.

A reforma curricular analisada nesta pesquisa não foi ausente de limites, de permanências. Mas, levando em conta o contexto de solidificação de um projeto político comprometido com princípios democráticos, é uma experiência

---

<sup>88</sup> “Marginalização de um povo”. Grito das Igrejas. Goiânia, 1973. IN: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Reformulação Curricular – História – 5ª / 8ª séries. 1987.

que nos auxilia, de forma bastante relevante a refletir sobre o papel do ensino de História hoje. Mais do que nunca, nos últimos tempos, é importante pensar sobre que História é essa que levamos para sala de aula e em que este “fazer pedagógico” contribui efetivamente para a sociedade e para o cidadão que se forma (ou não), a partir dos conceitos trabalhados. O ensino da História é, sem dúvida, promotor de formação de identidade. Resta a cada um de nós refletirmos sobre que identidade queremos.

## 6

### Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 3ª edição, 2005.

APPLE, M. Ideologia e Currículo. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria F. (orgs.). Ensino de História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe.(org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. IN: Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV,

CATROGA, Fernando. Memória, história, historiografia. Coimbra: Quarteto: 2001.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1982.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.) Currículo: Questões Atuais. Campinas, São Paulo, Papirus Editora, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). Rio de Janeiro: uma cidade na história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FREIRE, Americo; SARMENTO, Carlos Eduardo; MOTTA, Marly S. da. (coord.). Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

FREIRE, Paulo. A Dialocidade – Essência da Educação como prática da liberdade. In: Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.



FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, T. N. de L. A História como disciplina escolar no Brasil. In: FONSECA, T. N. de L. História e ensino de História. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana M<sup>a</sup>. Currículo, ensino de História e narrativa. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, v. 16,nº 47,2011.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG. François. Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez. 2011.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino médio e formação do professor. Revista Tempo. Departamento de História da UFF. V11, nº 21. Rio de Janeiro, jul 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim: Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Revista Tempo. Departamento de História da UFF. V. 11,nº 21. Rio de Janeiro, jul 2006.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

PROST, Antoine. Doze Lições sobre História. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RICOUER, Paul. Memória pessoal, memória coletiva. IN:\_\_\_\_\_. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp,2007.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Vol. 3; O Tempo Narrado. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Nascem os “estudos sobre currículos”: as Teorias Tradicionais. In: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

## Documentos

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Laboratório de Currículos. Reformulação de Currículos - Estudos Sociais – 5ª a 8ª série – Subsídios teóricos e sugestões de atividades. Rio de Janeiro, 1982.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Reformulação Curricular – História - 5ª /8ª séries. Imprinta. 1987.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Assuntos Educacionais e Culturais. “Cem Anos de Abolição. E Agora?”. Encarte de sugestões de atividades. Mimeografado. Rio de Janeiro, 1988.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de educação. “Cidadão Brasileiro – Realidade ou Ficção?”. Síntese das discussões e propostas apresentadas pelos alunos das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, na II Assembleia de alunos-delegados, em junho de 1990.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Fundamentos Para Elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991.

## **Periódicos**

Diário Oficial – Estado do Rio de Janeiro. Encarte “Escola Viva, Viva a Escola”. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 1983. Biblioteca da Assembleia Legislativa.

Jornal do Brasil – 1983.

## **Entrevistas**

- . Deputado Francisco Alencar – Em setembro de 2015\*
- . Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro – Em 16 de maio de 2016.
- . Prof<sup>a</sup> Heloísa Fesch Menandro – Em 07 de junho de 2016.
- . Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz – Em 17 de outubro de 2016.

(\*Obs.: A entrevista do Prof. Francisco Alencar teve seu registro perdido, em parte. Até a data de entrega da dissertação junto ao Departamento de História, só tínhamos a data aproximada, pois a mesma encontrava-se num processo de recuperação do registro, junto a um técnico de informática)

## ANEXO 1

Entrevista: Deputado Chico Alencar

Local: Sede do gabinete na Lapa – Rio de Janeiro – Setembro de 2015.

Teresa: Quero primeiramente agradecer por nos receber.

Em relação ao processo da reformulação curricular que esteve em curso durante o período de redemocratização e que deu origem a este livro “Reforma Curricular – História – 5ª a 8ª séries”, conte um pouco como aconteceu. Havia uma relação direta do grupo com o conjunto de professores?

Chico: Não adianta fazer um belo programa curricular se você não envolve o professorado. E aí, a gente tentou de todas as formas ouvir esses professores, fazer círculos de debates. Foi um processo bem interessante, bem renovador.

Teresa: É falado neste livro ( Reforma Curricular – História – 5ª a 8ª séries) e também citado pela Profª Maria Yeda, em algumas entrevistas, que o Grupo Tarefa de Estudos Sociais teria organizado, sob a liderança do então vice-governador, Darcy Ribeiro, um grande encontro de professores...

Chico: Isso aí foi uma iniciativa mais ampla, né?

Teresa: Chegam a falar da participação de cinquenta mil professores!? Teve esse vulto mesmo?

Chico: É. Mas, assim ....Não foi presencial, direto. Foi em pequenos círculos, em cada escola. Começou a envolver, a fazer o debate; depois escolher um representante, por região, por DEC (as CRE's)...Pegou a estrutura toda do ensino e promoveu o encontro onde a volta da História e da Geografia foi uma posição firme. Foi um repensar né? Passar o nosso sistema de ensino a limpo.

Teresa: Havia mesmo o interesse por parte dos professores em defender essas disciplinas e repensar a especificidade da História e da Geografia ?

Chico: Claro! Sem dúvida nenhuma! Até porque havia um descompasso. Na academia, onde o rigor da repressão e do obscurantismo não chegou de maneira totalmente avassaladora, embora tenhamos professores aposentados precocemente e perseguidos, como a própria Maria Yedda... Então, ainda assim o pensamento não ficou totalmente amarrado ali. A gente foi tendo uma produção rica. Muitas vezes não publicada, mas tinha um acervo do pensamento mais analítico e crítico em relação a História aqui no Brasil. O desafio e a conquista foi a partir desse processo de democratização política, que tinha efeitos também administrativos, colocar isso no sistema de ensino.

Teresa: Dentro das escolas.

Chico: Exatamente.

Teresa: Na sua visão, naquele período pós-ditadura, qual o papel do ensino da História? Nesse momento em que vocês que foram precursores em resgatar uma série de coisas que estavam por assim dizer, silenciadas e que agora aqui aparecem.

Chico: Durante pelo menos vinte anos, duas décadas, a ditadura civil-militar reforçou alguns elementos que são constitutivos da formação da nossa sociedade. Não é irrelevante que a gente tenha tido quatro séculos de escravidão oficial, legal e ter mais de cinco séculos de patrimonialismo, de profunda desigualdade social que ainda persiste, de machismo, de eurocentrismo. A ditadura “agudizou” tudo isso e impediu que um processo que de certa forma seria até natural de avanço do conhecimento da História, de novas categorias de compreensão da realidade, prosperassem. Foi um baque muito forte. De repressão mesmo que se deu nas escolas, nas publicações editoriais. A ditadura veio acompanhada de censura, de prisão, de tortura, de morte e de exílio. Mas a censura existia. Nosso próprio História da Sociedade Brasileira a editora relutou muito antes de lançar. Chegaram a nos pedir para tirar o “excesso de negros” que apareciam nas ilustrações. A gente não concordou, é claro. E em muitos colégios no Brasil o livro não entrava. Tinha veto àquele tipo de livro. Como um chamado História do Brasil, do Joel Rufino dos Santos ..Isso era uma constante. Tinha outro chamado “Brasil – Uma História Dinâmica” do Ilmar Rolhoff de Mattos e também tinha “Geografia

Dinâmica” do Clóvis e da Ella Dottori... Foram para o antigo Primeiro Grau, livros também precursores e que cumpriram também o seu papel de começar a abrir as portas aí fechadas para essa análise um pouco mais racional até da História.

Muito bem. Na ditadura o fechamento era muito grande. Então, houve um retrocesso nesse sentido. Tudo o que estava brotando nos anos Jango, de uma nova compreensão da História... Como o Brasil também, né? Crescendo... O Brasil viveu uma fase muito inteligente, no começo dos anos 60. (Tudo isso) foi abafado. Agora, com o processo da chamada redemocratização, por mais que os militares controlassem esse processo, tanto que Geisel falava de abertura “lent, gradual e segura”, o penúltimo presidente militar... Mas, chegou na educação. Chegou nos currículos, né?

