

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP**

**ELVIS ROBERTO LIMA DA SILVA**

**INTELECTUAL SIM, PROFESSORINHA NÃO!**

**O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de  
São Paulo (2007-2013)**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade**

**São Paulo  
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Elvis Roberto Lima da Silva**

**INTELECTUAL SIM, PROFESSORINHA NÃO!**

**O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de  
São Paulo (2007-2013)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Helenice Ciampi.

**São Paulo  
2014**

**Banca Examinadora**

---

---

---

SILVA, Elvis Roberto Lima da. 2014. *Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)*. Dissertação de mestrado. (Mestre em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

## RESUMO

O escopo central desta dissertação é desenhar a arquitetura das práticas e saberes escolares, relacionadas ao ensino de História, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de duas escolas municipais da Prefeitura do Município de São Paulo. A problemática da investigação fundamenta-se no questionamento de como ocorrem, na escola, as discussões sobre a organização do saber histórico escolar no currículo e de como se concretizam as práticas pedagógicas do ensino de História nas séries iniciais. Esse percurso é realizado pelo diálogo com a cultura escolar das escolas pesquisadas, tendo como baliza cronológica o período de 2007 a 2013. Esse recorte temporal compreende a implementação das “Orientações Curriculares – Natureza e Sociedade”, da rede municipal de ensino, até sua extinção. A literatura acadêmica tem enfatizado que o saber histórico é introduzido nos anos iniciais de forma simplificada, em detrimento dos conhecimentos relacionados à leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático. A hipótese cotejada neste estudo é a de que as prescrições curriculares da PMSP, a reflexão dos saberes e práticas escolares, as atividades pedagógicas e os materiais didáticos do ensino de História devem ser analisados, coletivamente, nos momentos de formações continuada dos docentes. Os procedimentos metodológicos de pesquisa incluíram análise de documentos e relatórios referentes à implantação da proposta curricular, questionários e observações de aulas de quatro docentes, que atuam nas séries iniciais, de duas escolas distintas da PMSP. A pesquisa foi consolidada com os aportes teóricos de André Chervel, Dominique Julia, Ivor F. Goodson e José Gimeno Sacristán.

**Palavras-chave:** Ensino de História, currículo, Ensino Fundamental I, práticas pedagógicas, cultura escolar.

SILVA, Elvis Roberto Lima da. 2014. *Intellectual yes, schoolteacher no! The school historical knowledge of Elementary Teaching I in São Paulo (2007-2013)*. Dissertação de mestrado. (Mestre em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

## ABSTRACT

The main scope of this thesis is to design the architecture of school knowledge and practices related to the teaching of History, the early years of elementary school, two public schools in the Municipality of São Paulo. The issue of research is based on the questioning of how they occur in school discussions about the organization of knowledge in the school's History curriculum and how the pedagogical practices of History teaching in the early grades are built up. This path is conducted through dialogue with the school culture of schools surveyed taking into consideration the chronological period from 2007 to 2013. This time frame includes the implementation of the "Curriculum Guidelines - Nature and Society " of the municipal schools to its extinction. The academic literature has emphasized that historical knowledge is introduced in the early years in a simplified form as opposed to the knowledge related to reading, writing and logical mathematical reasoning. The hypothesis collated in this study is that the curricular requirements of PMSP, the reflection of knowledge and school practices, pedagogical activities and instructional materials in the teaching of History should be analyzed collectively in times of continuing training of teachers. The methodological research procedures included analysis of documents and reports related to the implementation of the proposed curriculum, questionnaires and classroom observations of four teachers who work in the early grades of two distinct schools of PMSP. The research was consolidated with the theoretical contributions from André Chervel, Dominique Julia, Ivor F. Goodson and José Gimeno Sacristán.

**Keywords** : History teaching, curriculum, elementary school, teaching practices, school culture .

À minha mãe Elvira, a razão do meu viver, com todo meu amor!  
À minha afilhada Emanuely e aos meus “sobrinhos” Dudu, Yasmim, Lili, Lulu  
e Ryana.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. *Helenice Ciampi* que foi meu alicerce neste  
percurso.

Tive o privilégio, ao longo de minha formação, de encontrar grandes mestres,  
no sentido mais profundo do termo. A eles dedico esta dissertação, com todo  
meu reconhecimento e reverência: *Maria Rita, Regina, Sônia, Ana Sueli,*  
*Lilian, Márcia Gobbi, Alda Junqueira e Circe Bittencourt.*

## AGRADECIMENTOS

A dissertação de mestrado é resultante de vários laços de amizade e confiabilidade que venho tecendo durante minha trajetória universitária, desde a graduação em Pedagogia, História, *Lato Sensu* em História, Sociedade e Cultura na PUC/SP até o Mestrado. Elencar todos os sujeitos que contribuíram seria uma tarefa árdua. Por isso, desde já, peço desculpas pelas omissões.

Primeiramente, agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenice Ciampi que, além de minha professora, foi minha orientadora. Obtive a honra de ser seu primeiro orientando no EHPS, e o prazer de conviver com uma pesquisadora e profissional dinâmica, sensível e acolhedora. Estar ao seu lado é um privilégio por sua dedicação, entusiasmo e generosidade. No que tange à dissertação com sua orientação cuidadosa, ajudou-me a tecer os rumos da pesquisa. Sempre com liberdade, impulsionou-me em todos os obstáculos durante o percurso, através de um abraço, *e-mail* ou telefonema, deixando em mim a sensação maravilhosa de sempre estar ao meu lado. Minha eterna gratidão!

Manifesto um especial agradecimento à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Circe Maria Fernandes Bittencourt – minha gratidão e admiração. Circe é daquelas professoras que nunca esquecemos na vida. Muitas das ideias desenvolvidas na dissertação são fruto das leituras e provocações nas disciplinas que ministra. Uma intelectual, historiadora e pessoa no mais profundo sentido do termo. Aprendi, através dos seus ensinamentos, a importância da luta pelo ensino de História. Suas elucidacões críticas marcaram profundamente minha trajetória como pesquisador iniciante.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho pela sua dedicação, suavidade e profundidade nos apontamentos lúcidos no exame de qualificação. Seus comentários construtivos foram de grande relevância para a continuidade da pesquisa. Sempre solícito nos *e-mails* e esclarecimento de dúvidas. Com o João, tive o privilégio de aprender que, na academia, é possível o respeito e a sutileza no intercâmbio de ideias. Obrigado pela generosidade, diálogo e acolhimento.

Aos professores do EHPS por todas as contribuições: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni e ao Prof Dr Carlos Antonio Giovinazzo Junior. Em especial, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin, exemplo de pesquisadora e docente que, desde o começo da dissertação,

contribuiu me desafiando com provocações, textos, explanações, críticas, comentários e sugestões pertinentes. Sua presença é essencial na formação inicial do pesquisador.

Tive o privilégio, durante minha formação, de aprender com professores extraordinários: Marcia Gobbi, intelectual e pesquisadora, sempre poética ao falar das nossas crianças com os olhos brilhando, incentivando a prosseguir nos estudos acadêmicos. Marcia com os desenhos infantis, discussões sobre gênero e culturas infantis, forneceu inspiração e diversos subsídios poéticos para tecer reflexões nesta dissertação. A historiadora Lilian Marta Grisólio, que abriu as portas da PUC/SP para mim e outros diversos alunos, e através das leituras de Karl Marx, possibilita outras formas de atuar no mundo. Minha profunda gratidão por ambas que demonstram através da sua *práxis*, a possibilidade de construir um mundo mais ético, justo e poético.

Seria difícil caminhar sem o apoio e cumplicidade da minha família. Gratidão eterna à minha mãe, amiga e companheira Maria Elvira Lima da Silva, pelo exemplo de coragem e ternura. Com muito amor e paciência, durante os momentos mais difíceis, me consolava. A todos os meus familiares, em especial, as tias Nice, Neide, Dilene, Edite e os tios Edimar, Luiz e Bosco que sempre me impulsionam a sonhar, me apoiando em meus projetos. Ao meu pai sr. Luiz e aos meus irmãos Elson e Elivelton pelos incentivos.

Agradeço imensamente à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bianca Barbagallo Zucchi, minha orientadora do *Lato Sensu*, pelo estímulo no ingresso ao mestrado e apoio incondicional. Com muita paciência me auxiliou em todos os momentos – minha eterna gratidão Bia por tudo!

Aos amigos da PMSP: Vinicius, Ana Maria, Nely, Rafael, Tiago, Néia, Cecília, Fernanda, Evandro, Belzita, Karine, Eriene, Estelina, Sandra, Vanessa, Willians, Luciana, Daniela (meu anjo inspirador). A Mônica Odete Fernandes, mais que diretora, foi amiga, companheira e incentivadora durante o percurso do mestrado. Sempre me amparou em todos os momentos, me auxiliando com as dispensas para congressos e aulas. Minha gratidão!

Aos meus amigos de longa data que, pacientemente, aguardaram as minhas ausências durante esses 10 anos consecutivos no mundo acadêmico, em especial Paty, Tatinha, Mariana, Ralph, Livia, Soraia, Rodrigo, Elena, Gê, Gisa, Amanda, Vivi, Rôs – obrigado por vocês existirem. E ao amigo da Unicamp, Alex Barreiro, que, em nossas aventuras pela América Latina e congressos pelo Brasil, com muito bom humor, me auxiliou a entender a mim mesmo, o mundo e a universidade com outras perspectivas.



Aos meus novos amigos do EHPS: Moacir, Luciane, Rita, Raquel, Andréia, Sandra, Geane, Fê, Jana, Lucelmo, Denise, Michelle Melina, Samir e Daniel Mendes nos encontros na biblioteca e nos corredores para compartilhar as angústias e dúvidas. De forma especial, a Fabíola e Lourdes Bergamin (meu anjinho/docinho) pelas risadas e aventuras na ANPUH, pela leitura crítica do texto, as mensagens carinhosas, a amizade e o acolhimento de ambas foi essencial nesta reta final. Não tenho palavras para expressar meus agradecimentos.

Devo imensamente a Betinha (secretária e o coração do EHPS) – obrigado pelas risadas, conselhos e abraços carinhosos nos momentos mais conturbados do mestrado. Desde a primeira ligação para a inscrição do mestrado, até os últimos dias de minha permanência no programa, sempre solicita e companheira. Obrigado pela amizade!

Estendo meus agradecimentos às escolas pesquisadas e aos professores que permitiram adentrar em suas classes, compartilhando comigo seus saberes e conhecimentos. De forma especial Fê, Deise, Izilda, Denise, Marta, Lilian e Isabel.

Ao Centro de Memória Técnica da SME pela disponibilização dos documentos. Obrigado Fátima, Eber e as meninas da biblioteca pelo café e acolhimento.

A Chris Gally, mais que revisora, tornou-se amiga durante esse percurso.

As minhas crianças pequenas e grandes das escolas que leciono – sempre me acolhem com sorrisos e abraços carinhosos diariamente.

E à CAPES, pela concessão da bolsa.

De tanto ver, a gente banaliza o olhar - vê... não vendo.

Experimente ver, pela primeira vez,  
o que você vê todo dia, sem ver.

Parece fácil, mas não é:  
o que nos cerca, o que nos é familiar,  
já não desperta curiosidade.

O campo visual da nossa retina é como um vazio.

Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta.

Se alguém lhe perguntar o que você vê no caminho, você não sabe.

De tanto ver, você banaliza o olhar.

[...]

O hábito suja os olhos e baixa a voltagem.

Mas há sempre o que ver: gente, coisas, bichos.

E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê que o adulto não vê.

Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo.

[...]

(Otto Lara Resende, em *Ver vendo*, 1992)

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	17
<b>Capítulo 1 - Os (des) encontros do saber histórico escolar nos anos iniciais</b> .....	32
1.1. Resgate etimológico do conceito de disciplina escolar .....	32
1.1.1 Labirintos da disciplina escolar .....	33
1.1.2. A disciplina escolar, sob as lentes da cultura escolar .....	37
1.2. Currículo como campo de (in)definições .....	40
1.2.1 O Currículo como uma reflexão da prática educativa .....	44
1.3. Materiais didáticos como elemento do currículo em ação .....	46
1.3.1. As múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais .....	51
1.4. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental I .....	54
1.5. O Tempo e o saber histórico escolar .....	58
<b>Capítulo 2- Uma tradição no currículo paulistano</b> .....	65
2.1. A construção social do currículo paulistano .....	65
2.2. A gestão educacional da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992) .....	66
2.2.1 Paulo Freire na SME de São Paulo (1989-1991) .....	70
2.2.2 A Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade .....	73
2.3. A gestão educacional do Prefeito Gilberto Kassab (2006-2012) .....	80
2.3.1. O Programa Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental I .....	83
2.4. A construção do currículo de Natureza e Sociedade .....	87
2.4.1. Seminários da área de Natureza e Sociedade .....	92
2.4.2 As Orientações Curriculares da área de Natureza e Sociedade.....	94
<b>Capítulo 3- Dentro dos muros da escola</b> .....	101
3.1. O universo da pesquisa.....	101
3.1.1 - A escola “Esperança” .....	102
3.1.2 - A escola “Diálogo” .....	105
3.2. Os sujeitos e sua história de vida escolar .....	108

3.3. O currículo e a construção das narrativas .....	113
3.3.1 Formação Continuada e sua relação com a <i>práxis</i> .....	114
3.3.2 O currículo de Natureza e Sociedade nas narrativas docentes .....	117
3.4. A arquitetura das práticas escolares .....	121
3.4.1. Professora <i>Atena</i> .....	121
3.4.2. Professora <i>Hera</i> .....	125
3.4.3. Professora <i>Cronos</i> .....	129
3.4.4. Professora <i>Afrodite</i> .....	133
<b>Considerações finais</b> .....	136
<b>Bibliografia</b> .....	143
<b>Anexos</b> .....	150

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> – Portaria nº 5.704, de 12 de dezembro de 2011 da PMSP.....	150
<b>Anexo II</b> - Resolução SE 81 de 16/12/2011- Matriz curricular da SEE/SP .....	151
<b>Anexo III</b> – Questionário.....	152
<b>Anexo IV</b> - Roteiro de observação de aula.....	157
<b>Anexo V</b> – Materiais produzidos no Programa de Orientações Curriculares - Natureza e Sociedade da PMSP.....	158
<b>Anexo VI</b> - Expectativas de Aprendizagem da área Natureza e Sociedade .....	160
<b>Anexo VII</b> – Conteúdos da área Natureza e Sociedade .....	168
<b>Anexo VIII</b> – Atividades confeccionadas - Professora <i>Atena</i> .....	172
<b>Anexo IX</b> – Livro didático - Professora <i>Hera</i> .....	173
<b>Anexo X</b> – Atividades confeccionadas - Professora <i>Cronos</i> .....	175
<b>Anexo XI</b> – Livro didático - Professora <i>Afrodite</i> .....	177

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Trabalhos do Banco de dissertações e teses da CAPES.....	20
<b>Quadro 02</b> - Resultado da pesquisa dos trabalhos da ANPED.....	22
<b>Quadro 03</b> - Resultado da pesquisa dos artigos da <i>SCIELO</i> .....	23

## **RELAÇÃO DAS SIGLAS ATUALIZADAS**

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil  
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPUH- Associação Nacional de História  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DOT – Diretoria de Orientação Técnica  
DRE - Diretoria Regional de Ensino  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GR - Grupo de Referência  
HA – Hora Atividade  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INRP – Institut National de Recherche Pédagogique  
JBD – Jornada Básica Docente  
JEIF - Jornada Especial Integral de Formação  
MEC – Ministério da Educação  
NAE – Núcleo de Ação Educativa  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
PCdoB – Partido Comunista do Brasil  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDS – Partido Democrático Social  
PEA – Projeto em Ação  
PIC – Projeto Intensivo no Ciclo  
PL – Partido Liberal  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SCIELO - Scientific Eletronic Library OnLine

SEE – Secretaria Estadual da Educação

SEF- Secretaria de Ensino Fundamental

SME – Secretaria Municipal da Educação

TOF – Toda Força no 1º ano

UNESCO - Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo



## INTRODUÇÃO

Esta introdução é um convite ao leitor para enveredar nos percursos que me levaram ao tema de pesquisa. São itinerários percorridos por conflitos, dúvidas, incertezas e (des)encontros, mas que são inevitáveis e essenciais na formação inicial de um pesquisador. Ao apresentar a trajetória da pesquisa, possibilito o entendimento das escolhas e das ênfases que a constituíram.