E eu repito. A gente não produziu nada além do que era o lógico e o racional. Como pensar a História brasileira desconectada das nossas raízes, sobretudo africanas? Como pensar a História brasileira livre, autonomizada em relação a história das sociedades no mundo? E depois, como você conseguir um novo conteúdo de História, um novo mérito, se você também não envolve os professores nessa construção e no método de problematizar a História, de colocar mais o professor como um problematizador, um guardião da dúvida do que um afirmador de certezas, das “verdades absolutas”. E eu sou muito fascinado! Eu acho que a História ... Ela te ensina sempre! Ela não é um campo de exatidões. Está sempre sendo revista. Novos conhecimentos vão surgindo. Então o passado está aberto, o presente precisa ser sempre relido e reinterpretado e o futuro então, é repleto de possibilidades. Mas aí, eu estou muito com o velho Eduardo Galeano: “A História é um profeta com o olhar voltado para trás. Pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.”

## ANEXO 2

**Entrevista:** Prof<sup>a</sup> Ana Maria F. Monteiro

Local: Laboratório de Ensino de História – UFRJ – Praia Vermelha

Data: 16 de maio de 2016.

Teresa: Em primeiro lugar Professora, quero agradecer por me receber.

Gostaria de saber como foi a sua participação no processo de elaboração dessa reforma curricular que deu origem ao chamado “Livro Azul”. A senhora participou de todo o processo de elaboração? Como foi chamada para participar? Gostaria de saber também se haviam discussões entre os participantes.

Prof<sup>a</sup> Ana Maria: A minha participação não começou no início do processo. Eu, na época, estava finalizando o meu curso de Mestrado em História, na UFF. Eu concluí em agosto de 1985. Então, esse ano de 85, 84... Eu estava envolvida no Mestrado e trabalhava numa escola do município, né? Na Joaquim Abílio Borges. Eu trabalhava lá com turmas... Na época eram Estudos Sociais e era (também) professora do Estado.

Aí, terminei o... Quando eu estava no último ano, em 84, 85 se eu não me engano... Eu não me lembro se foi em 84 ou 85. Uma colega da escola municipal, me informou que a Secretaria estava convocando professores da **rede municipal**, que tivessem Mestrado, que atuassem em turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e que tivessem tido experiência nos anos iniciais. Eu me encaixava nesse quadro. Porque eu tinha sido... Eu fiz Instituto de Educação e trabalhei com primário, na época... E fiz a faculdade de História no IFCS, dando aula no primário e aí, quando eu concluí a Licenciatura.. É... Eu concluí em 72. Foi logo depois da Lei 5692. Aí, houve uma demanda enorme de professores e eles convidaram professores primários que tinham a Licenciatura, poderiam ir trabalhar na 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. E eu passei a trabalhar na 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>.

Então, voltando. Em 84, surgiu esse convite. Eu na época tive dúvidas porque estava finalizando o Mestrado, a pesquisa... Tava já na fase de começar a escrever... Mas, a...enfim...insistiram muito comigo e eu resolvi ir à reunião pra

ver o que era. E, era um curso que ia ser na ... na época o nome era “Multiplicadores para...”. Já estava no contexto da reformulação do currículo, pra trabalhar com anos iniciais e era um curso que ia ser oferecido pelas professoras Selma Rinaldi de Mattos e pela Heloísa Menandro. E com base nas preposições que eram extraídas dessa discussão do Laboratório de Currículos. Isso eu sei agora. Na época, não sabia. Eu sei que era pra trabalhar em cursos com professores dos anos iniciais pra dar sugestões de mudanças no trabalho do ensino da História nos anos iniciais. (celular toca – intervalo)

Voltando. Aí, quando eu vi a apresentação, eu achei muito interessante. Aí...(rs..) resolvi ir. E o horário que eu podia fazer era a turma da Heloísa Menandro. Não fiz com a Selma.

Teresa: Deixa eu lhe perguntar. Isso foi em 1984?

Profª Ana Maria: É...Eu acho que foi no segundo semestre de 84.

Teresa: Há um registro aqui(no “Livro Azul”), dizendo que a partir de 1983, já se sentia entre os professores uma necessidade da volta do ensino de História e Geografia separadamente. Na apresentação do livro, o Prof. Moacyr de Goes, afirma que, já em 83, teria sido criado um Grupo Tarefa de Estudos Sociais pra discutir essas questões. Havia também essa questão no curso?

Profª Ana Maria: Com certeza, a grande questão né.. naquele contexto era os Estudos Sociais. E um desejo, assim...eu acho, quase consensual dos professores, ou da maioria dos professores, de que era preciso excluir a disciplina Estudos Sociais e se voltar a trabalhar com História e Geografia, no currículo dos anos finais do Primeiro Grau. Inclusive, eu tinha essa percepção... Enfim...

Então, a Maria Yedda, quando ela assumiu a Secretaria Municipal de Educação, ela assumiu como uma das suas principais metas, a reformulação do currículo vigente e, dentro dessa reformulação, a extinção dos Estudos Sociais e o retorno da História e da Geografia. E ela criou vários grupos de trabalho, né? Tinha o GT de Estudos Sociais várias pessoas que trabalhavam na época, lá na Secretaria... Ela dispensou ...Havia uma conversa lá, nos corredores... de que ela não queria mais pedagogos (rs..) dentro da Secretaria...que ela tinha essa visão muito crítica



em relação aos pedagogos . E pra formar esses grupos de trabalho, ela chamou professores experientes e professores que tinham participado da experiência do Laboratório de Currículos, né? Então, no GT de Estudos Sociais, por isso que eu disse, eu não participei do início. Eu não fui do primeiro grupo chamado.

Tinha a Heloísa Menandro, que era uma pessoa que foi inclusive colega do Ilmar, na Secretaria de Estado (de Educação), no Laboratório de Currículo. Ela chamou o Chico Alencar, que era um professor muito bem sucedido, muito querido.. Tinha a Profª Nádia Cruz, que era uma professora que era bastante mobilizadora...de atividades...na época era DEC, ali da região da Zona Sul e tinha uma outra professora que agora eu não me lembro o nome dela...não sei se está aqui (no “Livro Azul”)... que ela participou do primeiro momento.

Teresa: Aqui não. Aqui estão só o seu nome, o professor Chico Alencar, a Heloísa Menandro e a Nádia Cruz.

Profª Ana Maria: Essa pessoa foi chamada como uma pessoa experiente, mas depois houve um... acho que um desentendimento na equipe e ela pediu pra sair e foi nessa vaga que eu entrei. E aí, como é que me conheceram? Foi através desse curso que eu fiz com a Heloísa e que eu assisti as aulas, estava terminando o Mestrado, estava na escola, tinha a matrícula no Estado... shh.! Eu trabalhava feito uma alucinada(rs...) Porque... Eu fiz um Mestrado que... Eu acho que hoje é uma tese, né? Não é um Mestrado que se faz hoje em dois anos. Inclusive, quando houve a primeira turma, com os professores, eu pedi pra não participar, porque eu estava finalizando a dissertação. Nisso, a Heloísa me conheceu. Então, quando houve a saída dessa colega, aí ele me convidou.. (perguntou) se eu queria entrar. Porque eu era... Eu não tinha nenhuma ligação política, não conhecia a Heloísa... A única pessoa desse meio que eu conhecia era o Ilmar que eu fui aluna dele no pré-vestibular. Foi lá atrás mas, depois não tinha tido muito contato com ele. Então, foi dessa forma. Eu recebi o convite e ingressei em 86, em janeiro... Aí pra mim era assim... uma coisa assim, que eu nunca pensei na vida de trabalhar na Secretaria. E o GT se reunia com os colegas da Geografia que era o... Tinha a Sônia, tinha a Marília Bacelar, tinha o... Luis Antonio que já faleceu... e quem era a outra pessoa...? Vê ali (no Livro Azul)... como é que eu estou de memória.. é...

Teresa: Mas aqui não tem...

Profª Ana Maria: Aí não tem a Geografia. Então vou lembrar.

Aí, aconteceu sabe... que foi uma das experiências mais fantásticas que eu tive na minha vida profissional! Eram pessoas assim: muito inteligentes, muito interessantes...O grupo tinha uma sinergia fantástica! A gente estava assim com objetivos comuns e...eu fui muito bem acolhida pelo grupo. E havia também... quer dizer, dentro da...era um grande salão que havia o grupo de Língua Portuguesa, o grupo de Alfabetização, de Matemática, de... e o nosso GT de Estudos Sociais era... O Luis Antônio era uma pessoa...Ela professor do Colégio de Aplicação, a Sônia era professora do Município, a Marília também. Professores experientes... Então, era um trabalho ... a gente se reunia às 4as.feiras e trabalhava mais dois dias lá.Mas, as discussões sempre eram muito acaloradas, muito animadas assim... todo grupo querendo muito fazer esse trabalho de pensar como retirar os Estudos Sociais mas, o que botar no lugar,né? E que não seria um simples retorno à História tradicional que se ensinava antes dos anos 70. Mas, seria necessário fazer uma atualização, incorporando as novas contribuições da historiografia.