No curso de Pós-graduação *Lato Sensu* História, Sociedade e Cultura da PUC/SP, entre os anos de 2010 a 2011, comecei a tecer algumas ideias no trabalho de conclusão de curso intitulado: “Resgate dos princípios freireanos no currículo de História da PMSP”. No transcorrer da construção desse trabalho, foram ressignificados alguns questionamentos acerca do ensino de História, destinado ao Ensino Fundamental II, pois ampliei minha experiência docente, lecionando a disciplina de Metodologia do ensino de História em um curso de Pedagogia.

Ao elaborar o plano de curso, pesquisei textos e livros para serem discutidos no curso de formação de professores. Nessa pesquisa, constatei o número reduzido de obras que abordam, especificamente, o ensino de História nas séries iniciais, diversamente da elevada produção sobre o ensino de História para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujas perspectivas analíticas são as questões curriculares, práticas pedagógicas, livros didáticos, formação docente, entre outras.

Com base nessa trajetória, tive a oportunidade de pesquisar as produções acadêmicas e debates em congressos que abordavam o ensino de História destinado às séries iniciais, o que me levou a repensar o objeto de estudo a ser analisado.

Outra motivação para refletir sobre o ensino de História, nos anos iniciais, foram minhas próprias experiências como docente no Ensino Fundamental I e II: no período da manhã, lecionava as disciplinas de História e Geografia, para turmas do 6º ao 9º ano, com debates, metodologias e materiais pedagógicos. À tarde, durante três anos, lecionava no 1º ano das séries iniciais, alunos em fase de alfabetização e letramento.

Minha ação docente estava sendo colocada em xeque, uma vez que as turmas de alfabetização apresentavam alguns desafios: eu e algumas das minhas companheiras de trabalho não sabíamos como motivar, ensinar e avaliar as turmas de 1º ano de escolarização; menos, ainda, como refletir sobre a construção do conhecimento histórico.

Não tínhamos currículo adaptado às necessidades do público infantil. Carecíamos, portanto, de formação específica para concretizarmos planejamentos e ações didáticas contextualizadas para o ensino de História nos anos iniciais. Além disso, enfrentávamos os diversos dispositivos institucionais da rede de ensino da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) – órgão em que leciono –, criados pelas legislações, decretos e portarias, tais como a obrigatoriedade na elevação de índices de proficiência leitora e escritora, e o número reduzido de aulas de História.

Essa lógica acaba fomentando práticas educativas retrógradas nas quais o processo de construção da leitura e escrita não se relaciona com a alfabetização histórica, alfabetização cartográfica, alfabetização matemática, entre outras inúmeras possibilidades de construir práticas alfabetizadoras dialogadas com outras áreas do conhecimento escolar. Esses fatores, então, conduziram-me a refletir sobre a importância de questionar como é desenvolvido o ensino de História nos primeiros anos da escolarização.

Ao ingressar no curso de mestrado, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade na PUC/SP, em 2012, estava com a intenção de me aprofundar nas reflexões relacionadas ao ensino de História nos anos iniciais.

O tema de pesquisa proposto naquele momento era a “Alfabetização histórica”. Ao concretizar a pesquisa bibliográfica, porém, constatei que não havia nenhuma produção com essa temática, o que reconduziu meu objeto de estudo para outra abordagem.

No final da pesquisa bibliográfica e frequentando, inicialmente, o curso “Disciplinas escolares e materiais didáticos”, ministrado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Circe Maria Fernandes Bittencourt, deparei-me com um tema ausente nas produções acadêmicas e de relevância para a área da educação: “O ensino de História nos anos iniciais através das intersecções entre materiais didáticos e cultura escolar”.

Discutir as questões no que tange à cultura escolar e à cultura material escolar seria algo motivador na minha trajetória como pesquisador iniciante. Mas, como todo percurso de pesquisa é permeado por questionamentos e ressignificações, o tema da dissertação de mestrado foi colocado em xeque. Isso ocorreu no momento da pesquisa empírica, no qual me confrontei com um rico arsenal de materiais didáticos disponíveis e, concomitantemente, a sua escassa utilização, nas aulas de História dos anos iniciais no universo pesquisado. Essas circunstâncias aliaram-se às indagações sempre precisas e provocativas da minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenice Ciampi, e ambas me conduziram a (re)direcionar o objeto de estudo para outras perspectivas.

O estudo por mim realizado foi (re)visto com as elucidações críticas e pertinentes do Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho e da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Circe Maria Fernandes Bittencourt, pois, no exame de qualificação, o tema da minha dissertação “O saber histórico escolar nos anos iniciais: o pensado e ensinado”, almejava tecer uma análise entre o currículo prescrito *versus* a prática do ensino de História, nos anos iniciais da PMSP. Ambos os pesquisadores, durante o exame de qualificação, de forma muito carinhosa, pontual e propositiva, fomentaram momentos de reflexões e redefinições do objeto de estudo, fornecendo inúmeras contribuições para continuidade da pesquisa.

Assim, a discussão acerca dos materiais didáticos para o ensino de História, nos anos iniciais, tornou-se uma problematização secundária na pesquisa proposta. A análise empírica e o percurso citado encaminharam o objeto de estudo a ser pautado na investigação do currículo em ação, isto é, na arquitetura das práticas na disciplina de História, nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental I – entendendo as profissionais que atuam nos anos iniciais, como intelectuais. Em suma, o tema de investigação consolidou-se: *Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)*, cujo objetivo é compreender as múltiplas facetas e práticas que compõem o ensino de História e o saber histórico escolar, nessa etapa da escolarização.

### **Constituição do objeto de pesquisa**

No texto *Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos*, a pesquisadora Sandra Mara Corazza descreve o percurso de uma investigação científica com a seguinte proposição: “[...] Sempre costuma chegar um tempo em que é preciso descrever os modos como realizamos as práticas de investigação” (CORAZZA, 2002, p. 105). Essa emblemática citação conduz-nos a propor os delineamentos de nossa investigação, questionamentos e suas respectivas problemáticas.

Percebe-se a relevância de analisar, nesta dissertação, o debate sobre o ensino de História nos anos iniciais da PMSP. O resultado do levantamento bibliográfico realizado na plataforma de busca da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (Capes), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) e da *Scientific*

*Electronic Library OnLine (SciELO)* apontaram alguns diálogos em aberto sobre essa temática.

Como procedimento de pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico no banco de dissertações e teses da Capes, cujo recorte analítico é o ensino de História nas séries iniciais. Nessa pesquisa<sup>1</sup>, foram evidenciadas lacunas nas produções relacionadas ao tema<sup>2</sup>, especialmente, nas análises do currículo de História do ciclo I, no município de São Paulo. Esse fato, portanto, indica a relevância da temática em questão, como ponto central na investigação proposta neste trabalho.

As quarenta e sete (47) produções, evidenciadas no levantamento, foram catalogadas e redistribuídas em sete grupos. As subdivisões foram elaboradas para facilitar a reflexão e compreender quais os focos de análise das dissertações e teses (Quadro 01). As pesquisas serão relatadas de forma concisa, contendo somente o sobrenome do autor, ano de produção da pesquisa<sup>3</sup>.

**Quadro 01** – Trabalhos do Banco de dissertações e teses da CAPES

	<b>Subtemas</b>	<b>Total</b>
<b>Subtemas organizados com base no objeto de estudo: ensino de História nos anos iniciais.</b>	1º - Práticas Pedagógicas	14
	2º - Livro Didático	11
	3º - Educação Histórica	7
	4º - Currículo e conteúdos pedagógicos	6
	5º - A história do ensino de História	4
	6º - Formação de professores	3
	7º - Materiais didáticos	2
	<b>Total de teses e dissertações</b>	<b>47</b>

**Fonte:** CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Na pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: 1º) ensino de História nos anos iniciais; 2º) ensino de História nas escolas primárias; 3º) metodologia do ensino de História; 4º) ensino de História no primeiro grau; 5º) a criança e a História; 6º) didática da História; 7º) ensino de História; e 8º) materiais didáticos. Esse levantamento foi concretizado entre março e abril de 2012.

<sup>2</sup> No levantamento, com o descritor “Ensino de História”, foram encontradas 534 produções, das quais 23 pesquisas estavam relacionadas ao ensino de História nos anos iniciais. Com os descritores “Didática da História”, foram encontrados 156 trabalhos – mas, somente 13 produções tinham, como foco de análise, o ensino de História nas séries iniciais; “Metodologia do ensino de História”, 9 produções, das quais 3 pesquisas abordam os anos iniciais; e “Materiais didáticos” com 539 produções – nenhuma delas, porém, discute os materiais didáticos de História destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental I. Os demais descritores apresentaram, respectivamente, as seguintes produções: “Ensino de História nos anos iniciais” (2); “Ensino de História no primeiro grau” (1); e “Ensino de História nas escolas primárias” (2); “A criança e a História” (1).

<sup>3</sup> Todas as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica serão incluídas em forma de notas de rodapé.

<sup>4</sup> Levantamento bibliográfico concretizado entre março e abril de 2012.

Na categoria “Práticas Pedagógicas”, foram localizadas 14 produções<sup>5</sup>. No item “Livro Didático”, destacamos 11 pesquisas que discutem sobre livros didáticos de História nos anos iniciais<sup>6</sup>. Na catalogação relacionada à “Educação Histórica”, foram encontradas 7 dissertações de mestrado<sup>7</sup>, e com o tema “Currículo e conteúdos pedagógicos”, 6 pesquisas<sup>8</sup>. Na sistematização da subdivisão “História do ensino de História nos anos iniciais”, foram encontradas 4 produções<sup>9</sup>. Sobre o tema “Formação de professores”, foram localizadas 3 dissertações de mestrado<sup>10</sup>. O último subtema do levantamento bibliográfico, “Materiais didáticos”, apresentou 2 pesquisas<sup>11</sup>.

Ao final da investigação, foi evidenciado um número incipiente de pesquisas acadêmicas acerca do ensino de História nos anos iniciais. É importante ressaltar que existem lacunas não só referentes ao debate sobre outros materiais didáticos (além do livro didático), mas também às investigações acerca do currículo de História do Ensino Fundamental I no município de São Paulo.

---

<sup>5</sup> Em linhas gerais, as pesquisas investigam a atuação pedagógica desenvolvida na sala de aula, em relação ao ensino de História nos anos iniciais; os pressupostos teóricos que alicerçam a prática docente; e, a atuação do professor frente ao saber histórico escolar. São as dissertações de Mestrado de Gigante (1994), Assis (1999), Lima (2000), Fortuna (2001), Gaelzer (2006), Baratz (2008), Medeiros (2008), Monteiro (2008), Sanches (2009), Lima (2010), Luiz (2010), Nascimento (2010) e Schatzmann (2010); e a tese de doutoramento de Marques (2001).

<sup>6</sup> As produções analisam a noção de cidadania, educação e trabalho nos livros didáticos; as atividades e textos propostos; seus usos e apropriações pelos professores e alunos; análise do discurso e, geralmente, têm como referencial o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – a tese de doutorado de Andrade (1998), Coelho (2009) e Franco (2009), e as dissertações de mestrado de Coelho (2002), Silva (2004), Campos (2005), Bordalo (2006), Seal (2008), Talamini (2009), Hammerschmitt (2010) e Maciel (2010).

<sup>7</sup> Dentro dessa abordagem, há produções que problematizam a construção e desenvolvimento da temporalidade histórica da criança. São os estudos de Silva (1999), Dutra (2003), Braz (2004), Silva (2004) e Valente (2005). Há também discussões sobre educação histórica e a reflexão do saber histórico, a partir do uso de fontes documentais, como as pesquisas de Germinari (2001) e de Bernardo (2009).

<sup>8</sup> Referentes aos currículos e ao processo de organização/seleção dos conteúdos históricos, são as dissertações de Silva (2004) e Carlos Bittencourt (2009). Em uma análise de cunho mais histórico, referente aos conteúdos históricos, encontram-se as dissertações de Codani (2000) e Cardoso (2006). As teses de doutoramento de Petrucci (1996) e Nunes (2001) analisam propostas curriculares de História.

<sup>9</sup> São 3 dissertações de mestrado – Pires (1996), Nogueira (2002) e Almeida (2007) – e uma tese de doutoramento – Fernandes (2009). Essas pesquisas questionam como se constitui, historicamente, o ensino de História em diferentes contextos temporais e espaciais. Cada uma das obras utiliza fontes primárias específicas, desenhando um panorama do ensino de História.

<sup>10</sup> São as dissertações de Mestrado de Moura (2005), Urban (2008) e Toso (2009) – que analisam as relações entre formação docente e os saberes pedagógicos produzidos no ensino de História, e a formação inicial e continuada dos professores.

<sup>11</sup> A dissertação de Mestrado de Fiscarelli (2004) tem o objetivo de compreender como se caracteriza o campo de saber sobre os materiais didáticos. Sua pesquisa teve como foco a análise de três modalidades de discursos: discurso pedagógico, o discurso da política educacional e o discurso de professores. A tese de Mello (2010) investiga, historicamente, a elaboração de material didático para a Educação de Jovens e Adultos, objetivando compreender a trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA. Essas pesquisas foram incluídas em nosso estudo, pela abordagem precisa do conceito de material didático.

O mapeamento do tema “Ensino de História nos anos iniciais” concretizou-se também com o levantamento bibliográfico na plataforma de busca da Anped<sup>12</sup>. Nessa investigação, foram analisados diversos trabalhos acadêmicos, nos mais diversificados grupos de trabalhos, e foram constatadas somente 7 produções acadêmicas que dialogavam, especificamente, com o ensino de História nos anos iniciais.