Teresa: Há alguns registros que falam da participação dos professores que estavam em sala de aula que mandavam suas questões, suas reivindicações e impressões, a respeito dessa mudança curricular. Inclusive, tem um documento nessa conjuntura, que fala de um grande encontro, em Mendes. Seria como que o resultado das discussões do GT de Estudos Sociais, onde se reuniram delegados de várias ...o que seriam hoje as CRE's. Existem registros das demandas enviadas,onde aparecia essa questão da extinção dos Estudos Sociais e da retomada do ensino da História e Geografia.

Profª Ana Maria: Mas, isso foi antes da minha entrada no grupo. Isso foi logo no início do governo Brizola. Aí acontece um fato que é interessante registrar. Houve esse movimento, da Maria Yedda ir para a Secretaria Municipal fazer um trabalho com as escolas regulares que existiam no município e onde o foco da mudança curricular foi a prioridade de uma certa maneira. Mas, o grande projeto do governo Brizola, era o Programa Especial de Educação , com a implantação dos

CIEP's. Então, o Darcy Ribeiro, logo que ele começa, e aí tem a atuação da Lia (Faria), que tem um papel importante... Eles se instalaram naquele prédio de Ipanema, um que era um hotel que estava desativado...Aí, o Darcy organizou, mais com esse pessoal lá dos CIEP's, esse encontro em Mendes. E, foi um encontro assim... que partiu das bases. Todas as escolas se reuniram; tinham um tempo pra se reunir, pra discutir proposições pra eles apresentarem ... e propostas que a gente fazia. (Eu) participei disso na escola. E aí, tirava um delegado. Esse delegado se reuniu nas regionais e das regionais eles elegeram os participantes que foram se reunir em Mendes e gerar o documento.

Eu participei da escola mas...Nesse contexto que eu estava...de Mestrado, eu tinha filha pequena, tinha filha bebê e aí eu... eu era até pra ter ido como delegado mas, eu disse que não ia poder ficar lá. Enfim...Eu não participei de Mendes, entende? Mas, foi um... Eu tenho até a documentação disso. Eu posso até te mostrar. Se a gente marcar um outro encontro...Alguma documentação disso eu tenho.

Teresa: Porque o Prof. Antonio Flavio Moreira afirma que alguns professores teriam algumas críticas ao resultado do Encontro de Mendes. Foi um processo democrático mas, em relação às suas demandas, que muita coisa...

Profª Ana Maria: Que muita coisa não foi....Muita coisa que foi votada lá não foi implementada.Então, isso era uma queixa de foi prometido muito mas, que depois eles não conseguiram implementar. E aí,começa a se delinear um certo cisma entre uma política que priorizava e valorizava o CIEP como o novo, o transformador, o politicamente alinhado com as propostas do governo Brizola. E, a Secretaria Municipal que era o lugar das escolas tradicionais que, dentro da perspectiva da ... do reprodutivismo, estaria naquela lógica da reprodução...das ideologias, né? E que... A ideia, do que eu hoje vejo, era muito assim...que o Brizola e o Darcy tinham é que eles iam criar os CIEP's, com essas escolas radicalmente renovadoras e que elas iriam “contaminar” .... as práticas dos CIEP's contaminariam as práticas escolas regulares. O que acaba a longo prazo, a médio prazo gerando um cisma dentro da educação do Rio de Janeiro, né? Que os professores das escolas regulares acabaram, muitos tendo raiva dos CIEP's! Era ciúme e condenavam a política (de educação do Estado) porque se sentiam

abandonados em detrimento à aplicação das verbas todas nos CIEP's. Mas, isso é uma outra questão que corre em paralelo.

Aí, quando eu fui então ...Eu cheguei a ser chamada pra trabalhar nos CIEP mas, eu optei por ficar lá...(no GT de Estudos Sociais na Secretaria Municipal). Porque eu fiquei muito encantada com as discussões que a Heloísa fazia e que trazia, né? E que vinha com as contribuições do Piaget e do que o pessoal tinha estudado lá com o Laboratório de Currículos.Inclusive tem umas apostilas,uns cadernos do tipo desse que tem os registros de sugestões que eles fizeram lá,na época, né? Era Estado, era Secretaria de Estado.Então, eles trabalhavam nos municípios. Entende? Eles iam... O pessoal do Laboratório não trabalhou no município do Rio. Eles trabalhavam nos municípios do Estado e tinham...

Teresa: Experiências...

Profª Ana Maria: É... levavam.. Faziam reuniões, levavam as sugestões.

Teresa: Parece que houve uma interessante em Cordeiro.

Profª Ana Maria: É...possível, eu não sei.Mas eles andavam pelo Norte fluminense, andavam pelos municípios e aí quando se monta esse GT, Maria Yedda monta esse GT em...84, se não me engano, lá no município<sup>89</sup> é que esse material chega e aí, chega pra mudar!

Então, eu fui chamada em ...Eu começo em 86, e aí você... então, eu participo a partir de 86.Eu já expliquei como é que eu fui chamada e se havia discussões. Havia muita! Muito assim... em cima das nossas experiências de trabalho. Havia discussões metodológicas, como a gente ... desenvolver propostas que levassem o professor a mudar suas práticas e havia também uma discussão da seleção de conteúdos pra superar uma história tradicional com duas influências básicas: uma influência marxista forte. No grupo eram praticamente todos marxistas. Mas que não ... Mas que buscou se articular com as contribuições da Nova História. A gente tinha ... e Thompson! A gente começou a ler ... (inaudível) Uma marca marxista muito forte .Como por exemplo, o processo que, ao mesmo tempo

---

<sup>89</sup> Segundo a carta de apresentação do livro "Reformulação Curricular – História 5ª /8ª séries" , assinada pelo Prof. Moacyr de Goes, o GT de Estudos Sociais foi montado em 1983.

acontecia em São Paulo, na reforma de currículo do município de São Paulo, que eu não sei se você já viu. Saiu publicada no Diário Oficial, ela é assim: o conceito básico é TRABALHO. É trabalho do primeiro ano...

Teresa: São Paulo e a de Minas Gerais...

Profª Ana Maria: E a de São Paulo, essa primeira, onde o Marcos Silva que teve um papel importante, ela.... Sabe, era o trabalho, as relações, a luta de classe..as relações de exploração, como é que é a mais-valia.... Mesmo em linguagem mais simples, ele vai do primeiro ano ao oitavo ... o conceito é o trabalho.

Teresa: Só isso?

Profª Ana Maria: Entendeu? Só isso. E aí, gera uma reação em São Paulo violentíssima! Aquilo é atacado... Até que aquilo é retirado e se monta uma outra comissão pra fazer diferente. E aí tem o vai e vem de São Paulo que dá outra grande história pra entender.

Mas, o nosso aqui...Nós fizemos uma proposta que, quando eu cheguei ela já estava organizada. Essa distribuição dos conteúdos aqui (folheando o “Livro Azul”), ela já tinha sido fechada. É aqui – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª . Quando eu cheguei, isso já estava feito. Entendeu? Então, a minha participação é na elaboração das sugestões metodológicas. Mas eu... Quando cheguei, eu achei que era uma mudança extremamente ...que eu concordei.. principalmente essa 5ª série. Eu fiquei muito fascinada com essa 5ª série! Porque, até então, 5ª e 6ª série, era História do Brasil e 7ª e 8ª era História Geral. Então era desconectado... Começava de novo... E essa proposta daqui da 5ª série, era mais difícil...

Teresa: Era inovadora.

Profª Ana Maria: Era muito inovadora! Então, (que) era trabalhar conceitos-chave...né? Vinha muito essa proposta baseada no Piaget, da construção da noção de tempo, construção da noção de espaço, grupo social, relações, a infância, como o pensamento se desenvolve... o pensamento abstrato se desenvolve, articulando isso com a História, né? Então, a ideia era: os grupos humanos e a criação da cultura, depois as relações com a natureza, as relações de trabalho e o tempo e o espaço. E a ideia aqui era que você não seguiria a linearidade da cronologia

oficial. Você trabalharia com exemplos do passado e do fut..do presente, para que a criança se entendesse,né? Quando ela ouvisse falar de agricultura, de sedentarismo, de século... Então,ela iria formar um quadro conceitual, pra a partir da 6ª série, aí entrar Brasil,América,Mundo.