**Quadro 02** - Resultado da pesquisa dos trabalhos da ANPED

ANPED	GT	TEMA	Autor (a)
23 <sup>a</sup> Reunião	Educação Fundamental	O tempo histórico nas primeiras séries do Ensino Fundamental	Maria Aparecida Bergamaschi
30 <sup>a</sup> Reunião	Educação Fundamental	Construindo a história no cotidiano: memória e identidade como apoio ao ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Um estudo realizado na região colonial italiana do RS	Luiz Alberto de Souza Marques
31 <sup>a</sup> Reunião	Educação Fundamental	Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar	Márcia Cristina de Souza Pugas Ana Paula Batalha Ramos
32 <sup>a</sup> Reunião	Educação Fundamental	Saber histórico escolar: identidade nacional nas séries iniciais – interações sob uma perspectiva discursiva	Márcia Cristina de Souza Pugas
33 <sup>a</sup> Reunião	Formação de Professores	O saber histórico construído em sala de aula a partir da apropriação docente do livro didático	Aléxia Pádua Franco
33 <sup>a</sup> Reunião	Alfabetização Leitura e Escrita	O ensino da argumentação por meio do trabalho com gêneros orais formais em livros didáticos de história	Ana Gabriela de Souza Seal
34 <sup>a</sup> Reunião	Educação Fundamental	Nas asas das borboletas os sentidos do tempo. Memória, tempo e narrativa de crianças no cotidiano da escola.	Andréa Borges de Medeiros
<b>Total de artigos</b>			<b>7</b>

Fonte: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação)<sup>13</sup>.

Para examinar o cenário das produções científicas, no tocante ao tema “Ensino de História nos anos iniciais”, foi realizado também o levantamento da literatura acadêmica na plataforma de busca da *Scielo*, utilizando os descritores “Ensino de História nos anos

<sup>12</sup> Foram examinadas todas as produções nos variados grupos de trabalho (GT's) da 23ª reunião, realizada em 1999 até a 34ª reunião, no ano de 2011. Os trabalhos, anteriores ao ano 1999, não se encontram disponíveis no sítio eletrônico, o que impossibilitou a consulta.

<sup>13</sup> Levantamento bibliográfico concretizado em abril de 2012.

iniciais”, para o qual nenhum artigo foi identificado, e “Ensino de História”, para o qual 46 artigos foram encontrados.

No total dessas produções, 5 artigos discutiam o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental com variadas proposições: construção de tempo histórico, educação histórica, processos de ensino e aprendizagem e consciência histórica, entre outras abordagens.

**Quadro 03** - Resultado da pesquisa dos artigos da *SCIELO*

<b>Periódicos ou revista</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>
<b>Cadernos Cedes</b> <b>vol. 23 n.61, p. 367- 377</b> <b>(2003)</b>	Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica	Ernesta Zamboni
<b>Cadernos Cedes</b> <b>vol. 25 n.67, p. 348- 364</b> <b>(2005)</b>	Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história	Lana Mara de C. Siman
<b>Cadernos Cedes</b> <b>vol. 25 n.67, p. 297- 308</b> <b>(2005)</b>	A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história	Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt; Tânia Maria F. B. Garcia
<b>Cadernos Cedes</b> <b>vol. 30 n.82, p. 311- 323</b> <b>(2010)</b>	A cultura midiática e a construção da noção de tempo histórico	Alexia Pádua Franco
<b>Cadernos Cedes</b> <b>vol. 30 n.82, p. 339-353</b> <b>(2010)</b>	Contribuições da literatura infantil para o aprendizado de noções de tempo histórico: leituras e indagações	Ernesta Zamboni Selva Guimarães Fonseca
		<b>Total de artigos</b> <b>5</b>

Fonte: *Scielo (Scientific Eletronic Library OnLine)*<sup>14</sup>.

Todos os trabalhos incluídos nesse levantamento bibliográfico têm o objetivo de mapear as temáticas, tendências e debates acerca do ensino de História nos anos iniciais, fornecendo um panorama das produções acadêmicas e possibilitando um entendimento das problemáticas e abordagens na área. Isso demonstra que o campo de pesquisa do Ensino de História nos anos iniciais é constituído por duas grandes áreas: Disciplinas Escolares e Educação Histórica.

Considerando a disciplina escolar permeada pela cultura escolar, pela cultura material escolar e por rituais e condutas internas, e entendendo a escola como lugar de produção de conhecimentos escolares, a pesquisa pretende investigar como a disciplina de História é concebida nas Orientações Curriculares da PMSP (2012) – e entender como são

<sup>14</sup> Levantamento bibliográfico concretizado em abril de 2012.

concretizadas as práticas pedagógicas e os saberes que permeiam o ensino de História nos anos iniciais, em diálogo com as especificidades epistemológicas e didáticas do saber histórico escolar, nessa fase da escolarização.

Compreendemos, portanto, que a ação das políticas educacionais e as produções acadêmicas influenciam fortemente a conformação e significado das disciplinas prescritas nos currículos oficiais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a revisão da disciplina História, pautada no debate historiográfico, está alicerçada na valorização das atitudes do sujeito como construtor de sua história, em diálogo com os preceitos construtivistas:

Muitas vezes, no Ensino Fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às formulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (BRASIL, 1997, p. 30).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997), através de seus objetivos e conteúdos propostos, privilegiam a construção do saber histórico escolar que não esteja pautado em uma historiografia positivista dos grandes e veneráveis heróis da nação, de verdade inquestionável, e de um ensino alicerçado na mecânica técnica de decoração de datas, fatos e heróis. O documento defende a consolidação de um trabalho pedagógico que requer estudo de novos materiais, a fim de constituir-los em instrumentos potencializadores na construção do saber histórico escolar.

As “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I” da PMSP delineiam orientações curriculares, didáticas e metodológicas para cada área do conhecimento. As orientações municipais contêm, no mesmo documento, as expectativas de aprendizagem, as orientações metodológicas e didáticas para as quatro áreas de conhecimento<sup>15</sup>, sistematizadas pela PMSP: 1) Língua Portuguesa, 2) Matemática, 3) Natureza e Sociedade e 4) Artes e Educação Física.

O item Natureza e Sociedade engloba a disciplina de História. Suas finalidades estão pautadas na construção dos conceitos de tempo, espaço, fenômenos naturais e sociais, com o objetivo de aprofundar os saberes construídos cotidianamente na vivência

---

<sup>15</sup> Em nosso estudo, será examinado, especificamente, o saber histórico escolar que compõe a área de Natureza e Sociedade, englobando também os conhecimentos de Ciências e Geografia.



social. Seus princípios estão fundamentos nos princípios didáticos e epistemológicos dos PNC's (1997).

Em síntese, o currículo nacional e o municipal partem do entendimento da História como disciplina escolar. Bittencourt (2003) afirma que os PCN's seguem tendências que apreendem as disciplinas em suas especificidades e autonomia epistemológica. Esse documento (1997) tece um aprofundamento epistemológico, didático e historiográfico do conhecimento histórico escolar, algo presente também nas proposições das Orientações Curriculares de São Paulo, mas com uma abordagem interdisciplinar do conhecimento na área de Natureza e Sociedade. (SÃO PAULO, 2012).

Nas orientações curriculares da SME, o currículo das disciplinas de História, Geografia e Ciências – disciplinas articuladas no eixo temático Natureza e Sociedade – possibilita uma abordagem integradora e interdisciplinar de ambos os conhecimentos. Entretanto, conforme a Portaria n 5.704 de 12/12/2011 (Anexo I), as disciplinas de História, Geografia e Ciências seriam ministradas em 3 horas aulas semanais específicas<sup>16</sup>.

Essa questão serve de alerta para pensarmos como é concretizado o ensino de História nos anos iniciais. Como ocorrem as discussões dentro dos muros da escola sobre a organização do saber histórico escolar no currículo? Como se constrói a arquitetura das práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Como se desenvolve o currículo em ação do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental I? Os professores utilizam/constroem/adaptam materiais didáticos e/ou atividades, destinados às aulas de História? Afinal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da SME, como é ensinado o saber histórico escolar?

A intenção da pesquisa é analisar/investigar o saber histórico escolar – nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, tendo como recorte temporal o período de 2007 a 2013.

O objeto de estudo nos desafia a investigar a construção social do currículo na cidade de São Paulo. O recorte cronológico para essa investigação foi delimitado, por

---

<sup>16</sup> Atualmente, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) do Estado de São Paulo, através da Resolução SE 81 de 16/12/2011, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, em 17/12/2011, estabelece diretrizes para organização curricular das escolas estaduais. Nesse documento, é evidenciada a eliminação das disciplinas de História, Geografia e Ciências do 1º ao 3º do Ensino Fundamental I. Essas disciplinas compõem 5% do currículo oficial apenas no 4º e 5º ano dos anos iniciais (Anexo II).

compreender que, em 2007, houve a implantação das orientações curriculares e, em 2013, sua substituição pelo *Projeto Mais Educação em São Paulo*<sup>17</sup>.

A pesquisa tem como objetivos secundários: entender as vozes e os silêncios dos docentes que atuam nesse segmento de ensino, com relação ao saber histórico escolar; e pesquisar quais são os materiais didáticos e/ou atividades construídos/adaptados/utilizados pelos docentes selecionados.

Partimos da hipótese de que há um hiato entre o que é prescrito nos currículos oficiais referentes à área Natureza e Sociedade e o que realmente é praticado e vivenciado por educadores e educandos em suas salas de aula. Essa hipótese foi construída, observando-se diferentes aspectos: a formação docente inicial e continuada precária, ou inexistente; reduzida carga horária destinada ao ensino de História e/ou eixo Natureza e Sociedade, nas séries iniciais; diferentes mecanismos institucionais que reduzem/simplificam o saber histórico escolar; excesso de registros escolares meramente burocráticos que sobrecarregam o docente, dificultando refletir suas *práxis*, entre outras problemáticas.

A segunda hipótese refere-se à sistematização que, historicamente, caracteriza uma identidade específica dos anos iniciais. Na prática em sala de aula, os professores têm uma enorme ansiedade em potencializar o processo de alfabetização e letramento dos

---

<sup>17</sup> Esclarecemos que, a partir de 2014, na Reorganização Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos haverá mudanças na organização e funcionamento do Ensino Fundamental, com a sua estruturação em 3 Ciclos – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, cada um com 3 anos de duração.

-*Ciclo de Alfabetização* (1º, 2º e 3º anos) objetiva garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do Ciclo, no máximo, aos 8 (oito) anos de idade. Está centrado nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, descritos no documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, do MEC. A implementação das ações que visam à garantia desses direitos de aprendizagem será realizada de forma articulada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

-*Ciclo Interdisciplinar* (4º, 5º, e 6º anos), a articulação entre as disciplinas será garantida pela presença de professores generalistas que acompanharão as turmas até o 6º ano e professores integradores em atividades de orientação aos alunos para desenvolvimento de projetos.

-*Ciclo Autoral* (7º, 8º e 9º anos), o trabalho com leitura, escrita e solução de problemas matemáticos, com pesquisa em todas as áreas do conhecimento, estimula os alunos à autoria. Este Ciclo é também momento privilegiado de autoria para os professores, que têm no espaço da aula local privilegiado para o desenvolvimento de metodologias de pesquisa na constituição de projetos junto a seus alunos. Articulando seus nove anos de trabalhos com projetos interdisciplinares, o aluno produzirá *Trabalho de Conclusão dos Ciclos*– TCC – com compromisso de intervenção social. Destaca-se que alfabetização, interdisciplinaridade e autoria não são exclusivas de um ciclo e devem estar presentes ao longo de todo o Ensino Fundamental. Disponível em <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/novo-curriculo-para-o-ensino-basico/> e <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/documentos/>. Acesso em 08/01/2014.

educandos<sup>18</sup>, organizando tempos e espaços ínfimos aos demais conteúdos curriculares, entre eles, o saber histórico escolar.

Outra hipótese cotejada é a de que, na legislação municipal, orienta-se que as prescrições curriculares da PMSP e a reflexão da prática docente, os registros escolares produzidos por docentes/educandos, as atividades escolares e os materiais didáticos devem ser analisados no horário coletivo dos professores, na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)<sup>19</sup>, com um olhar crítico e questionador, uma vez que, no cotidiano escolar, diferentes aspectos – falta de tempo, excessivo serviço pedagógico burocrático, longas jornadas de trabalho, elevado número de aulas para preparar, acúmulo de cargos, ausência de compreensão e colaboração dos coordenadores pedagógicos etc. – dificultam uma reflexão dos documentos curriculares oficiais, materiais didáticos, atividades escolares e da *práxis* educativa.

## Referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa

A pesquisa proposta utiliza os referenciais teóricos do Currículo, das Disciplinas Escolares e da Cultura Escolar. O escopo central desta dissertação é desenvolvido com os aportes teóricos de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001 e 2002), Ivor F.

---

<sup>18</sup> Esse princípio é evidenciado em um dos principais pressupostos da *Lei de Diretrizes e Bases 9394/96* que, no artigo 32, inciso I, sanciona, como um dos objetivos a serem alcançados pelo Ensino Fundamental, o desenvolvimento do educando na capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e cálculo. Nessa mesma legislação, são referendadas finalidades gerais para as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Mas, no currículo das séries iniciais, os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática são os que detêm maior carga horária na organização curricular, como no caso da PMSP - (ver Anexo I).

<sup>19</sup> A *Lei 14.660* de 26/12/2007, que regulamenta o “Estatuto dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal de SP”, decreta as seguintes finalidades aos momentos de (JEIF):

Art. 17 - Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extraclasse, dentre outras:

I - trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;  
 II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;  
 III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

Parágrafo único - O tempo destinado às horas adicionais será cumprido:

a) 11 (onze) horas-aula semanais obrigatoriamente na escola;  
 b) 4 (quatro) horas aula semanais em local de livre escolha.

Conforme a Portaria nº 647 publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo em 25/01/2008, determina no artigo 2 a seguinte sistematização para os docentes que optarem pela (Jeif):

§ 4º - A Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) corresponde a 40 (quarenta) horas/aula semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas/aula de regência e 15 (quinze) horas/adicionais; destas, 11 (onze) a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 04 (quatro) em local de livre escolha.

Goodson (1995, 1997, 2000, 2001 e 2007) e José Gimeno Sacristán (1995, 1995a, 1998, 1998a e 2007).

Entendendo a disciplina escolar como uma produção construída na instituição escolar em diálogo com a cultura escolar, as reflexões referentes às disciplinas escolares, de Chervel (1990), e o estudo da História social das disciplinas escolares, de Goodson (1997), são os norteadores nesta proposição.

Os estudos de Goodson (1995) constituem o alicerce epistemológico para compreender as questões curriculares. Para ele, o currículo é um conceito multifacetado, construído, (re)negociado em vários níveis e contextos. Por isso, deve ser entendido como uma construção social, no nível da prescrição e da própria prática pedagógica.