E aí, minha participação é muito ...são as sugestões da 5ª série.

Teresa: Aparece bem essas sugestões nas atividades no livro...

Profª Ana Maria: Daí, essas reuniões que eu participava, a gente fazia sugestões, apresentava e aí discutia com o grupo e com o pessoal de Geografia também; que também apresentava sugestões ...Esse trabalho foi feito todo muito integrado. Mesmo quando a Maria Yedda...acho que foi em (19)86, ela faz uma resolução, extingue Estudos Sociais, integra... cria a disciplina História e Geografia e... o grupo..é.. a gente pede pro grupo continuar trabalhando junto. Era GT de Geografia, GT de História mas, a gente continuava junto. E,muitas vezes, as reuniões que a gente fazia nas escolas era junto.

Teresa: E havia uma autonomia em relação à Secretaria ?

Profª Ana Maria: Ah! Tinha. Tinha muita autonomia! Foi (rs...) uma experiência...

Teresa: Ímpar!

Profª Ana Maria: Ímpar... Porque a pessoa que coordenava que agora eu vou dizer que nem... A Heloísa era a coordenadora da equipe .Mas,a coordenadora da ...do setor, agora, nem me lembro quem era. Porque as equipes tinham muita autonomia pra pensar as reuniões...Aí, a gente agendava, marcava com o DEC. A gente mandava tirar cópia dos materiais, a gente carregava...sabe? Botava no carro, quando tinha carro. A gente ia no nosso carro. Eu não tinha carro na época. Mas, enfim...E nós éramos... uma coisa interessante, a gente era muito bem recebida nas escolas, entendeu? Os professores quando a gente chegava... Porque eles diziam que, finalmente eram professores que estavam na escola, que eram iguais a eles. O Chico Alencar já era uma pessoa muito querida. Ele, na época trabalhava na associação de moradores ...Fa....

Teresa: FAMERJ.

Profª Ana Maria: É.. Depois ele virou presidente.. Até que foi se encaminhando pra carreira política. Então, os professores nos recebiam assim...muito, muito bem! Com muito respeito, com muito carinho. Com exceção de alguns bairros da cidade, né? (Rs...) É...

Teresa: Que bairros? Na Zona Oeste..

Profª Ana Maria: Na Zona Oeste a gente era muito bem recebida!

Teresa: Já na Zona Sul...não?

Profª Ana Maria: Copacabana... Era um problema. O DEC aqui de Copacabana, Tijuca e aquela região militar.

Teresa: Bem mais conservadora...

Profª Ana Maria: Bem mais conservadora! E tinha um pessoal já mais velho que não queria saber de reforma...muita descrença... Isso, eu me lembro bem. Era assim: reunião na Tijuca era complicado. E Vila Militar, sabe? Deodoro... ali aquela região militar... Aí, eles chamavam a gente de comunistas... que História era aquela, sabe?

E você vê que, aqui nessa 5ª. Série, a gente tá trabalhando relações de produção e forças produtivas sem usar esses conceitos, entendeu?

Teresa: Até porque, realmente não tem necessidade pra criança...

Profª Ana Maria: Não tem. Mas é pra entender como a condição histórica se dá nas sociedades, sabe? Então, foi por aí...Havia muita discussão e assim... Essa articulação entre o marxismo e a Nova História Cultural... Isso, a gente ficava... Eram coisas que estavam surgindo na época e ficou isso. Aí, começaram as leituras... nessa época começou muito fortemente a discussão da Teoria Crítica dos Conteúdos. A Pedagogia Crítica dos Conteúdos... A Guiomar Namo estava lá em São Paulo, Saviani... A gente lia e discutia esses autores, o Libâneo... Pra pensar do ponto de vista pedagógico como é que isso ia ser encaminhado; era outra frente. E também, acho que foi em (19)88, 89 entrou a “descoberta” do

Vigotsky no grupo. Eu não conhecia Vigotsky. Me lembro quem trouxe aquele trabalho dele..

Teresa: O primeiro grupo de discussão de currículo com a participação do Prof. Antonio Flavio Moreira, foi aqui na UFRJ, em 80. Com a inauguração desse ...

Profª Ana Maria: Rs... É ali onde você estava, na salinha ali, o NEC, 111. Mas, é mais pro final dos anos 80. Ele cria o NEC – Núcleo de Estudos de Currículos – ao qual eu pertencço. Porque o que está acontecendo paralelo com isso ? A discussão de currículo vinha lá dos Estados Unidos, mas aqui, era muito forte a questão da didática. E aí, a didática sofre aquela crítica pesada... da didática tecnicista e Vera Candau faz o seminário na PUC, né? Os “Novos Rumos da Didática” e ela começa a propor (a mudança) de uma didática instrumental para uma didática multidimensional. E aí, essa discussão... O Antonio Flavio fez o doutorado na Inglaterra com o Michel Young e aí ele retorna, e uma diretora que tinha aqui, a ..(ham,ham,ham)...cabeça estava em outra coisa. Mas, vou já lembrar. Então, eles criam o Laboratório de Currículos aqui. Não é laboratório. É Núcleo de Estudos de Currículos.

Teresa: Nesse contexto, a gente pode afirmar que essas mudanças acompanham o processo maior de mudança política no país? Podemos afirmar que, os novos rumos demandavam novas políticas públicas também no campo da educação.

Profª Ana Maria: Exatamente.



## ANEXO 3

**Entrevista:** Prof<sup>a</sup> Heloísa Fesch Menandro

Local: residência da entrevistada – Data: 07/06 /2016.

1)Boa tarde. Em primeiro lugar, gostaria de lhe agradecer por me receber.

No contexto da transição democrática, a senhora lecionava História ou tinha outras atribuições enquanto professora de História?

Prof<sup>a</sup> Heloísa: - Olha, quando esse GT foi criado, se não me engano foi em novembro de...84..(Teresa: - De 83.) Em 83. Isso! Foi... No contexto em que eu estava trabalhando com a Prof<sup>a</sup> Rosiska Darcy e o Prof. Darcy Ribeiro que era o Secretário de Ciência e Tecnologia do Estado, na organização do Encontro de Mendes. Então, foi uma loucura a organização daquele encontro. Representantes de todas as escolas do Estado e... com mala direta que o Prof. Darcy quis fazer. Eu botei duas comissões “ad hoc” pra funcionar na Secretaria pra processar as cartas dos professores sobre qualquer assunto. Você imagina como é que foi. E a Prof<sup>a</sup> Maria Yedda me chamou um dia e disse assim: “Vamos criar o Grupo de Trabalho de História e Geografia, porque já tem um grupo de Alfabetização e eu quero que o de História seja o primeiro”.

Eu falei: - Professora, pelo amor de Deus! Eu já não estou dando conta da organização do encontro de Mendes! Deixa pra criar depois. Ela falou: “Não, não. Vai ser agora.” E foi na mesma época, foi um pouquinho antes se não me engano, do Encontro de Mendes, que ela criou...botou no Diário Oficial e...nós nos reunimos. Ali fizemos algumas reuniões.Mas, passado o Encontro (de Mendes) é que nós realmente começamos a conversar mais é...vagarosamente pra gente ver o que ia fazer.

2)Quais eram os professores que já participavam ? Por que a Prof<sup>a</sup> Ana Maria, que fez parte da equipe me disse que chegou depois.

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Muito depois. É.. Ela não era do GT. Ela foi depois da equipe de História e Geografia.

Teresa: O Chico Alencar já era.

Profª Heloísa: Era o Chico Alencar, eu, a Nádia Cruz... Por que a Nádia Cruz? Era uma professora que era coordenadora do 3º DEC – a Delegacia Regional de alguma coisa... - e... ela tinha feito um encontro no DEC, reunindo professores e coordenadores, justamente com essa pauta de discussão de desmembrar Estudos Sociais, Geografia e História. Então, ela tendo tido essa iniciativa e, já tendo sentido ali o pulsar dos professores... Embora, fosse só numa Delegacia Regional, ela foi chamada pra fazer parte do grupo. E esse Grupo Tarefa, era no início, de Estudos Sociais.