Nas questões acerca do currículo em ação, seleção dos conteúdos e dos materiais escolares, os apontamentos de Gimeno Sacristán (1995, 1995a, 1998, 1998a) são fundamentais para refletir acerca dos saberes e fazeres históricos que alicerçam o ensino de História nos anos iniciais. Ele considera que os materiais didáticos têm a função de portador de informações, ao mesmo tempo em que regula os processos pedagógicos. Em outros estudos, analisando as questões curriculares, pondera que a seleção do currículo é antagônica ao contexto cultural do educando, ocasionando a oposição entre conhecimento escolar e a realidade social. (GIMENO SACRISTÁN, 1995 e 1995a).

No que tange ao conceito de cultura escolar, como as formas e tradições construídas dentro do espaço escolar, e ao respectivo diálogo com os sujeitos, conhecimentos e saberes que compõem a escola, esta abordagem é pautada nas pesquisas de Julia (2001 e 2002).

Pontuados nossos referenciais teóricos, esta dissertação está fundamentada também nas investigações de Bittencourt (2000, 2003, 2004, 2006, 2006a) – no que tange ao Ensino de História, disciplinas escolares e materiais didáticos de História – e nos estudos de Ciampi (2008 e 2008a) sobre o Ensino de História e formação docente. Para compreender as especificidades do Ensino de História nos anos iniciais, foram consultadas as pesquisas desenvolvidas por Fonseca (2009), Olavo Soares (2009 e 2010), Oliveira (2011), Ricci (2011) e Siman (2005 e 2011).

Os estudos de Oliveira (2011) descrevem os desafios do trabalho com a História, nos anos iniciais, e as especificidades desse público. Entende que, da educação infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental I, é um momento único que assinala a iniciação da criança em um novo contexto, o mundo escolar.

Nesse mesmo entendimento, Fonseca (2009) considera que o ensino da História, desde os primeiros anos de escolarização, permite ao educando se (re)conhecer com diferentes grupos sociais, perceber a diversidade, possibilitando concretizar analogias entre distintas sociedades, em diversificadas espacialidades e temporalidades. Compreende que o saber histórico é formativo, não podendo ser dicotomizado no processo de alfabetização e letramento.

O estudo de Ricci (2011) elucida que o estudo factual e fragmentado do ensino de História desencadeia inúmeros entraves para o desenvolvimento do pensamento histórico do educando. Alerta sobre a necessária transformação no ensino de História, mais especificamente nas séries iniciais, sendo indispensáveis os investimentos na formação de qualidade aos docentes nas licenciaturas.

As considerações defendidas por Olavo Soares (2009 e 2010), focalizando o ensino de História, nos anos iniciais, examinam os paradigmas relacionados à formação inicial e continuada dos professores e a relevância da inserção da disciplina de História nas práticas escolares dos anos iniciais.

Os referendados estudos do ensino de História, nos anos iniciais, abordam diversas peculiaridades para pensar/organizar o saber histórico escolar ao público infantil. As produções dos pesquisadores citados fornecerão subsídios teóricos na tessitura da pesquisa proposta.

A metodologia da pesquisa foi organizada na análise da proposta curricular do município de São Paulo<sup>20</sup>, como fonte de consulta. O intuito é compreender as orientações metodológicas e curriculares que permeiam a área de Natureza e Sociedade, com relação às especificidades epistemológicas da disciplina de História. Serão as considerações de Lavelle e Dione (1999) que nortearão as análises das fontes de consulta em questão, sobre as quais ponderam:

mesmo organizado o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurando-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo e torno das ideias principais [...] É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 214).

---

<sup>20</sup> São examinadas as *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental: Ciclo I* (Natureza e Sociedade), elaboradas pela Diretoria de Orientação Pedagógica da PMSP, no ano de 2007, com uma nova reedição em 2012.

Como procedimento de pesquisa para coleta de dados e informações sobre a temática proposta, foram efetivados três percursos metodológicos. O desenho da pesquisa é composto, primeiramente, pelo exame de documentos e relatórios – encontrados no arquivo da Memória Técnica Documental da SME – acerca da construção do currículo de Natureza e Sociedade da PMSP, tratados, metodologicamente, nesta pesquisa como fontes de consulta.

O segundo percurso metodológico, foram os questionários entregues para os quatro (4) docentes das escolas selecionadas. Depois dos dados coletados e organizados, essas informações foram cotejadas e interpretadas, possibilitando agrupar e confrontar os dados. A elaboração do questionário obedeceu à organização de cinco eixos básicos: I) Dados pessoais e de atuação profissional; II) Percurso da formação inicial e continuada; III) Prática pedagógica e a relação com o saber histórico escolar; IV) Currículo e V) Universo escolar. (Anexo III).

O terceiro procedimento de pesquisa foi o acompanhamento e observação de aulas dos quatro (4) professores que atuam nas séries iniciais<sup>21</sup> e a interpretação das respostas dadas por eles ao questionário entregue. Os docentes selecionados têm jornada de trabalho JEIF, salas atribuídas no 3º e/ou 4º ano, séries nas quais se pressupõe que alunos já dominem diversas habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, o trabalho pedagógico não se limita, especificamente, ao processo de alfabetização e letramento, o que garante a coleta dos dados empíricos acerca do ensino de História.

Em cada escola pesquisada, optamos por um profissional com muito tempo de docência na rede municipal de ensino, e outro com pouco tempo na carreira de magistério municipal. Esse critério tem como intuito compreender como o tempo de docência na PMSP, juntamente com outros elementos que compõem os saberes docentes, influencia na construção do ensino de História contextualizado.

Na observação das práticas docentes, o objetivo é entender o currículo em ação concretizado no ensino de História das séries iniciais, e quais são os materiais didáticos e/ou atividades escolares construídos/adaptados/utilizados pelos docentes. Gimeno Sacristán (1998a) sublinha que a prática escolar de um determinado momento histórico

---

<sup>21</sup> Foram concretizadas observações com a seguinte sistematização: 14 horas-aula de acompanhamento a cada docente, durante o transcorrer do ano letivo de 2013. As observações das aulas são estruturadas, por meio de roteiro de observação. (Anexo IV).

revela os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes de um currículo de um sistema escolar específico.

O universo da pesquisa é composto por duas escolas da PMSP. As unidades escolares, que fazem parte de comunidades escolares distintas, foram selecionadas, não só por serem renomadas nos bairros nas quais estão inseridas e nas suas respectivas Diretorias Regionais de Ensino (DRE's), mas também por apresentarem bons índices nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e das avaliações externas, o que possivelmente fornecerá informações interessantes acerca das práticas e saberes que permeiam o ensino de História nos anos iniciais. Outro critério de seleção é o acesso permitido nessas instituições para a coleta de dados empíricos, por parte dos gestores e corpo docente que, de certa forma, definiu a escolha.

Esta dissertação é organizada em três capítulos: o capítulo 1, *Os (des)encontros do ensino de História nos anos iniciais*, tem o objetivo de examinar os paradigmas que circundam o conceito de disciplina escolar, cultura escolar, currículo, currículo em ação e ensino de História nos anos iniciais, sob as lentes dos referenciais teóricos elencados.

O capítulo 2, *Uma tradição no currículo paulistano*, tem a intenção de compreender como se constituiu, historicamente, o currículo dos anos iniciais do ciclo I, no município de São Paulo, tendo duas balizas cronológicas (1989-1991) gestão do secretário da educação Paulo Freire, e de (2007-2013), período que compreende a implantação e a extinção das Orientações Curriculares: Natureza e Sociedade.

No capítulo 3, *Dentro dos muros da escola*, a proposta é apresentar e analisar o universo escolar e os sujeitos pesquisados, explicitando suas práticas e saberes relacionados ao ensino de História nos anos iniciais.

# CAPÍTULO 1

## OS (DES) ENCONTROS DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

### 1.1. Resgate etimológico do conceito de disciplina escolar

A problemática do ensino de História dos anos iniciais da escolarização é uma instigadora viagem, permeada por territórios de inquietações e tensões. Obriga-nos a submergir no percurso das reflexões acerca da disciplina escolar – um dos conceitos estruturantes deste estudo, cujas definições etimológicas e terminológicas, se fazem necessárias.

Segundo os apontamentos de Guérios (1979), o termo *disciplina* é originário do latim e permaneceu, na língua portuguesa, sem alterações, devido ao latim eclesiástico. Apresenta várias conotações, como: doutrina, ensino moral e religioso, lei, método, regra, castigo, censura e correção. Na análise etimológica de Cunha (2007), disciplina é um

regime de ordem imposta ou livremente consentida, relação de subordinação para com o mestre ou instrutor, doutrina, matéria de ensino, conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um estabelecimento de ensino. XIV. Do lat. *disciplina*, de *discere* ‘aprender’ [...] (CUNHA, 2007, p. 268). (Grifos do autor).

Essas ponderações etimológicas evidenciam o conceito de disciplina ligado ao ideário de matéria de ensino, direcionada, especificamente, ao Ensino Superior, havendo também uma conotação de ordem e disciplinamento físico e intelectual. É importante destacarmos que, entre várias interpretações e análises, a disciplina está associada à regulação do sujeito por intermédio de diversas formas e mecanismos, por meio do controle e organização curricular que seleciona/hierarquiza modos de pensar, refletir, interagir com os conhecimentos, os saberes, a escola e o mundo. Tais incursões etimológicas reforçam a ideia de como o conceito de disciplina transita por diferenciados enfoques sociais, políticos e culturais, cujas finalidades e proposições são variáveis, conforme o transcorrer do tempo e o campo epistemológico em que se insere.



### 1.1.1. Labirintos da disciplina escolar

Neste item, almejamos entender a complexidade de referenciais teóricos que discutem o conceito de disciplina escolar. Serão mobilizados diferentes aportes teóricos acerca dessa temática, referenciais que serão luzes e, concomitantemente, lentes, para compreender a disciplina de História nos anos iniciais na conjuntura atual.

Questionar a presença e/ou ausência de uma determinada disciplina no currículo requer uma reflexão das circunstâncias que produziram tais itinerários de exclusão de um determinado saber. Partimos do princípio de que a disciplina escolar é uma produção tipicamente escolar, permeada por relações de poder, controle, conhecimentos e valores.

Com isso, somos provocados a investigar tais relações, pois esses pressupostos ocasionam a seleção e/ou cerceamento do saber escolar das matrizes curriculares<sup>22</sup>, em um determinado contexto histórico, para compreender as rupturas e permanências da história da educação escolar.

[...] As disciplinas escolares, fazem parte dos currículos e constituem saberes aparentemente, ‘naturais’ que circulam no cotidiano das salas de aulas. Mas esta ‘naturalidade’ da presença das disciplinas nas escolas e o ‘lugar’ de cada uma delas no currículo escolar têm sido objeto de questionamentos, tanto na atualidade, como em outros momentos da história da educação escolar. (BITTENCOURT, 2003, p. 9).

---

<sup>22</sup> O resgate histórico da disciplina História no Brasil, proposta nos PCN's (1997), inicia-se com o debate da História sagrada *versus* a História profana, examinando a preservação/exclusão de determinados conteúdos históricos, com os métodos de ensino de memorização e repetição oral dos textos escritos. A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorre em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Posteriormente, discute-se o Regime Republicano e a função da História na inculcação do nacionalismo patriótico, e os embates e disputas na redefinição dos conteúdos e das disciplinas escolares (científicas *versus* literárias). Nesse contexto, a História Pátria era entendida como a base da “*Pedagogia do Cidadão*” e o desenvolvimento de rituais como festas e desfiles cívicos, exaltando as datas comemorativas e os símbolos da Pátria. O documento descreve a importância da Reforma Francisco Campos, a partir de 1930 (fortalecimento e controle do Estado sobre o Ensino) e a ênfase do estudo da História geral, em detrimento da História do Brasil e da América. Os métodos de ensino pautavam-se na memorização dos fatos, datas e heróis nacionais. Outro dado é a promulgação da Lei nº 5692/71, que durante o regime militar consolidou a disciplina de Estudos Sociais em substituição aos conhecimentos da História e Geografia, ambos diluídos, com contornos ideológicos, os fundamentos epistemológicos de cada disciplina, que passam a ser organizadas através de círculos concêntricos, com base em pré-requisitos cognitivos. Pontua que a sistematização dos Estudos Sociais é o resultado de uma tendência histórica em organizar diferentes disciplinas, num único componente curricular. Por fim, é descrita a relevância das lutas e reivindicações de diversos profissionais da educação e das associações de historiadores e geógrafos – como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) – nas quais almejaram a autonomia e retorno das disciplinas ao currículo, desenhando, assim, o processo de inclusão das disciplinas de História e Geografia ao currículo escolar. (BRASIL, 1997, p. 19-25).

A ausência e/ou permanência de uma determinada disciplina escolar do currículo é resultante de conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Goodson (1995), ao discutir a história do currículo, pautado na epistemologia social do conhecimento escolar, e focalizando seus determinantes sociais e políticos, postula que o currículo não se constitui de conhecimentos apropriados, mas socialmente adequados.

Tais colocações do histórico da disciplina de História, no currículo brasileiro, proposto nos PCN's (1997), e as elucidações de Goodson (1995) possibilitam examinar os processos e interesses que excluem o saber histórico dos espaços educacionais, em específico a disciplina de História, nos primeiros anos da escolarização.

André Chervel é um dos teóricos significativos na discussão acerca da História das disciplinas escolares. Tece inúmeras contribuições ao campo educacional, com o objetivo de conceituar o que é disciplina escolar, cartografando diversos outros pesquisadores que discutem o conceito em questão.

No artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, Chervel (1990) propõe definir e distinguir o termo disciplina, na tessitura de diferentes contextos históricos. Entende que disciplina é aquilo que se ensina, é sinônimo de matérias e/ou conteúdos de ensino. Elucida também as contribuições de Resweber (1982, *apud* CHERVEL, 1990), descrevendo-a como unidade metodológica e conjunto de matérias e conhecimentos agrupado aos fins educativos.

Na preocupação de historicizar o termo disciplina escolar, assinala que até o final do século XIX, no contexto escolar, *disciplina* e *disciplina escolar* estavam associadas à vigilância dos estabelecimentos e repressão às condutas inadequadas. Com base na documentação educacional, o autor discute as diferentes definições de disciplina escolar, seu processo de (re)aparecimento e ocultamento.

Nos decênios do século XX, ocorreu o aparecimento do termo disciplina com um novo significado – empréstimo do latim, entendida como a instrução que o aluno recebe do professor. Essa nova acepção é produto de uma corrente de pensamento pedagógico (segunda metade do século XIX), em harmonia com a renovação das finalidades do ensino primário e secundário. Nessa abordagem, o verbo disciplinar é sinônimo de ginástica intelectual.

No final do século XIX e início do século XX, a finalidade da universidade é pautada na formação de sujeitos na disciplina das humanidades clássicas – uma educação alicerçada na matemática ou ciências. Após a Primeira Guerra Mundial, a disciplina

ressurge como formação de espírito e vai perder sua credibilidade, tornando-se matérias de ensino. (CHERVEL, 1990).

A História da disciplina escolar possibilita compreender sua historicidade, contextualizando a função da escola e de seus sujeitos, evidenciando seus respectivos desdobramentos nas práticas, concepções e finalidades educacionais ao longo do tempo. Neste ensejo, é interessante compreender os intercâmbios entre disciplina escolar e cultura escolar.

Dominique Julia (2002), em *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*, cujas análises são inspiradas nos estudos de Chervel (1990), investiga que disciplina escolar é permeada pela cultura escolar. O autor demonstra que, gradativamente, disciplina vincula-se às ciências ou ramo de estudo, cedendo lugar à noção de direção moral e norma de conduta. Esse preceito prevalecerá no transcorrer no século XX. (JULIA, 2002).

A partir das proposições delineadas por Chervel (1990) e Julia (2002), entendemos disciplina escolar como um conjunto de conhecimentos, dotados de autonomia em relação ao saber acadêmico. Esses conhecimentos construídos dentro dos muros da escola redimensionam novas práticas pedagógicas e saberes escolares, que são permeados pelos sujeitos que as (re)criam na sala de aula, no intercâmbio com a cultura escolar, normas, valores, rituais e tradições.

A aceção de disciplina escolar, como uma composição de conhecimentos e saberes organizados/selecionados com objetivos educacionais, é uma noção disseminada na conjuntura atual, sob a vertente de matrizes curriculares, prescrições curriculares e currículos.

Por isso, é essencial compreender como uma determinada construção social do conhecimento escolar delibera concepções e práticas de ensino, pois o processo de seleção da disciplina escolar não é neutra/imparcial, mas resultante de conflitos políticos, sociais, econômicos e culturais que legitimam os saberes escolares a serem ensinados.

Bittencourt (2004), com a contribuição dos estudos de Chervel (1990) e Goodson (2001), entende que disciplina escolar não é uma mera transposição didática<sup>23</sup>, pois há diferenças e especificidades entre conhecimento escolar e o científico. Ambos os autores afirmam que a hierarquização dos conhecimentos tem conotações sociais e não apenas de

---

<sup>23</sup> Yves Chevallard (1985) acerca do conceito de *transposição didática*, defende os conteúdos escolares como resultantes do conhecimento acadêmico-científico e, por conseguinte, dependentes da didática na construção de formas de vulgarização desse conhecimento ao público escolar. (CHERVEL, 1990).

ordem epistemológica, pois a compreensão de disciplina escolar está atrelada à noção de conhecimento, como instrumento de poder de determinados setores sociais.

No debate referente à disciplina escolar, Goodson (2001) descreve que a evolução de cada disciplina, historicamente, reflete um microcosmo de conflitos e lutas – nesse processo, é relevante o papel da universidade. Diferentes grupos utilizam discursos na defesa de sua disciplina, para torná-la uma disciplina acadêmica (reivindicando recursos e planos de carreira). Afirma que a definição/controla de disciplinas é delegada aos professores universitários. Em outro estudo, Goodson (1997) analisa o papel dos grupos profissionais na construção social das disciplinas:

[...] As comunidades disciplinares escolares poderiam ser vistas como uma ‘coligação’ política com diversas facções disciplinares envolvidas numa luta política pelos recursos e pela influência. Mas é necessário considerar a competição dos grupos disciplinares pelos recursos e influências, como uma parte de um conjunto muito vasto de influências culturais. Para começar, as próprias disciplinas escolares são aspectos de um ‘movimento mundial’ que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural. Além disso, o modo como as disciplinas escolares estão localizadas e organizadas é, por si só, consideravelmente influenciado pela cultura política dos diferentes países [...] (GOODSON, 1997, p. 44-5).

Para entender o conceito de disciplina escolar, outra obra significativa é a de Forquin (1992): *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Nela, descreve-se a importância dos estudos de Chervel, na França, e de Goodson, na Grã-Bretanha, ampliando os estudos sobre currículo, matérias escolares, conteúdos e práticas de ensino.

O autor considera a escola como lugar, matriz de saberes e formas típicas de atividades intelectuais, cujo objetivo é exercer o poder de modelagem de *habitus* e influenciar o conjunto de práticas culturais e os modos de pensamento. Demonstra que uma das características essenciais do saber escolar é sua organização, sob a forma de matérias ou disciplinas de ensino, dotadas de uma identidade institucional com fronteiras nítidas.

Esse sentido de disciplina escolar, como identidade institucional, é referendado nas orientações curriculares de São Paulo (2012). O saber histórico escolar é organizado, no currículo, na área de Natureza e Sociedade, sob uma ótica interdisciplinar, constituindo uma identidade e tradição própria da PMSP, no modo de sistematizar o currículo das escolas municipais. O diálogo entre os conhecimentos históricos, geográficos e científicos, por meio de projetos e/ou áreas interdisciplinares, com a exploração de procedimentos –

como resolução de problemas e investigações, alicerçados na reflexão de gêneros discursivos, e linguagens dos diferentes saberes – são elementos na constituição de um ensino significativo, caracterizando uma identidade peculiar dos anos iniciais da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2012).

As cartografias desenhadas nos labirintos da disciplina escolar expressam evidências que moldam, selecionam e hierarquizam os saberes escolares e, conseqüentemente, o currículo. Em síntese, a construção social das disciplinas escolares é um elemento dentre os vários que determinam as concepções dos saberes e fazeres pedagógicos os quais permeiam o ensino de História nas séries iniciais da SME.

### **1.1.2. A disciplina escolar, sob as lentes da cultura escolar**

A disciplina escolar é estabelecida na relação escola, sujeitos, cultura e todos os artefatos que compõem a cultura escolar. Chervel (1990) defende a autonomia da disciplina escolar, pois a escola, com uma lógica específica, produz saberes. Nesse contexto, as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como simples “metodologias”, uma vez que isso requer analisar as disciplinas escolares, como parte integrante da cultura escolar. Exemplificando com o caso francês da gramática escolar, aponta:

[...] A escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Mas três resultados da análise histórica impedem definitivamente que se considere essa matéria (gramática escolar) como uma vulgarização científica. Ela mostra primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a ‘teoria’ gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela *historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola*. Em segundo lugar o conhecimento da gramática escolar não faz parte [...] da cultura do homem cultivado. [...]. Enfim, a própria gênese dessa gramática escolar não deixa nenhuma dúvida sobre sua finalidade real. A criação de seus diferentes conceitos tem constantemente coincido no tempo com seu ensino, assim como com o ensino da ortografia [...]. Na sua realidade didática, cotidiana, como nas suas finalidades, a gramática escolar francesa embarcou, de fato, na grande empresa nacional de aprendizagem da ortografia, empresa que não tem nada a ver com qualquer vulgarização. (CHERVEL, 1990, p. 181-2). (Grifos nossos).

Os aspectos peculiares da disciplina de História, nos anos iniciais, proposto no desenho curricular de São Paulo (2012), possibilitam entender a constituição da disciplina escolar como um produto da escola no confronto com a realidade escolar. O documento

destaca que a disciplina de História (no diálogo com Ciências e Geografia), deve ser analisada em sua inteireza, na compreensão de seus aspectos epistemológicos, históricos, culturais e sociológicos, permeada pelas problemáticas e demandas específicas da escola.

Nesse documento, evidencia-se a relevância da área Natureza e Sociedade em confronto com os elementos que compõem a cultura escolar da SME. Além disso, aborda a importância dos conhecimentos prévios e a ampliação dos saberes cotidianos dos educandos, na construção dos conhecimentos relacionados ao eixo temático. Entretanto, o processo de avaliação revela incoerências entre as orientações curriculares e as portarias/avaliações externas da SME.

Essa proposta curricular determina que as expectativas de aprendizagem devem ter critérios baseados na relevância social e cultural para a formação intelectual do aluno e na construção de habilidades comuns, com o estabelecimento de conexões interdisciplinares contextualizadas com a realidade do educando. Esses aspectos, dessa maneira, constituem um modo peculiar de organizar os saberes da área Natureza e Sociedade, destinados às crianças paulistanas.

A tessitura tramada neste desenho curricular necessita ser confrontada com as indagações de Pérez Gómez (2001), ao discutir o intrínseco intercâmbio entre escola, aprendizagem, currículo na dialética com a cultura escolar:

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. É fácil compreender a influência que esta cultura tem sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos que nela vivem, independentemente de seu reflexo no currículo explícito e oficial [...]. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 131).

Julia (2001) considera cultura escolar como objeto histórico que precisa ser entendido numa perspectiva de longa duração. A cultura escolar, para ele, é um conjunto de normas que se constroem dentro do espaço escolar:

[...] cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas [...]. (JULIA, 2001, p. 10).

O autor demonstra o caráter criativo da escola na produção das disciplinas, defendendo a noção de que o espaço escolar não é um simples local de formação de sujeito, mas de construção de uma cultura que penetra, molda e modifica a cultura social.

Na intersecção entre disciplina escolar e cultura, Forquin (1993) entende que a educação é responsável pela transmissão e perpetuação da experiência humana, considerada como cultura. Nessa vertente, cultura é um conteúdo substancial da educação, fonte de inspiração e justificação de sua organização – reafirmando, assim, a tese de que a cultura permeia a educação.

[...] Mas reciprocamente, dir-se-á pela e na educação através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua: e educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p. 14).

Na dialética entre cultura e educação – e como ambas, reciprocamente, se constituem e se (re)constroem –, Julia (2001) entende que a cultura escolar não pode ser entendida sem uma profunda análise histórica e suas respectivas problemáticas, concomitante ao conjunto das culturas contemporâneas, como a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular.

Na importância de compreender a cultura escolar como forma de adentrar na caixa preta, isto é, no interior da escola, Julia (2001) percebe ser essencial entender o funcionamento interno da escola. Para ele, a história das disciplinas escolares está em expansão, com o interesse de identificar, por meio das práticas de ensino, como os grandes objetivos da constituição das disciplinas, o núcleo duro, podem constituir uma história renovada da educação.

O conceito de cultura escolar serve como perspectiva analítica para entender a disciplina escolar e as práticas escolares – resultantes das normas, saberes, culturas, tradições, rituais, valores e finalidades construídas no interior da sala de aula – que se articulam com a organização da disciplina escolar. Nessa abordagem, outro elemento importante é o contexto social e cultural do educando, que deve ser o ponto de partida para a construção de um currículo significativo.

O intercâmbio entre disciplina escolar e cultura escolar, como a literatura acadêmica demonstra, (re)desenha uma nova configuração ao ensino de História, pois considera as referências sociais e culturais da criança na construção do saber histórico escolar. Nessa vertente, o aluno inicia o processo de construção do saber histórico escolar, com sentimento de pertencimento ao seu meio sociocultural que, gradativamente, o auxiliará no entendimento como sujeito da História, e não meramente como um espectador, que decora passivamente um conhecimento histórico descontextualizado, pautado no discurso oficial do Estado, da história dos vencedores.

Na intencionalidade de demonstrarmos a multiplicidade de autores de posicionamentos teóricos que cingem os territórios da disciplina escolar e da cultura escolar, findamos essas proposições e induzimos o leitor a adentrar no campo de interlocuções que (re)desenham o conceito de currículo.

## **1.2. Currículo como campo de (in)definições**

Explorar as múltiplas possibilidades de (in)definições e perspectivas que tangem tal temática é uma aventura de diversificados posicionamentos e proposições. Conforme os estudos de Gimeno Sacristán (1998), há uma dificuldade em definir o termo currículo, pois todo conceito define-se a partir de um esquema de conhecimento. Segundo suas considerações, currículo é um conceito elástico e impreciso, porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque dado. Mas, esse caráter polissêmico indica riqueza, pois possibilita compreender diferentes abordagens sobre o ensino.

Ao entender a importância de historicizar as palavras e as práticas, Gimeno Sacristán (1998, p. 119) considera: “[...] As práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência.”

O resgate etimológico do termo currículo será realizado com as investigações de Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (1998), que descrevem as implicações etimológicas de currículo como curso a ser seguido, ou mais especificamente, conteúdo apresentado para os estudos. Em suas investigações, retomam a origem etimológica do termo, resultante da palavra latina *Scurrere* (correr), referindo-se a curso (carro de corrida). Numa linha semelhante, nas análises etimológicas de Cunha (2007), o termo é descrito como:



Currículo 1 *sm.* ‘ato de correr’ ‘atalho, corte’ 1899. Do lat. *curriculum*. Currículo 2 *sm.* ‘Conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e às atividades anteriores de quem se candidata a um emprego’ XX. Forma abreviada e aportuguesada do lat. *curriculum vitae*. (CUNHA, 2007, p. 235). (Grifos do autor).

Em outro estudo, Goodson (2001) sublinha que o poder de definição do currículo é depositado nas mãos dos sujeitos que desenham e definem o percurso a ser seguido, havendo diálogo entre o currículo e a prescrição sequencial. Discute a relação entre conhecimento e controle, na definição de currículo. Nessa abordagem, analisa o contexto social em que conhecimento é concebido/produzido e a maneira como esse conhecimento é utilizado/desenvolvido na sala de aula.

Desse modo, há uma consolidação, desde muito cedo, de uma intermediação entre currículo e prescrição – o fortalecimento desse vínculo é resultante da imersão de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo prescrito (GOODSON, 1995). A partir de sua origem latina, o autor considera relevante entender o termo currículo como um conceito em escolarização, fundamentando-se nas pesquisas de Hamilton (2001).

A compreensão do termo currículo requer a compreensão histórica e inserção no universo educacional. Hamilton (2001) investiga a emergência da escolarização moderna e argumenta que os escritos educacionais foram alterados no transcorrer do período Renascentista para a Reforma. A construção de seus argumentos está alicerçada em provas etimológicas, descrevendo um grupo de palavras que se inseriu no léxico europeu no decorrer do século XVI.

O termo currículo surge no ano de 1573, da assimilação de palavras gregas e latinas, já existentes no vocabulário educacional. O autor identifica que as palavras e práticas se modificam, e ressalta a relevância de compreender a forma e a extensão dessas transformações na prática educativa.

De acordo com suas investigações, a virada instrucional modificou os atos de aprender e ensinar, pois a relação pedagógica foi alterada pela ação didática entre aprendiz e currículo. As palavras *syllabus*, classe/aula e currículo foram transformadas como resultado de dois termos em destaque nos anos de 1500: método e transmissão. Com esses

postulados, Hamilton (2001) defende a tese da emergência da escolarização moderna, examinando as rupturas e permanências de alguns conceitos, como currículo:

O *corpus* de palavras-chave que fomentou a virada instrucional – método, transmissão, currículo, didática, *syllabus* e catequese – ainda sobrevive no léxico educacional e na prática da escolarização. Com cuidado, o léxico educacional de 1659 pode ser usado para refletir sobre as práticas de 2000, e vice-versa. Em outros termos, eu posso escrever sobre eventos educacionais dos anos de 1500 e 1600 de uma forma que possa ser entendida pelos profissionais de agora e de então. É mais difícil, e imagino, encontrar palavras e estruturas apropriadas às práticas educacionais dos séculos anteriores. (HAMILTON, 2001, p. 10).