Então, nós trabalhávamos junto com as pessoas de Geografia. Então quem eram essas pessoas? Era Sônia Moura, que era uma professora que era da equipe de Supervisão e foi chamada pro grupo..que ela era de Geografia; o Luís Antonio, que era maravilhoso! Que era professor da PUC, que já lidava com essa renovação do ensino da Geografia; o Maurício, que era um professor também muito bem conceituado... Não me lembro o sobrenome dele agora...E pronto! Éramos nós seis. Depois, entraram outras pessoas, como a Marília Barcelar que a Sônia chamou e tal...

Então, nós trabalhávamos juntos; essas duas equipes. E o que é que nós queríamos? Era um GT só! Nós queríamos em primeiro lugar, na nossa cabeça, separar Geografia e História, em Estudos Sociais. Por causa da lei. Até Teresa, eu queria que você visse essa lei. Porque eu não tenho na minha cabeça. Essa Lei de Diretrizes e bases, né? A anterior. Não foi essa última. Aquela que foi feita depois da ditadura. Não sei...

Teresa: Que na realidade camuflou o ensino de História e Geografia... Colocou no lugar Estudos Sociais. Tinha Organização... OSPB..

Profª Heloísa: OSPB e Moral e Cívica! Então, o que nós queríamos? Duas coisas. Começamos a trabalhar em duas frentes (de trabalho). Antes de pensar uma proposta.

Ver o que os professores do município estavam achando, sentindo e como eles estavam. Então, o nosso trabalho.. Quer dizer... Os dois pontos mais importantes do trabalho desse GT, na minha opinião, foi assim: romper aquela pirâmide vertical da Secretaria, em que ninguém lá de cima falava com o lá de baixo e fazer

encontros diretos, com os professores. Professores mesmo, regentes de turma e coordenadores. E depois, mais tarde, quando se falou em Constituinte... Nós fizemos a Constituinte e chegamos até aos alunos. Nós fizemos uma exposição fantástica no mezanino do metrô da Carioca. Os alunos trabalharam. Eles fizeram eleições nas escolas, (pedidos) nas escolas, elegeram representantes e nós fomos até ao Prefeito. Um aluno entregou ao Prefeito.

Teresa: Isso foi... Em 1986, 87?

Profª Heloísa: Em 87. Já estava pra sair a Constituinte. Aí, foi o projeto “Constituinte nas escolas”.

Então, a gente conseguiu romper aquela pirâmide e tivemos encontros diretos com os professores e depois com os alunos e foi uma... Eles fizeram uma acolhida fantástica dessa proposta!

Teresa: Na confecção dessa proposta, na elaboração do “Livro Azul”, a Profª Ana Maria Monteiro chegou um pouquinho depois. Ela relatou que chegou a partir de um curso que foi dado pela Profª Selma ...

Profª Heloísa: Foi assim. Quando eu cheguei na Secretaria, é... eu disse à Profª Maria Yedda: nós temos que chamar professores. A Secretaria não tinha professores! Um professor dentro da Secretaria de Educação. Isso Maria Yedda conversou comigo. Só tinha equipe de Supervisão e de Orientação. Formados nas faculdades lá de Educação...sei lá de que.. E a maioria não tinha uma formação específica. Nem um ramo de ciência. Eles fizeram uma faculdade de Educação, de Pedagogia...E eram pessoas que ficavam na Secretaria. Eu perguntei: “O que vocês fazem aqui?”

“Ah.. Quando a escola tem uma reclamação, alguma coisa ela liga pra nós. E nós fazemos uma visita ou damos uma solução...Quer dizer... Essas duas equipes inclusive, depois passaram pra minha coordenação, quando eu assumi a coordenação geral de todos. Vamos chegar lá, depois.

Então, a Profª Maria Yedda disse que iria abolir – a Orientação e a Supervisão. Eu dei a maior força, mas não aboliu no sentido de expulsar as pessoas. Elas ficavam lá. Mas, na criação dos GT’s – Alfabetização, História e Geografia e depois as

outras disciplinas – foram chamados professores. Então, a Secretaria ganhou equipes de professores realmente, daquelas disciplinas. Isso é que foi a grande estruturação dentro da Secretaria.

Teresa: E este curso que a Prof<sup>a</sup> Ana Maria fez tinha a ver com esse propósito.

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Tinha a ver com esse propósito já de fazer contato com professores. E fazer um curso de capacitação, numa proposta metodológica enfim... uma atualização. Aí, esse curso que eu dei com a Selma... Eu peguei uma turma e a Selma, esposa do Ilmar, pegou outra. Foi um curso de 360 horas na UERJ; um curso longo... Pra quem? Para coordenadores de DEC, que quisessem e professores. Ana Maria trabalhava numa escola – estadual – se não me engano. Não sei... E ela se interessou, se inscreveu e tinha um limite. Nós fizemos esse curso de 360 horas. Eu combinei com a Selma. Víamos uma bibliografia mais recente. Ou até não... Porque..(rindo)... Era uma capacitação.

Teresa: Desculpe interromper. O objetivo era então capacitar novos professores para elaborar essa nova reforma curricular?

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Ainda não. Estava dentro do nosso escopo. Mas, é... Eu quero te dizer que eu estou fazendo aqui um enorme esforço de memória. Porque eu não lembro mais... Por exemplo, enquanto eu estava dando o curso na UERJ, se a gente já estava discutindo alguma coisa do “Livro Azul”. Foram coisas muito concomitantes. Sabe..? Eu acredito que sim.

Teresa: A Prof<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro acha que sim. Porque depois que ela fez esse curso, ela falou que entrou... que foi convidada para fazer parte desse grupo que elaborou. E ela falou que, quando ela chegou, o grupo já estava formado...

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Há muito tempo.

Teresa: E ela falou com muito carinho. Ela disse, “o fato do meu nome estar aqui, é muito bacana...”

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Foi muito ético...

Teresa: Porque ela falou que foi muito bem acolhida, apesar de não ter participado desde o início.

Profª Heloísa: Isso...! Ela me disse que eu mudei a vida dela. Porque ela ia largar a educação. Aí, quando ela fez esse curso, ela disse que era uma proposta tão maravilhosa, tão revolucionária, que ela resolveu ficar. (rs...) muito engraçado isso!

Então, essa proposta... Eu tinha saído do Laboratório de Currículos há pouco tempo.. né?

Teresa: Gostaria de saber se, o Laboratório de Currículo que foi criado logo após a fusão, se ele pode ser compreendido como um precursor dessa reforma curricular.

Profª Heloísa: Não. Em termos **metodológicos**.

Nós nunca fizemos uma proposta no Laboratório .... Apesar de ser chamado... era reformulação de Currículos.. Ela era uma proposta metodológica. A gente não se meteu em programas. Era uma metodologia. Nós tínhamos equipes de todas as disciplinas e era uma proposta em que a gente estudou Piaget durante dois anos. E foi a melhor coisa da minha vida! E realmente, a minha cabeça em Educação mudou. A diretora era a Circe...

Teresa: Bittencourt?

Profª Heloísa: Não. A Circe Bittencourt era do município. A Circe Vital Brasil. Ela era professora de História do Colégio Pedro II mas, depois ela foi chefiar o Laboratório de Currículo.

E nós tínhamos aí uma conjuntura muito desagradável porque era governador biônico... entendeu? Logo após a fusão.. Uma época difícil...!

Então, nós estudamos muito Piaget e começamos a quebrar nossa cabeça, dando exemplos aos professores de atividades... né? Que levassem às tais “operações mentais”, que não fossem simplesmente uma cópia, uma decoreba e tal...

E aí, nessa equipe do Laboratório, eu chamei o Ilmar lá pelas tantas.. também. Então, quando a gente foi pro município, eu queria muito integrar esse grupo que

havia sido do Laboratório. Mas, eu não consegui porque a Maria Yedda teve lá as escolhas dela também...

Agora, influenciou sim (o LC). Porque... O que eu aprendi no Laboratório? Que existem maneiras de você ensinar História pros alunos, ou qualquer outra disciplina, que seja por aquele processo de transmissão, assimilação...E aí vem aquelas vertentes da Educação, que você deve conhecer muito bem. E, quando a gente pegou essa proposta do Laboratório e começamos a estudar...É a tese do conhecimento construído pelo próprio aluno. Então, é uma coisa de dentro pra fora. Exatamente uma terceira via, né? Que tem muita fonte.

Teresa: É porque algumas propostas dessas se fazem perceber aqui (no “Livro Azul”)...

Profª Heloísa: Eu fiz bastante fonte, do Laboratório. Até botei a fonte. Como sendo atividades que... E a proposta do Laboratório não foi entendida pela maioria dos professores. Nem podia ter sido. Nós fizemos milhões de cursos de treinamento. Mas era uma coisa difícil, complicada. E. Mas, as escolas particulares gostaram muito. Por exemplo, a Geísa, essa minha filha, tava na Escola Parque. Às vezes, ela vinha com trabalhos pra casa, com atividades que eu tinha feito no Laboratório. Então, as escolas particulares gostaram, entenderam melhor. Tinham mais capacitação.

Bom, mas enfim. Voltando ao “Livro Azul”. Então, esse contato com os professores do município, nós fizemos uma mala direta. Nós fomos a todas as Delegacias Regionais ou...Eu não me lembro mais o nome que elas tinham.Nós chamamos coordenadores e professores. Bancamos a saída deles de sala de aula no dia desses encontros pra ver o que eles estavam querendo e pensando. E o que é que nós vimos, percebemos nas discussões e nos encontros? Eles estavam literalmente perdidos; eles estavam literalmente querendo alguma coisa nova depois daquele período de ditadura, Estudos Sociais e que ninguém sabia o que estava fazendo. E nós tivemos uma acolhida muito boa.exceto em alguns lugares,com a proposta de Geografia. Porque a proposta do Luis Antonio, de Geografia,era de uma Geografia Social, uma Geografia renovada. E nós

encontramos muitas vozes dizendo: “Onde está a Geografia Física, a Geografia! Isso não é Geografia. Isso é outra coisa e tal...”

Mas, História... Houve um contato melhor. E aí o que eu queria fazer e fiz. Só que eu larguei lá. Eu pedi a todos os DEC's, às Delegacias... Nós fizemos um questionário com nome, endereço, experiência profissional. Fazendo perguntas a esses professores de História: O que você já trabalhou, o que você leciona, os livros que você lê, quais são seus interesses e tal. E essas fichas retornavam. Eu comprei um fichário Então, eu tinha os trezentos e setenta e tantos professores do município num conhecimento quase que pessoal com eles – que foi o máximo! Pena que eu larguei (inaudível)... E nós vimos que muitos deles.. Que que você lê? (respondiam) “Livros didáticos do Segundo Grau.” Naquela época era Segundo Grau. Essa é a razão pela qual nós botamos aqui, na bibliografia livros do Aquino, livros do Chico de Segundo Grau... que jamais a gente poria numa bibliografia de uma proposta, de um sistema de educação macro. Mas, eles liam livros de Segundo Grau. Alguns...

Enfim... Nós percebemos que havia professores de várias “capacidades” diferentes e tal... Mas, a maioria estava perdida. E, o grande problema também foi com os professores de Moral e Cívica e OSPB. Porque eles davam Estudos Sociais, sem ter o menor contato com essas disciplinas de História e Geografia.

Teresa: Até porque, muitos deles, tinham feito aquele curso de Estudos Sociais

Profª Heloísa: É..aquele curso de Estudos Sociais de licenciatura curta. Mas tava uma loucura! Nós tivemos problemas administrativos muito sérios. Tinha gente com normal e que fez um cursinho de não sei o que e tava dando aula pra 8ª série, de História! Então, tinham muitas “aberrações” que nós corrigimos. Mas aí, com o Departamento de Administração, foi outra frente de trabalho.

Então, nós enviamos depois de todas essas discussões e contatos, uma base de proposta de currículo, né? Com programa, com currículo, com algumas propostas e tal.. Para que eles discutissem, colaborassem, fizessem retorno. Nós fizemos vários encontros, o nome era “**Repensando os Estudos Sociais**” e tivemos algum retorno bom. E outros que... não estavam muito na pauta, enfim... E aí então, é que nós começamos propriamente a elaboração dessa versão, dessa proposta.

Teresa: Ah.. Então, isso durou o ano.. foi ao longo do ano de 1983 e só depois do Encontro de Mendes é que se organizou a proposta (de reformulação curricular – o “Livro Azul”)..

Profª Heloísa: É.. que nós começamos.

Teresa: Mas,alguns relatos contam que,por parte do professorado, havia realmente essa demanda da separação da História e Geografia. E correto afirmar isso?

Profª Heloísa: É... Porque era assim. Quem era formado em Geografia, fazia um programa de Estudos Sociais – 80% de Geografia. E a História... As provas que eu pedi de alguns alunos... Era assim: Baseado no calendário cívico,por incrível que pareça. E os de História, ao contrário. Davam Estudos Sociais, com toda a ênfase na História e a Geografia ...Era uma Geografia que o pessoal de Geografia achava.. Era antiga... quer dizer, você achava de tudo na verdade, sabe? Muitas coisas diferentes...Não havia Supervisão,uma orientação...as pessoas não faziam nada..

Teresa: Nem havia interesse por conta do regime, né?

Profª Heloísa: É...

Teresa: Agora, após esse encontro em Mendes, o Prof. Antonio Flavio Moreira, fala que houve um certo estranhamento ... E que as coisas estavam na verdade dadas....

Profª Heloísa: No Estado. O que eu senti no município é que eles estavam soltos. Não havia uma proposta assim “oficial”. Agora, eu quero te dizer uma coisa: esse encontro de Mendes, não teve nada a ver com o encontro de História. O Encontro de Mendes foi um encontro que Brizola quis organizar e carregou o Darcy Ribeiro. Ele tinha sido eleito governador. Era a conjuntura de pós- ditadura..;Ele queria um contato com os professores da rede pública de um modo geral. Ninguém discutiu História,Geografia ou Ciências nesse Encontro.

Teresa: É porque o registro do Diário Oficial mostra que houve o envio de porpostas/ demandas dos professores e, uma delas era a “separação de História e Geografia”.



Profª Heloísa: Também. Isso era uma coisa que incomodava, né? Agora, o encontro não foi feito...Por isso que o Darcy fez essa mala-direta..

Teresa: Mas houve depois um encontro específico, só de História?

Profª Heloísa: No Estado, não sei. Aí, nós começamos no Município, a tratar do município. Dos Estudos Sociais. Eu não sei te dizer como o Estado encaminhou. A secretária era a Yara Vargas e...

Teresa: Não tem problema. Gostaria que falássemos do município. Porque, observamos aqui (no “Livro Azul”) uma série de inovações – porque para época eram inovações no ensino da História. Na proposta de organização das disciplinas, a começar pela 5ª série. Agora,antes de falar deste livro, gostaria de saber o porquê da escolha dos textos que abre – de Rubem Alves e o que “fecha” o documento – “O Grito das Igrejas”? Por que estão aqui?

Profª Heloísa: Isso... É o Chico Alencar – Teologia da Libertação. É...Isso daí teve milhões de percalços... Porque aqui,eu escolhi assim: cada membro do grupo vai ficar encarregado de uma série pra fazer uma proposta breve, depois que nós discutimos muito. Mas, nós só éramos três. O Chico ficou encarregado da 8ª. Como ele era professor do Ensino Médio no São Vicente, já lidava com conteúdos mais elaborados e tal... Porque alunos de 8ª série não são os mesmos do Ensino Médio do São Vicente de Paula. E a aí, ele fez a primeira proposta com milhões de textos. (Rs...)E eu fiquei furiosa! (Rs...) Isso aqui, não grava não.

(-----)

Profª Heloísa: Tinha vivido anos em sala de aula que os professores precisavam de um material de apoio. O programa é esse? É. Mas, o que que eu faço em sala de aula? Porque eles liam livro, faziam questionário...aquela coisa assim, super conservadora. Então... Até nós pensamos em mapas sobrepostos, sabe? Mas, aqui não tinha dinheiro pra fazer as coisas. Pra eles entenderem essas diferenças conceituais: América do Norte, América do Sul... América LATINA! América Anglo-Saxônica... Enfim, esses conceitos. Mas... O material que a gente conseguiu primeiro foi todo apostilado. E, já na época da Maria Lúcia Camacho. Porque aí, a Maria Yedda saiu da Secretaria... Eu não quis ir com ela. Eu fiquei no

município. E, finalmente, só virou esse livro, na época do Moacyr de Góes, que já foi o terceiro Secretário. Entendeu? E aí, eu fiz esse textinho e ele concordou na publicação.

Teresa: E é interessante, por que ele fala que foi um processo...

Profª. Heloísa: É. Essa proposta do município teve uma continuidade realmente com os três secretários.<sup>90</sup>

Teresa: Por isso é que eu inclusive mudei meu recorte temporal. Porque vi que de fato, o processo finalizava em 1991.

Profª Heloísa: É ... e aí foi que o Saturnino declarou a falência do município,né? Foi um complicador terrível pra nós. Mas,enfim...