A ideia de continuidade de certos termos, na literatura educacional, como apresentado por Hamilton (2001), possibilita apreender como o currículo é uma construção social remota e inter-relacionada a outros vários termos educacionais, como método e transmissão, razão pela qual é coerente a reconstituição histórica do currículo da SME, como proposto no capítulo 2.

Goodson (1997) descreve o currículo escolar como um artefato social, concebido para concretizar determinados objetivos. Por isso, não é um elemento neutro, mas constituído no cerne do processo de ensino e aprendizagem.

Em seus estudos, a história social do currículo impõe algumas problemáticas, pois o currículo é um conceito multifacetado, sendo um território de contestações, fragmentações e mudanças. Nas investigações da história social do currículo, Goodson (1995, 1997 e 2001), embasado em fontes documentais, considera que o currículo foi estabelecido, historicamente, nas escolas como forma de institucionalizar, determinar e diferenciar os indivíduos, conforme sua posição na sociedade:

[...] O conceito de currículo como sequência estruturada ou ‘disciplina’ provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Desde esses primórdios houve uma ‘relação homóloga entre currículo e disciplina’. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os ‘eleitos’ recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador. A par dessas origens, vimos como o conceito de currículo ficou anexo a um novo conceito de disciplina (assim devemos crer): as disciplinas ‘fundamentais’ da ‘mente’. A justaposição de currículo a ‘disciplina’ (recém-definida) se entrecruza com uma configuração social acentuadamente semelhante. Desta vez, os ‘eleitos’ são recrutados de acordo com suas capacidades de exibir aptidão para ‘assuntos’ acadêmicos ligados com as ‘disciplinas’. Sua ‘eleição’ é expressa pela continuação no estudo das ‘disciplinas’ nas universidades, onde estão definidas e institucionalizadas. (GOODSON, 1995, p. 43).

Nessa citação, percebe-se a aproximação entre os termos currículo e disciplina escolar, e principalmente os territórios de institucionalização/legitimação da disciplina escolar e seus conteúdos, objetivos e finalidades. Portanto, a adoção de um determinado currículo pressupõe as capacidades intelectuais do indivíduo ou a classe social a que pertence.

No território de (in)definições acerca do currículo, Gimeno Sacristán (1998) aponta que a discussão sobre o que ensinar centrou-se na tradição anglo-saxã, pautada na ideia de currículo – conceito definido, primeiramente, nos fins e conteúdos de ensino, mas que, posteriormente, ampliou-se em múltiplas facetas.

Os temas curriculares giravam em torno de planos de estudo e programas escolares, mas as novas abordagens do campo curricular, que reagrupam diversas linhas de investigações em torno das decisões, organização e desenvolvimento na prática dos conteúdos educacionais, redefiniram a ideia de currículo.

Para conceituar currículo, Gimeno Sacristán (1998) considera que o estudo do currículo proporciona uma análise da cultura escolar, em sua dimensão oculta e manifesta. Deve-se também examiná-lo como um processo, historicamente condicionado, e um campo dialético de ideias e práticas e, por fim, como um projeto cultural elaborado que condiciona a profissionalização do docente, com flexibilidade, mesmo que o professor faça intervenções e/ou modificações.

Contudo, Gimeno Sacristán (1998a), em outro estudo, com as contribuições das investigações de Rule (1973, apud GIMENO SACRISTÁN, 1998a), cuja base é a literatura norte-americana, resgata, historicamente, o significado de currículo. Entende o currículo como experiência, guia da experiência que o aluno adquire na escola, conjunto de responsabilidades da escola para promover experiências conscientes e intencionais, de aprendizagens planejadas e orientadas pela escola, ou ainda, experiências que a escola utiliza para cumprir determinados objetivos. Compreende o currículo como conteúdos educacionais, planos ou propostas, elencado de objetivos, resultante da herança cultural, programas educativos com conteúdos e aprendizagens, resultado de aprendizagens, direcionadas às crianças.

Em aspectos semelhantes, Gimeno Sacristán (1995a) pondera que as formas de selecionar e desenvolver os conteúdos curriculares são entremeadas pelas práticas educativas, instituições e ideias que as legitimam historicamente.

A conexão entre disciplina escolar, currículo, práticas educativas e cultura escolar – elementos configuradores do saber histórico escolar nos anos iniciais –, é construída na dialética entre professor, aluno e conhecimento escolar. São esses os nossos arcabouços para o desenvolvimento das questões referentes ao ensino de História dos anos iniciais da PMSP.

Percebemos que, no decorrer das diversas reformas educacionais e das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ao longo do tempo, o termo currículo foi, gradativamente, emergindo como um conceito em escolarização, isto é, vinculado ao contexto escolar e condicionado por constantes processos de rupturas, permanências e conflitos que estabelecem desdobramentos nas práticas educativas e na relação com o conhecimento escolar.

### **1.2.1. O Currículo como uma reflexão da prática educativa**

O currículo em ação é um conceito estruturante que auxilia nas reflexões propostas nesta dissertação, na medida em que, dada sua natureza distinta, é concebido como o aquele que consolida a arquitetura da prática educacional.

A presente dissertação, como pontuado anteriormente, tem como objetivo compreender como ocorre a arquitetura das práticas e saberes que permeiam o ensino de História das séries iniciais do ciclo I da PMSP (2007-2013). Desse modo, optamos por caminhar, metodologicamente, sob os estudos de Gimeno Sacristán (1998 e 1998a), que servirão de lentes para compreensão do conceito de currículo em ação.

As colocações de Gimeno Sacristán (1998a) descrevem que o uso do conceito de currículo é recente, sublinhando que a prática do currículo é uma realidade estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, abrangendo pressupostos, teorias, crenças e valores – aspectos que condicionam a teorização sobre o currículo.

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p. 5 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 14).

O autor compreende o currículo como resultante da convergência de práticas diversas, como construção social que organiza a escolaridade de conteúdos e orientações, possibilitando analisar os contextos em que se concretizam suas formas e conteúdos.

Pérez Gómez (2001), ao discorrer que a escola e o sistema educacional podem ser compreendidos como um local de mediação entre os significados, sentimentos e condutas sociais para o desenvolvimento das crianças, questiona o sentido e natureza social da atividade educativa, como resultante das transformações políticas, econômicas e culturais. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

A construção do currículo, dessa forma, não pode ser analisada sem as condições reais de seu desenvolvimento, o que requer compreender as práticas políticas e administrativas do sistema educacional. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a). Frente a essa afirmação, acreditamos na relevância de compreender a história social do currículo da PMSP.

Essas considerações aproximam-se das investigações de Bittencourt (2004), ao discorrer que o entendimento de disciplina escolar e currículo requer investigar suas relações com as concepções de escola e o saber produzido, o papel e poder do professor e de outros sujeitos na constituição do conhecimento escolar.

Com aporte nos estudos de Brophy (1982), Gimeno Sacristán (1998a) esboça a construção curricular com sete momentos nevrálgicos que incidem na prática: 1) currículo oficial, 2) transformações em nível local, 3) currículo dentro de uma determinada escola, 4) modificações que o docente introduz no currículo, 5) a prática do professor, 6) transformações ocorridas no processo de ensino e o 7) o que realmente os alunos aprendem. O autor mapeia diferenciadas abordagens sobre o tema, como currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e o currículo avaliado.

Dentre esse mosaico de elementos, que cingem o conceito de currículo, acreditamos que todas as perspectivas curriculares em questão, cartografadas pelo autor, são elementos que, em constante intermediação com outros fatores, compõem a arquitetura das práticas educativas. A investigação será alicerçada no currículo em ação, sendo esse o fio condutor para compreender o ensino de História dos anos iniciais da PMSP.

Em outro estudo, porém, Gimeno Sacristán (1998) advoga que uma abordagem prática entende o currículo como um veículo de comunicação de ideias e teorias para a realidade. Esse enfoque possibilita compreender os professores como sujeitos ativos nesse

processo de construção do currículo. Em síntese, o currículo é um campo no qual interagem ideias, práticas e saberes.

O currículo em ação possibilita-nos examinar as normas, valores, rituais, tradições e condutas que permeiam o contexto da sala de aula, partindo do pressuposto de compreender os professores e alunos como sujeitos que produzem o currículo, em diálogo com a cultura escolar e os saberes escolares, e não simplesmente meros reprodutores e consumidores do currículo prescrito e normatizado.

O currículo não é uma abstração desenvolvida e planejada fora do sistema educacional, direcionando a finalidade da escola em um determinado contexto histórico e cultural.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias [...]. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que expressa em comportamentos práticos diversos [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 15-16).

Dentre um amplo leque de possibilidade que constitui o currículo em ação, focalizar-nos-emos na investigação do conceito de material didático em diálogo com o ensino de História nos anos iniciais. Isso porque o material didático é um artefato cultural que expressa elementos da cultura escolar e concepções múltiplas de currículo, de ação pedagógica, de ensino e aprendizado e de avaliação.

### **1.3. Materiais didáticos como elemento do currículo em ação**

Para Gimeno Sacristán (1998a), a concepção de currículo como *práxis* significa que muitas ações intervêm na sua configuração. A concepção processual do currículo possibilita compreender como resultados de diversas operações, ideias e formas que lhe estruturam: questões políticas e administrativas, decisões, planejamento, tradução em materiais, avaliação de resultados, tarefas de aprendizagens realizadas por alunos etc.

Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado,

criticado, atacado, defendido, avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livros-textos, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc. (WALKER, 1973, p. 247 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 21).

Ao discutir a problemática entre currículo e materiais didáticos, Gimeno Sacristán (1998) argumenta que os conteúdos curriculares precisam de suportes para a concretização das atividades. Sendo assim, o currículo necessita de artefatos que sejam intermediários portadores das mensagens culturais e sociais. A utilização de artefatos que concretizam a mediação entre o educando e a cultura potencializa a comunicação intelectual e a sensibilidade com os sujeitos, o mundo e o passado.

Examinar as relações estabelecidas entre currículo em ação e os materiais didáticos nos remete à imersão das conceituações que tangem os materiais didáticos. Material didático é um termo polissêmico e multifacetado, produzido com várias materialidades, finalidades e linguagens com diversos objetivos pedagógicos e ideológicos, e inúmeras formas de apropriações, por professores e alunos. Concebe-se, ainda, como um conjunto de artefatos criados, ou adaptados para situações de ensino e aprendizado.

[...] Os materiais didáticos, é preciso destacar, são objetos culturais elaborados, fabricados, distribuídos e consumidos por diferentes sujeitos – educadores como autores intelectuais, editores, gráficos, ilustradores, técnicos diversos em suas especialidades artísticas e domínios tecnológicos, empresários, funcionários governamentais ou de instituições particulares, agentes culturais, além dos próprios alunos e professores. (BITTENCOURT, 2006, p. 4).

As investigações de Bittencourt (2004 e 2006), com relação aos materiais didáticos, pautam-se nos estudos franceses do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)<sup>24</sup>, nos quais desenham-se distinções referentes aos seus usos, apropriações, produção e circulação.

No *paper* “Materiais didáticos: concepções, produções, usos”, Bittencourt (2006) cataloga os materiais didáticos, sob duas vertentes: 1) suportes de informações e 2) documentos. Essa categorização ocorre diante da grande diversidade de materiais e como forma de compreender suas diferenças e semelhanças.

---

<sup>24</sup> O Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) foi criado em 1976. É derivado do Museu Educacional, fundado em 1879 por Jules Ferry. É um órgão público, sob a supervisão do Ministério da Educação e Ministério do Ensino Superior da França. Promove e desenvolve pesquisas na área educacional, com o objetivo de organizar e disseminar informações.

Os materiais didáticos, vistos como suporte de informação, correspondem aos artefatos, que são construídos com a intencionalidade de comunicar e transmitir o saber das disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2004). Os suportes informativos são produzidos pela indústria cultural e destinados à escola, com discurso especificamente educativo. A extensão, formatação e construção técnica do material respeitam os princípios pedagógicos, que consideram a linguagem e idade do público escolar. Há uma vasta produção de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, vídeos, cd's, dvd's, programas de computadores, entre outros materiais destinados ao espaço escolar, e utilizados para fins didáticos. Os materiais didáticos, então, são vistos como um

conjunto de signos, principalmente de textos, que se apresentam como um saber constituído e que se apresenta como uma fonte de informação sobre um determinado objeto de estudo. São considerados suportes de informação o texto de um livro didático, ou um extrato de livro, um documentário que aborda um determinado assunto, uma curva estatística, um mapa, um quadro produzido com o objetivo de uma comunicação de informação de uma determinada disciplina escolar. Da enciclopédia ao atlas passando pelo livro escolar, ou seja, todo discurso produzido com a intenção de comunicar os elementos de saber escolar das disciplinas pertencem à esfera dos suportes de informação [...] Eles se caracterizam pela sua intenção de comunicação de um saber. Esta intenção pressupõe um determinado funcionamento de linguagem, um apelo a certos registros de vocabulário e a certos tipos de construções sintáticas que indicam claramente a comunicação na perspectiva de transmissão a saber. (INRP, 1989, p. 16 *apud* BITTENCOURT, 2006, p. 4-5).

Os materiais didáticos como documento são os objetos produzidos para um público amplo que, pela mediação pedagógica do professor, transformam-se em materiais didáticos. Esses materiais não são necessariamente produzidos pela indústria cultural, e sua seleção ocorre devido à opção pedagógica do professor, ou projetos pedagógicos da escola. (BITTENCOURT, 2004).

Os materiais didáticos, como suportes de informações e/ou documentos, estão distribuídos no cotidiano escolar como instrumentos didáticos que auxiliam na mediação pedagógica entre professor, conhecimento e aluno. É necessário compreender que tipo de material didático o educador emprega na ação didática – se está ou não coerente com os métodos de ensino e convicções pedagógicas que defende –, e a natureza do uso que o docente realiza.

A pesquisa de Mello (2010) identifica que materiais didáticos são todos os recursos apropriados na mediação do conhecimento, bem como facilitadores na aquisição de conceitos, conteúdos e informações de uma determinada disciplina escolar.



Conseqüentemente, esses artefatos assumem preponderância na ação educacional. No objetivo de compreender os materiais didáticos inter-relacionados com a qualidade de ensino, o autor descreve sua definição proposta no documento da UNESCO *Estratégie Globale d'Elaboration des manuels scolaires et materiels didactiques*.

[...] Materiais didáticos de qualidade são aqueles que engajam os aprendizes em um processo ativo de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias à formação de cidadãos responsáveis por sua comunidade e conscientes dos problemas globais. (UNESCO, 2005 *apud* MELLO, 2010, p. 30).

Segundo Fiscarelli (2008), na literatura educacional, são diversas nomenclaturas destinadas aos objetos utilizados no processo de ensino aprendizagem, como por exemplo: objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino aprendizagem, recursos pedagógicos, entre outros. Para ela, as escolas públicas, no contexto atual, deparam-se com um antagonismo: de um lado, o investimento e envio de materiais didáticos pelos órgãos governamentais, de outro, as dificuldades existentes para a utilização desses materiais no cotidiano escolar.