Teresa: Bom, o contexto de elaboração dessa reforma curricular se insere nesse cenário de mudanças sociais, políticas significativas.Era o processo de abertura,de redemocratização do país.Em relação às políticas públicas de educação,essas também vão passar por uma redefinição de objetivos. O ensino da História também se modifica, na medida em que havia uma demanda,como a senhora acabou de colocar...por essa ...

Profª Heloísa: Isso.

Teresa: Essa volta do ensino específico de História e também da Geografia, como a gente já comentou. Em vários relatos,se afirma que os grupos de professores divididos por essas espécies de coordenadorias, o que hoje são as CRE's, eles discutiam essas propostas desse Plano Estadual de Educação,mas que na época, caminharam juntos – pelo menos no início. Por que , voltando ao início,em 1983, logo que é eleito o governo Brizola, junta as duas Secretarias de Educação – a estadual e a municipal de educação...

Profª Heloísa: Mas aí tem uma coisa importante: foi a criação dos CIEP's (Centro Integral de Educação Pública).

---

<sup>90</sup> Refere-se à Profª Maria Yedda Linhares; Maria Lúcia Camacho e Moacyr de Góes.

Teresa: Exato. Foi nesse momento. Em que medida essa questão curricular era discutida entre os que participaram do processo? Havia um entendimento de que escolhas de conteúdo no ensino de História era importante, sobretudo no momento em que estávamos passando?

Profª Heloísa: Entre nós, do grupo? Muito complicado... Nós três de História, e os três de Geografia, concordávamos que a gente tinha que mudar. Sobretudo Geografia e tal...É... Mas, assim... O Chico veio de um ...uma linha de trabalho, de um professor de Ensino Médio. Era formado em História e tal... Eu vinha de uma formação em História também. Eu ainda não tinha Mestrado nessa época. (Eu vinha) da Federal, que já era uma realidade um pouco diferente, né? Os meus professores foram: Maria Yedda Linhares, Francisco Falcon, Darcy Ribeiro em Antropologia e etc, etc...E a Nádia tinha feito um curso ...não sei...de História, depois fez outro de...Advocacia. Então, nós três éramos bem diferentes um do outro, mas todos nós achávamos que nós tínhamos que mudar. A gente tava muito consciente disso, a gente sentiu a realidade dos professores. Aí, aquela coisa teórica... Marxismo, Anais (Analles)... Metodologia... Piaget, o Chico nem queria ouvir falar..Vigotsky, não sei o que, tá,ta tá....

Então, esse trabalho desse grupo foi muito bonito! Porque a gente conseguiu um denominador comum, em função das coisas que a gente queria. E tinha uma coisa afetiva perpassando o grupo todo de Geografia e História. A gente passou a se amar! Então, os nossos encontros eram alegres, a gente brincava, a gente discutia... Tinha época...Tinha vezes na Secretaria...que tinha uma máquina lá de mimeografar, porque a gente lidava com muito material de ida e de retorno. Chamava “Roberta Close”- porque ela era enorme, linda mas, ninguém sabia muito bem como funcionava... Então,havia momentos, por exemplo, em que você tava com mil coisas pra apostilar,Roberta Close enguiçava...O que nós íamos fazer? Eu dizia: Vamos tomar um chope! Então, a gente criou uma integração e uma amizade que foram muito importantes também nesse processo. Uma animação, uma disposição, um entusiasmo..! É porque as diferenças...

Teresa: Enriqueciam...

Profª Heloísa: Exato! As diferenças não chegaram a ser contraditórias, a ponto da gente não conseguir trabalhar. E aí, né... Eles confiavam muito em mim.

(mostrando o “Livro Azul”)

Essa 5ª série, por exemplo, eu reconheço que foi uma loucura o que eu fiz. É uma proposta de 5ª série, não sei se você reparou que tem um caráter bastante antropológico. Não é... Eu tinha feito essa proposta, num colégio que eu trabalhei em Realengo, em anos atrás, né? Quando eu estava trabalhando com História, em sala de aula. E os meninos adoraram! Eu consegui entusiasmo das minhas turmas de 5ª série como eu nunca tinha conseguido antes. Eu também levava muitos materiais e tal... Porque esses exemplos concretos...que eu estou chamando... esse termo inclusive tá errado, porque na História, a gente conversa com os mortos. Então a gente não tem concreto. Mas, concreto são coisas assim... que aconteceram, que acontecem, que eles constatavam, que eles tinham ouvido falar. Inclusive, teve briga com os pais. Porque eu tava falando dessa história do homem se fez homem. Os meninos estavam em fase de Primeira Comunhão (...inaudível...) que não era... Que era Adão e Eva. Que era Criacionista e não sei o que....Mas, essa proposta...

Teresa: Ela é encantadora porque é humanista..

Profª Heloísa: É. Aí, porque que eu botei essa proposta? Eles confiaram em mim. Porque eu usei. Eu testei. E era rede pública. Então, não era uma coisa assim que saiu da minha cabeça “loucamente”, né? Então, essa 5ª série despertou muito problema entre os professores. Por que? Eles queriam fazer a proposta. Mas não tinha um livro didático, de espécie alguma que acompanhasse isso. Por isso é que, quando o material chegou, foi importante pra eles. Nas apostilas primeiro. Porque eles ligavam pra gente desesperados: “O que é que eu faço?! Que exemplo que eu dou?” Não tinha esse “Livro Azul” no início. Imagina só! Não é..? Então, essa proposta deu muito desespero. Mas, depois eles foram... né? Se acalmando um pouco. Começou a chegar as apostilas e tal...

Teresa: Porque as propostas (resultantes da reforma curricular) foram primeiro na forma de apostiladas e depois que se confeccionou o livro...

Profª Heloísa: Depois que virou (livro)... Esse livro veio muito tempo depois, já ma época do Moacyr.

Teresa: Interessante. Até hoje ele é utilizado..

Profª Heloísa: Eu não sabia disso. Mas também não pode deixar, porque tem coisas que já estão bastante defasadas.

Teresa: Mas os professores fazem adequações.

Profª Heloísa: É... Isso deu muito trabalho. Eu passei noites acordada fazendo . Mas eu tinha muito material. E o que me influenciou também? Não sei se está no seu escopo. Mas a gente tem que falar das cabeças, não é? Quando você fala das vertentes.

Aqui tem Marxismo. Aqui tem muito Estruturalismo. O primeiro texto que eu dei nesse curso de 360 horas (na UERJ) que a Ana Maria leu<sup>91</sup> foi o Levi-Strauss – “Raça e História”. O que que eu queria quebrar? Eu queria quebrar a **linearidade** da História. Eu queria quebrar o **Etnocentrismo** que era terrível nos currículos. Eu queria quebrar com o **mito da superioridade europeia**. Tudo isso com exemplos, né?

Então, quando você compara por exemplo, a cidade de Madri no século XVI e pega o plano das cidade de (Tecnotxticlan), dos Astecas você vê claramente, que não havia nenhuma superioridade europeia, enfim...Quebrar essas coisas. Foi difícil. Os professores reagiram... A ordem do tempo... Eu disse, não.. Não tem que seguir na ordem do tempo. Isso é diferente de História unilinear. Inclusive ainda botei um itenzinho que eu vi do “Fogo ao foguete” que tem que tirar,né? Essas passagens que a gente fazia. No Laboratório a gente ainda fazia um pouco isso. Mas então.. Quebrar isso tudo! Foi a nossa intenção. E nisso, todos concordaram comigo, né?

Teresa: Tinha alguma discussão curricular ... apesar de sabermos que, naquele período era toda uma discussão muito nova...

---

<sup>91</sup> Na realidade, a Profª Ana Maria Monteiro não “deu”. Ela FEZ o curso. E, a partir deste, foi convidada a se juntar ao grupo que elaborou o “Livro Azul”.

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Você fala da Teoria Crítico-Social dos Conteúdos?

Teresa: Vocês tinham alguma influência disso?

Prof<sup>a</sup> Heloísa: Dentro do Município tínhamos muito. A gente fazia... é...que aí tem a história pra você entender. Enquanto essa proposta aqui evoluiu depois pra uma proposta inteira de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. A proposta do Município que está no Diário Oficial e que tem naquele Plano Curricular Básico - que eu perdi o livro.. Aí, nós já fazíamos discussões com todas as disciplinas e aí, turma da Supervisão...

(-----falha na gravação)

## Anexo 4

Entrevista com a Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz

Local: Residência da Professora em Laranjeiras – Data: 17 de outubro de 2016

Teresa: Estamos na casa da Prof<sup>a</sup> Nádia Cruz. Gostaria de agradecer a sua disponibilidade.