[...] Entende-se aqui por material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde o mais simples como giz e lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais modernos e sofisticados. Consideramos que qualquer recurso, material ou natural, pode ser utilizado como um material didático [...]. (FISCARELLI, 2008, p. 19).

Pensando em outras possibilidades na produção dos materiais didáticos, Bittencourt (2004) discorre sobre os artefatos elaborados pelos alunos, cuja criação é decorrente do conhecimento construído durante o processo de aprendizagem. Defende que essa proposição deve ser uma das tarefas do trabalho pedagógico. A proposta dos alunos como produtores de materiais didáticos é assegurada também pela historiadora Emília Viotti da Costa (1959), para quem esse preceito deve estar presente nos espaços escolares, para a formação de alunos mais autônomos, responsáveis e pertencentes, perante os materiais que estão utilizando e construindo:

[...] Reafirmamos a necessidade de fazer com que os alunos tenham real participação, quer na organização do material didático, quer na sua utilização. Ele não deve receber o material pronto, mas sempre que possível irá colaborar na sua organização e na ampliação do que já existe. O professor não se contentará em mostrar ao aluno os gráficos e mapas ou os dispositivos, solicitará dele a sua participação direta, levando-o a analisar, explicar, interpretar o que vê, bem

como a redigir pequenos trabalhos. Todas as vezes que for possível, empregar-se-á o trabalho de equipe, habituando-se o alunos a colaboração com os colegas [...] (COSTA, 1959, p. 72).

De acordo com a literatura acadêmica, os materiais didáticos, dentre várias possibilidades de usos, apropriações, adaptações e concepções na sala de aula, podem resultar em duas abordagens de trabalho pedagógico. Uma delas diz respeito aos artefatos educativos que, por um lado, potencializam o trabalho educacional, com situações didáticas contextualizadas e dinâmicas; por outro lado também, esses instrumentos podem controlar o trabalho do professor na sala de aula. Essa discussão, porém, é polêmica. Os estudos demonstram que alguns professores não têm um entendimento lúcido de que os materiais podem se tornar formas de manipulação e adestramento do trabalho pedagógico por diversos agentes do poder.

Nessa mesma linha de raciocínio, Michel Apple (1989) discute a relação entre produção, consumo de material didático e a desqualificação docente. Esse fundamento transforma a escola num mercado lucrativo para a indústria cultural, gerando uma cultura mercantilizada. Suas pesquisas pautam-se no contexto estadunidense, demonstrando que o objetivo do uso de pacotes de materiais didáticos é controlar a atividade docente.

Essas afirmativas evidenciam que, em algumas circunstâncias políticas e educacionais, os materiais didáticos são instrumentos a serviço do poder, reprimindo e cerceando o trabalho docente, no lugar de serem desencadeadores de ações educativas dialógicas – tornam-se formas de inculcar valores e condutas. Paralelamente, Bittencourt (2006) abaliza que os materiais didáticos são também formas de regular os elementos que compõem as disciplinas escolares:

[...] O problema se situa no controle que os materiais têm exercido em relação não apenas aos métodos, mas ao conjunto dos elementos que constituem as disciplinas ou matérias escolares. Dominam os objetivos, os conteúdos e o processo avaliativo, determinando externamente o trabalho dos professores e alunos. Daí o desvirtuamento do papel essencial que devem desempenhar os materiais didáticos. (BITTENCOURT, 2006, p. 10).

Nesse mesmo processo, Fiscarelli (2008) evidencia que as pesquisas políticas e as reformas educacionais incentivam, massivamente, o emprego de diversos materiais didáticos, principalmente os provenientes das novas tecnologias, como recursos que fomentam uma aprendizagem mais eficaz, de acordo com o discurso imposto pelas novas

demandas educacionais. Esse pressuposto acaba (re)orientando a ação didática, no sentido de controlar e normatizar a prática pedagógica, com um arsenal de recursos pedagógicos.

Os materiais didáticos, antes simples objetos, passam a adquirir significados importantes na concretização e efetivação de novas propostas educacionais, direcionando e definindo nossas visões sobre o que é ser um bom professor, o que é dar uma boa aula, o que é ser uma boa escola e o que é melhor utilizado em sala de aula [...] (FISCARELLI, 2008, p. 22).

Essas considerações levaram-nos a perceber os materiais didáticos como expressão do currículo. São artefatos construídos, adaptados e utilizados nos contextos educacionais, na dialética com a cultura escolar, que envolvem os traços culturais, apresentando os movimentos e mudanças presentes no interior da escola e das transformações curriculares.

### **1.3.1. As múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais**

Os debates historiográficos, no âmbito educacional, promovem a reflexão e reorientam novas e diferenciadas formas de abordar, discutir e pesquisar a História no espaço escolar. Com isso, o saber histórico escolar terá, como desdobramentos, a reorganização de suas práticas e materiais didáticos para construção de momentos e espaços pedagógicos expressivos. Conclusão: os materiais didáticos, fontes e documentos históricos estão relacionados a uma mudança epistemológica do conhecimento histórico e pedagógico.

Segundo os PCN's (1997), os documentos históricos são importantes como fontes de informações para serem interpretadas, avaliadas e comparadas. São compreendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. As fontes necessitam de análises nos aspectos culturais, estéticos e técnicos que os objetos expressam em sua historicidade, por intermédio das linguagens escrita, oral, numérica, gráfica, cartográfica, fotográfica e artística. Nesse sentido, (re)afirma-se a importância dessa metodologia com os educandos dos anos iniciais:

O trabalho de leitura de documentos, considerando as particularidades de suas linguagens, é favorável de ser desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente levando em consideração que as crianças pequenas

estão tomando contato com as diversas linguagens comunicativas, como a língua escrita, matemática e artes [...] (BRASIL, 1997, p. 81).

Discutir materiais didáticos remete-nos à necessidade de pensar nas mudanças epistemológicas nos campos historiográfico e pedagógico, que (re)valorizaram diversas fontes e métodos no fazer histórico, e de forma concomitante, examinar quais são as intencionalidades e significados desses artefatos pedagógicos na configuração do saber escolar nos anos iniciais. Essas análises possibilitam compreender a ação de vários sujeitos, da elaboração ao consumo dos materiais.

A ampla acepção de materiais didáticos e documentos pode delinear alguns fios analíticos para (re)pensarmos as práticas pedagógicas do ensino de História e os usos e apropriações desses artefatos pedagógicos nos anos iniciais. Nesse processo, é importante ressaltar a luta constante dos educadores e pesquisadores por um ensino significativo, com materiais que as crianças possam manipular, sentir, questionar e refletir sobre sua produção, linguagem e materialidade. Os materiais pedagógicos estão a serviço, ou não, da democratização do conhecimento para a construção do saber histórico escolar.

Fonseca (2009) assegura que, desde os anos iniciais, é necessário possibilitar à criança uma concepção alargada de fontes históricas. Nas produções didáticas de História, destinadas a essa etapa da escolarização, há uma diversidade de sugestões e indicações, que possibilitam aos professores e alunos leituras e compreensões de múltiplas linguagens.

Enfim, são múltiplas as possibilidades de usos, apropriações e adaptações de materiais didáticos a serem inseridos no ensino de História das séries iniciais. A utilização desses artefatos, com diferentes linguagens, torna o ensino mais concreto e dinâmico, fazendo com que o conhecimento ultrapasse os muros da escola.

Gimeno Sacristán (1995) pondera que os materiais cumprem diferenciadas funções, pois são depósitos de informações para professores e alunos, guiando e estruturando o processo de ensino e aprendizagem. Sua discussão está pautada nos materiais comercializados, que têm a função de portadores de informações – concomitantemente, regulam os processos pedagógicos. Discute a importância dos materiais didáticos elaborados no bojo do processo pedagógico entre professor e aluno, esgotando sua utilidade e funcionalidade no próprio processo educacional. Os professores confeccionam materiais para abordar temáticas locais, com o objetivo de proporcionar um aprendizado pautado na realidade do aluno, mas não são eles fabricados pelo grande mercado editorial.

Na compreensão de Gimeno Sacristán (1998), uma atividade será significativa, quando envolve o educando com a realidade: tocando, manipulando, examinando, recolhendo objetos e materiais, negando posturas didáticas de apenas permanecer pintando, escrevendo ou narrando.

É na inter-relação do sujeito aprendente com os objetos de ensino que se concretiza a sistematização dos saberes. Mas, essa relação deve ser prazerosa e mediada pelo docente, respeitando as múltiplas possibilidades que são próprias dos atos, pensamentos, modos de ser e sentir a infância, ou, como defenderia Loris Malaguzzi (1994), que fornece uma visão peculiar da infância no seu poema *Ao contrário, as Cem Existem*.

A criança/ é feita de cem. A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar. Cem, sempre cem/ modos de escutar/ de maravilhar e de amar. Cem alegrias/ para cantar e compreender. Cem mundos/ para descobrir. Cem mundos/ para inventar. Cem mundos/ para sonhar. A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem, cem, cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos/ de fazer sem a cabeça/ de escutar e de não falar/ de compreender sem alegrias/ de amar e de maravilhar-se/ só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe/ e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra a razão e o sonho/ são coisas; que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1994, p. 73).

Com toda poética e fruição de pensarmos as idiossincrasias da criança na dialética com o saber, o mundo e a escola, é que defendemos a importância de explorar múltiplas linguagens e possibilidades no ensino de História nos anos iniciais, por intermédio das imagens, músicas, poemas, textos, documentos, objetos, literatura infantil e outros vários materiais, com suas específicas linguagens e materialidades, que favoreçam a construção do saber histórico escolar de forma lúdica e prazerosa. Esse pressuposto está em confluência com as investigações de Fonseca (2009, p. 212):

[...] As linguagens são formas e expressões de lutas, de experiências históricas. Esse processo de (re) construção exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, ‘decoram’ o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e os conhecimentos – logo, as diversas linguagens!

Em síntese, são as intermediações entre as múltiplas linguagens, materiais didáticos, saberes e as experiências históricas dos educandos que possibilitam o desenvolvimento dos saberes escolares, num constante processo de constituição das identidades, experiências, sentimentos de pertencimento, como sujeito da/na história.

#### 1.4. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I

O saber histórico escolar é entendido e praticado, nos espaços escolares, como um saber secundarizado<sup>25</sup> e, muitas vezes, irrelevante, pois formações docentes precárias, as práticas pedagógicas tradicionais, as prescrições curriculares, os materiais didáticos utilizados, privilegiam os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, ocasionando uma hierarquização dos saberes escolares.

Essa vertente é explorada por Gimeno Sacristán (1998) na questão referente ao contexto exterior e à legitimação dos saberes. Entende que as influências acadêmicas e culturais incidem na hierarquização dos saberes escolares e denuncia a atual conjuntura política de controle que condiciona o conhecimento que deve ser aprendido e ensinado.

---

<sup>25</sup> Para aprofundamento desta temática, consultar as pesquisas: 1) ASSIS, Maria Célia de. 1999. *O que se diz e o que se faz: a História nas séries iniciais*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, RS: PUC/RS. Essa pesquisa, desenvolvida em uma escola pública de João Pessoa PB, evidenciou que o ensino de História nos anos iniciais é fortemente alicerçado pela celebração de datas cívicas visando à memorização de nomes, datas e fatos, desprezando qualquer experiência vivida pelo educando. 2) BARATZ, Jaime. 2008. *O tempo histórico e sua apresentação pelos professores do Ensino Fundamental I*. Dissertação de Mestrado, Salvador, BA: UFBA. Pesquisa de cunho etnográfico em uma escola municipal do município de Jacobina-BA. De acordo com o pesquisador, os dados demonstraram a falta de intencionalidade dos professores e da instituição escolar no trabalho com o tempo histórico, devido às limitações teóricas e metodológicas dos entrevistados resultantes de sua precária formação docente. 3) MEDEIROS, Maria de Fátima Gomes. 2008. *O ensino da história e o pensamento reflexivo crítico da professora no 3º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Natal, RN: UFRN. Estudo realizado com uma turma do 3º ano no município de Caicó-RN. Os resultados evidenciaram limitações na prática da sala de aula, apresentando uma dicotomia entre a teoria e a prática docente, e poucas mudanças na ação pedagógica. De acordo com a pesquisadora, esses elementos são resultantes de uma formação inicial e continuada precária. 4) NASCIMENTO, Sirlei Maria do. 2010. *As concepções de professores das séries iniciais e a aula de história: um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina*. Dissertação de mestrado, Londrina, PR: UEL. Nesse estudo, constatou-se que os docentes da escola municipal da zona Oeste de Londrina, mesmo tendo consciência das mudanças historiográficas e metodológicas do ensino de História, durante suas aulas, apresentam tendências pautadas em uma perspectiva tradicional do ensino de História. 5) TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. 2003. *Histórias do ensino de história – A história ensinada nas séries iniciais em Santo Augusto*. Dissertação de mestrado, Ijuí, RS: UNIJUÍ. O estudo discute o ensino de História desenvolvido por sete professoras do município de Santo Augusto RS, com o intuito de analisar o processo de formação dos professores dos anos iniciais. A pesquisa demonstra algumas dificuldades vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, como a falta de formação específica na abordagem de diversos conhecimentos escolares, a história escolar tradicional presente nas práticas pedagógicas, a ênfase na história dos vencedores e a falta da produção de uma história local na preservação das diferentes memórias.

De acordo com a bibliografia da área, os anos iniciais são permeados por rituais pedagógicos, como as práticas de alfabetização e letramento sem diálogo com outros conhecimentos, que hierarquizam os saberes escolares, colocando diferentes disciplinas escolares, como História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física num segundo plano. Isso ocorre porque os conteúdos desses saberes não são quantificados em avaliações externas, e conseqüentemente, não necessitam de aprofundamento. Esse princípio é evidenciado na concepção de avaliação externa<sup>26</sup> da PMSP.

Num contexto similar, vivenciado no município de São Paulo acerca das avaliações externas, outros estados brasileiros defendem a mesma perspectiva, como demonstra os dados da pesquisa de Miranda (2007). Entre as várias questões abordadas, a pesquisadora problematizou as relações compreensivas entre o ambiente escolar e os cenários culturais que circundam duas instituições de ensino de Minas Gerais, com o objetivo de compreender os nexos entre História ensinada e os diferentes locais de memória.