Em primeiro lugar, gostaria que a senhora falasse um pouco como foi sua participação no processo desta reforma curricular. Como a senhora chegou até a equipe e como era o trabalho de vocês?

Prof<sup>a</sup> Nádia: Bem, (nessa época) eu era professora de apoio técnico do 5º Distrito Educacional, que é anterior às CRE's, né? Eu já fazia um trabalho junto aos professores da região da Zona Sul do Rio de Janeiro: Ipanema, Leblon, Rocinha, Vidigal. E a gente fazia assim... troca. Eu tinha reuniões semanais com professores de História e a gente fazia troca de material porque História e Geografia estava se acabando (com) aquela coisa de Estudos Sociais. Então, não tinha material. Então, começamos a fazer. Elaboramos uma apostila. Cada professor elaborava um tipo de currículo... um tipo de apostila. E conseguimos imprimir no DEC.

Teresa: O DEC era mesmo...

Prof<sup>a</sup> Nádia: Era o Distrito Educacional. ..Era o 5º. Tinha o 4º que era Leme, Copacabana, Flamengo, Botafogo. E o 5º que pegava o restante da Zona Sul que era Lagoa, Jardim Botânico e essas duas comunidades que era Vidigal, Rocinha e São Conrado também.

Então, a coisa foi crescendo eu resolvi fazer um encontro de professores de História e Geografia. Porque é (era) como se a gente tivesse perdendo toda a nossa capacidade de professores de História e Geografia! Porque havia boatos de que não haveria mais a formação, de que seriam apenas professores formados em Estudos Sociais. E havia esses professores que tinham a (formação específica em)

História e Geografia, com graduação plena. Estavam se sentindo ameaçados e era uma ameaça verdadeira, né?

Então, eu boleei esse encontro. Nem sabia se ia realizar... Mas, na época, a minha juventude....o acreditar na “fantasia”... Gente, vou fazer um encontro pra professores do município todo...! E consegui. Meu pai fez o cartaz. Imprimi na gráfica do Município. Consegui o planetário da Gávea, que tinha 300 e poucos lugares. E vieram 700! Metade ficou do lado de fora.

Teresa: Muito significativo para a época.

Profª Nádia: É... E outra coisa, uma coisa que foi (partiu) de uma professora. Porque eu era ...chamada de PAT<sup>92</sup>...

Teresa: Porque a senhora ainda não fazia parte do grupo ainda...

Profª Nádia: Não. O grupo ainda não existia. Nem GT...

Teresa: Porque isso foi em...

Profª Nádia: Isso foi em outubro de 1983.

Teresa. O Encontro de Mendes foi em novembro.

Profª Nádia: É. Então, o que aconteceu? Eu peguei os cartazes e ia distribuindo no escaninho pra mandar pra todos os DEC's. Mas, eu não tinha certeza se chegariam nas escolas. Não tinha nem como eu distribuir pra todo o município. Já eram umas mil escolas, né?

E eu fiz uma mesa. Convidei pessoas. Consegui convidar a Maria Yedda Linhares, que era nossa secretária. Porque eu tinha uma pessoa conhecida que era ligada a ela e ela foi. O restante da mesa eram professores. O (Prof.) Ilmar, o Luiz Antonio de Moraes, que era professor de Geografia. Tinha o João Rua e tinha mais dois ou três professores que eu convidei pra participar da mesa que eram professores de História. E aí, nessa auto confiança, a coisa ocorreu. E foi assim, uma “catarse” no dia. Porque os professores estavam revoltados com a quase exclusão da graduação plena dentro do Município. A Maria Yedda foi muito receptiva...

---

<sup>92</sup> PAT – Professora de Apoio Técnico.



Teresa: Como professora de História...

Profª Nádia: Como professora de História que era, né? Uma mulher altamente politizada, uma mulher muito inteligente, muito interessante como pessoa. E ela ouviu. Mais do que falou. E ela se comprometeu de formar um grupo para estudar a questão do que estava ocorrendo. Porque ela estava entrando. Estava há meses. Começou em março e nós estávamos em setembro/outubro. E aí, eu fui chamada depois, na Secretaria pra falar.. Eles queriam saber o que eu tinha pesquisado. E me disseram que iam formar um grupo, que seria o GT e que já tinham convidado pessoas de várias áreas. No caso, o Luiz Antonio que ela conheceu era professor de Geografia... Professor de turma e professor também da PUC, do CAPES também. E ele foi um dos convidados. Eu disse: Gente, eu sou o nível intermediário. Eu não sou "turma". Também não sou "secretaria de Educação". Eu sou Distrito Educacional. E tenho toda essa vivência com os professores. E eu também acabei sendo convidada a fazer parte.

Em princípio, (o GT) não seria algo duradouro. Seria apenas pra fazer um estudo da situação. Depois teve o Encontro de Mendes e a coisa passou a ser um grupo,(uma equipe).

Teresa: A senhora participou do Encontro em Mendes?

Profª Nádia: Não. Do grupo, acho que só a Heloísa foi a Mendes.

Teresa: Os relatos atestam que os professores nos documentos apresentados, já reivindicavam a separação de História e Geografia.

Profª Nádia: É.... E eu brincava, dizendo: Essa separação vai ser a única separação que vai unir. Porque (já) tinha unido os professores de História e Geografia.

Teresa: É correto afirmar que essa separação vinha ao encontro de uma demanda já existente do conjunto de professores?

Profª Nádia: Sim. Tinha até uma certa revolta, né? De professores que se viram obrigados a dar uma coisa que não era nem História e nem Geografia...

Teresa: Por conta da lei 5692...

Profª Nádia: É....algo sem muito “feito”...Ao mesmo tempo, não queríamos voltar ao currículo anterior, de muitos anos atrás, que dava História Antiga na 5ª série. Achávamos que deveríamos começar com Brasil. Ao mesmo tempo, não havia um conteúdo (definido). A coisa estava meio perdida. Não bastava separar. Tinha que definir currículo, programa. Pensar o que se quer, o que se pretende...Vai se voltar à década de 60, 50, né? Não.Não havia mais motivo para se voltar, se apagar...Mas então, percebemos que nós não tínhamos nada! Tínhamos a ideia da separação, mas não tínhamos material para isso.

Teresa: E onde o Laboratório de Currículos entra?

Profª Nádia: Ele entra com a experiência do que ele já vinha fazendo no Estado.

Inclusive, você deve ter percebido que a gente começou de 5ª a 8ª. Teoricamente, deveria ser ao contrário. Mas era uma coisa tão premente... Porque nós não tínhamos material pra ser trabalhado.

Teresa: Mas até o material chegar na forma deste livro, como era feito? Era “apostilado”?

Profª Nádia: Era... E muito! Uma coisa assim de caixas e mais caixas...! E normalmente a gente fazia isso em reuniões. Eram reuniões em Santa Cruz, na Pavuna.. A gente ia de Kombi. Quebrava a Kombi... A coisa era bem precária mesmo!

A gente ia, se reunia, apresentava o material. Discutia e escutava. Precisava escutar, né?

Teresa: A gente pode afirmar que era uma relação democrática ?

Profª Nádia: Democrática! Era... Claro, havia resistências também. Tinha professor que adorava Moral e Cívica. Existe aquele professor que é mais conservador, aquele que tem medo – “Será que isso tudo vai mudar e a gente vai ser preso?” (...)A gente tentou fazer a construção da História, partindo da história do próprio aluno. Nós fazíamos a linha do tempo da vida dele. Porque senão... O ensino da História ...eu depois voltei à turma. E percebi que, (muitas vezes) o aluno achava que aquilo era uma história do outro e não a história dele. Quando

você não está inserido...dá impressão que é ficção. Só que não é. É realidade e somos nós que construímos.

Teresa: Se a senhora fosse fazer um balanço, a senhora acha que o “Livro Azul” atingiu os seus objetivos como política pública de educação?

Profª Nádia: Eu acho que...não posso dizer que 100%. Nada é 100%. Mas, todas as vezes que a gente ia nos encontros, que eram feitos por região, quase todos os professores compareciam. Porque nós tivemos praticamente, dez anos realizando este trabalho. O que quase não existe. Geralmente, ficam de quatro em quatro anos.

Teresa. A senhora acha que essa continuidade ela foi promovida pelo fato de que o PDT permaneceu à frente da Prefeitura, durante todo esse período?

Profª Nádia: Sem sombra de dúvida. Independente dos erros do partido. Em termos de educação, isso foi vital. Foi vital pra manutenção deste currículo e deste trabalho. Porque mesmo com algumas modificações e com novos secretários, houve uma continuidade.