A partir dessa abordagem, pretendeu validar, ou não, a associação entre o bom desempenho escolar (para concretizar essa investigação empírica, foi usado como instrumento o Sistema de Avaliação de Minas Gerais - Simave, cruzando dados quantitativos e qualitativos) e a História ensinada nos anos iniciais. Evidenciou-se que, no discurso escolar, havia uma ênfase nos conhecimentos de Língua Portuguesa e

---

<sup>26</sup> Numa perspectiva de avaliação como forma de controle, na SME, desde 2007, ocorre a aplicação da Prova São Paulo, cujo objetivo é o diagnóstico dos conhecimentos relacionados ao raciocínio lógico matemático e a proficiência leitora e escritora. São avaliações externas que expressam dados estatísticos da rede municipal de ensino. De acordo com dados divulgados na plataforma da SME, a Prova São Paulo é compreendida como uma radiografia educacional importante para a capital paulista. Os resultados da Prova São Paulo mostram o desempenho dos estudantes e ajudam a traçar o perfil dos alunos e revelam ainda que São Paulo deverá se antecipar à meta nacional de 100% de alfabetização no final do 2º ano do Ciclo I até 2022. Na edição de 2007 da prova, apresentou mais de 85% de seus alunos já alfabetizados nesse mesmo ano de escolaridade. Cerca de 270 mil alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental participaram da primeira edição da Prova São Paulo, que aconteceu em novembro de 2007, quando foram avaliados estudantes dos 2º, 4º, 6º e 8º anos. Com questões de resposta construída de Língua Portuguesa e Matemática, e uma redação, a avaliação paulistana incluía também questionários para diretores, professores, alunos e pais que, associados aos resultados dos testes, traçaram um perfil do aluno, de suas salas de aula e das escolas. Já a segunda edição da Prova São Paulo, realizada em dezembro de 2008, avaliou cerca de 300 mil alunos em Português e Matemática e teve diversos diferenciais. Além de contar com a participação de todos os alunos dos 2º e 4º anos dos Ciclos I e 2º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental com na primeira edição, também fizeram a Prova São Paulo estudantes do 3º e 4º ano do PIC no Ciclo I – PIC. Além disso, alunos dos 3º anos do Ciclo I e dos 1º, 3º e 4º anos do Ciclo II de cada escola foram avaliados por amostragem (ou seja, 35 alunos de cada ano e de diferentes classes foram sorteados pelo Núcleo de Avaliação de SME para compor o grupo que fez a prova). Também realizaram a Prova São Paulo 2008 todos os alunos do 1º ano do Ciclo II que tiveram proficiência menor que 150 na avaliação do ano anterior. Por todos estes motivos, a Prova São Paulo é um instrumento importante de planejamento e de ação pedagógica. Outro ponto importante é que, acima de tudo, a prova permite corrigir deficiências, a partir dos dados fornecidos. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=6>. Acesso em: 26/12/2013

Matemática, deslocando as questões do conhecimento histórico e tempo para segundo plano (MIRANDA, 2007).

Contraopondo-se a essa vertente, há estudos que sublinham a importância do saber histórico na formação das crianças, apontando a cultura escolar como elemento estruturante na organização e seleção de conteúdos da disciplina de História, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, são diferentes os caminhos para estabelecer/definir o saber histórico nos anos iniciais – isso enriquece o debate sobre a concretização do ensino de História nessa etapa da escolarização.

O estudo de Cardoso (2006) reconstitui, historicamente, de 1977 a 2002, o ensino de História ministrado na E.E. Maria Constança em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, com o intuito de compreender as diferenças entre história escolar e história acadêmica. Descreve a ação cultural escolar na seleção e organização dos conteúdos, por meio da legislação, relatórios e das propostas curriculares. Os dados coletados com as professoras entrevistadas permitiu à pesquisadora verificar a intermediação entre cultura escolar e a seleção dos conteúdos históricos nas séries iniciais. Os resultados demonstram que as professoras pesquisadas almejavam transgredir as práticas escolares propostas/impostas pelas políticas públicas, com uma nova mentalidade de construir cidadãos não somente políticos, mas também culturais e sociais, defendendo outra perspectiva de ensino de História nos anos iniciais.

A dissertação de Lima (2000), com base nas propostas curriculares, livros didáticos e planos de ensino de trinta e cinco (35) professoras dos anos iniciais do município de Icó no Ceará, analisou as relações entre o ensino de História local e o processo de produção do conhecimento histórico. Os resultados coletados demonstraram que o ensino da História local é constituído por práticas pedagógicas pautadas na formação da identidade e construção da cidadania, com referência na identidade histórica e cultural do local.

Além dos resultados das pesquisas acadêmicas, as investigações de Fonseca (2009), Olavo Soares (2009 e 2010), Oliveira (2011), Ricci (2011) e Siman (2005 e 2011) enfatizam as possibilidades de discutir/construir o saber histórico com as crianças, numa interlocução com diferenciados materiais didáticos, linguagens e conhecimentos. As análises desses estudos permitem inferir, na questão da disciplina escolar, como uma produção do ambiente escolar é intermediada pela cultura escolar.

Num exercício intelectual, alicerçado nas considerações de Chervel (1990), quanto à relevância do levantamento da gênese, das finalidades e do funcionamento da disciplina



escolar, adentraremos na discussão da prática escolar da disciplina de História nos anos iniciais.

Fonseca (2009) defende que, desde os anos iniciais, é necessário possibilitar à criança uma concepção alargada acerca do conhecimento histórico. Na pesquisa de Ricci (2011), é identificado um intercâmbio entre as produções acadêmicas do ensino de História nos anos iniciais e o campo de Alfabetização e Letramento. Nesse contexto, emerge o conceito de *Letrar em História*. Os estudos analisados pela autora focalizam as interações discursivas em sala de aula, com diversas possibilidades de estratégias didáticas permeadas pela diversidade e pluralidade, e a construção de identidades.

A pesquisa delineada por Oliveira (2011) indica que devemos compreender as especificidades do ensino de História direcionado ao público infantil, que convergem em dois pontos centrais: considerar a curiosidade infantil e o conhecimento histórico significativo.

O trabalho com o conhecimento histórico envolvendo crianças deve considerar a curiosidade infantil. Essa curiosidade, mola propulsora que leva a criança indagar e a buscar explicações para a realidade em que vive, não está limitada a tempos e espaços específicos. A necessidade de significância conduz-nos a inferir que a criança vive esse processo de conhecimento do outro, esteja esse outro em qualquer lugar ou tempo, considerando sempre, ou buscando sempre, o que confere significado à nossa existência. Talvez seja por esse motivo que a criança tem tanta necessidade de entender aspectos da vida cotidiana dos homens que viveram em diferentes tempos e lugares. (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

É necessário questionar a relação inicial da criança com o conhecimento histórico, pois é, principalmente, nessa fase que a curiosidade infantil está aguçada para conhecer o novo, tecendo relações complexas no/com o mundo. É um momento importante de iniciar a criança na reflexão acerca do saber histórico escolar.

Nessa mesma abordagem, Siman (2011) adverte que é nosso dever e compromisso teórico, acadêmico e político, conhecer como as crianças pensam historicamente. Compreender suas reais possibilidades/potencialidades em diferentes idades possibilita organizar situações de ensino favoráveis às aprendizagens escolares.

A autora afirma que ensinar História às crianças é uma aventura magnífica, pois, geralmente, elas são impávidas para perguntar, questionar, indagar e expressar suas ideias, raciocínios, sentimentos e saberes. As crianças estão abertas ao novo e ao desconhecido e, por isso, são audazes para estabelecer relações inusitadas e instigantes, situações nunca pensadas pelo mundo adultocêntrico. No entanto, essas circunstâncias apresentam-se como

necessárias à sua aventura no ato de conhecer o mundo social na qual estão inseridos. Conhecer o universo infantil permite aos adultos e professores rejuvenescer diariamente. Por isso, não devemos “[...] abandoná-las a seus próprios recursos, mas de promover o seu conhecimento e inserção crítica no mundo da cultura” (ARENDR, 1972, p. 247 *apud* SIMAN, 2011, p. 45).

As proposições traçadas por Olavo Soares (2009) partem de hipóteses de que a disciplina de História, nos anos iniciais, está vinculada às práticas curriculares cotidianas e à cultura escolar, não se configurando como conhecimento histórico escolar, devido ao distanciamento em relação ao conhecimento histórico científico.

De acordo com o autor, esse distanciamento não é resultado da negação dos professores das diretrizes curriculares da disciplina de História, mas, ao contrário, as atuais propostas curriculares, juntamente com a precária formação inicial dos docentes, dificultam o processo de identificação do conhecimento histórico ensinado.

Os supracitados estudos fornecem-nos as cartografias das abordagens e limitações que circundam o ensino de História nos anos iniciais, revelando, assim, promissoras perspectivas para compreender o saber histórico escolar nessa etapa da escolarização.

### **1.5. O Tempo e o saber histórico escolar**

Dentre várias questões essenciais para pensar o ensino de História no ciclo I, como cidadania, identidade, diversidade, entre outros aspectos, a questão relacionada ao tempo adquire contorno relevante. Esse conceito essencial à História tem destaque nas orientações curriculares da PMSP (2012).

A proposta curricular do eixo Natureza e Sociedade, embora baseada numa abordagem interdisciplinar, dedica um capítulo das prescrições curriculares às discussões específicas da disciplina de História nos anos iniciais. Isto possibilita inferir que, mesmo com um viés interdisciplinar, o currículo de São Paulo entende a História enquanto disciplina escolar, nos moldes delineados por Chervel (1990).

Nesse documento, é enfatizado que as expectativas de aprendizagem foram organizadas de modo a favorecer uma formação gradativa para os estudos da História e sua sociedade, possibilitando aquisições de noções de tempo e temporalidades históricas. Com temáticas vinculadas à realidade do aluno, dialoga com vivências pessoais e coletivas em

diferentes tempos e identifica referências utilizadas em medidas de tempo. (SÃO PAULO, 2012, p. 86).

A criança tem diversas experiências relacionadas ao tempo, por intermédio do horário das refeições, dos dias da semana, da data do seu aniversário, do horário do sinal, entre outras. Essas experiências podem possibilitar uma sistematização da percepção temporal, em diálogo com a manipulação de diferenciados objetos e/ou materiais didáticos, como calendários, relógios, agendas, fotografias antigas, dentre outros, com o objetivo de auxiliar na materialização e concretização de um conceito tão abstrato, como o tempo, que é a matéria-prima da história.

O currículo paulistano, então, propõe que, ao longo da escolarização, o educando aprenda medidas de tempo de média e longa duração, entendendo suas transformações e permanências, conhecendo a história local, da cidade de São Paulo e do Brasil, ou seja, a história dos sujeitos que fazem e participam dessa História. Nesse sentido, procura a compreensão dos aspectos das vivências culturais, como festas, jogos, alimentação, saúde, higiene, modos de vida urbana e rural, relações de trabalho, meios de comunicação, espaços de memórias, lutas políticas e sociais. (SÃO PAULO, 2012, p. 86).

No tocante ao tempo histórico, como matéria-prima da história, os PCN's (1997) consideram-no, em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno deve apreender gradativamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais (tempo biológico e tempo psicológico) e como um objeto cultural e social, construído pelas diferentes sociedades. Descreve os ritmos de duração do tempo, identificando três tipos: o tempo do acontecimento breve, o tempo da conjuntura e o tempo da estrutura, para compreender seus desdobramentos e relevância ao conhecimento histórico escolar.

No currículo do município de São Paulo (2012), o tempo histórico é considerado com essa mesma abrangência e perspectiva analítica. Essa temática do tempo no estudo da História atrelada à construção da noção temporal é um processo complexo e fundamental, necessitando de atividades pedagógicas, materiais didáticos e intervenções para sua apreensão ao longo do processo de escolarização.

Na preocupação de reorientar os estudos e ações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento histórico das crianças, Simam (2005) identifica as possibilidades/dificuldades de os alunos pensarem historicamente, pautada nos arcabouços teóricos da teoria da História e da psicologia cognitiva do desenvolvimento e da aprendizagem. Entende que o conhecimento histórico distingue-se dos demais, devido à

perspectiva da temporalidade que lhe é própria, considerando que o tempo histórico é resultante das ações e formas de pensamento dos sujeitos que variam ao longo do tempo cronológico:

[...] não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades; não se pode falar de um tempo histórico homogêneo, pois as sociedades são heterogêneas; não se pode falar de um tempo linear, pois as mudanças, quando são reduzidas ao número, não tem direção dada antecipadamente, e as sociedades se relacionam, diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro. (REIS, 1994 *apud* SIMAN, 2005, p. 110-111).

Nessa perspectiva social do tempo, percebe-se quanto o conceito de tempo é envolvido por uma imbricada teia de problemáticas, culturalmente construídas. A própria conceituação de tempo é um complexo exercício intelectual. Sua construção demanda a ativação de inúmeros saberes das crianças, mobilizados na relação com diferentes conhecimentos.

Buscando o aprofundamento acerca do tempo histórico, Siman (2005) considera que o tempo é perpassado pelas relações de rupturas e permanências no presente, passado e futuro, pois as mudanças e permanências que ocorrem no tempo cronológico têm sentido se forem compreendidas/apresentadas, por meio dos eventos que lhes dão significado.

Para alguns estudiosos, como Siman (2005) e Galzerani (2009), as novas relações estabelecidas entre os jovens e o tempo são permeadas pela frenética lógica do capital, que é destituída de sentido. Sob uma perspectiva hobsbawniana, o movimento antagônico entre a juventude e o conhecimento histórico é esfacelado devido à velocidade da modernidade contemporânea, (re)afirmando, assim, a importância da História:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

São imbricados itinerários que ilustram formas e mecanismos nos quais o saber histórico é relegado ao descaso e amnésia. Esse processo resulta numa relação de estranhamento dos educandos com o conhecimento histórico. Em relação à destruição da relação do sujeito, com o passado histórico, Hobsbawm (1995) descreve a presença de um

sentido de presente contínuo, sem relação orgânica com o passado, impondo-nos um desafio proposto por Koselleck: “Conhecer um mundo histórico é responder a esta questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação?” (KOSELLECK s/d *apud* SIMAN, 2005, p. 116).

Partindo da premissa de que a apreensão do tempo envolve mais que domínio de medidas de tempo, mas implica entender o sentido de sua historicidade, Siman (2005) adverte que cabe à educação o desenvolvimento do sentido histórico do tempo (que não é inato ou espontâneo), adquirido ao longo do desenvolvimento cognitivo do educando a fim de emancipar o aluno como sujeito histórico. Para atingir esse ideal, é necessário acompanhar e estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, que requer atenção, desde os primeiros anos de escolaridade.

Os múltiplos aspectos apontados nos estudos de Siman (2005) são balizados no currículo do município de São Paulo (2012), o que denota a relevância da construção da temporalidade na relação com o saber histórico escolar. (Anexo VI)

Entretanto, ainda com relação à questão do tempo no ensino de História nos anos iniciais, há uma bibliografia, sob o viés piagetiano, que enfatiza a importância de didatização do conhecimento histórico, menosprezando a criança como sujeito que pensa temporalmente. Nessa função, é forte a ação dos pedagogos, da didática e das metodologias para o alcance de tal finalidade.

Com relação a essa compreensão de conhecimento escolar didatizado e/ou vulgarizado, Chervel (1990) demonstra que é resultado da concepção que entende o ensino escolar associada à pedagogia. Nessa perspectiva, a função dos pedagogos é possibilitar métodos, de modo que os educandos assimilem, de forma rápida e eficaz, os conhecimentos da ciência de referência. As disciplinas são reduzidas em metodologias, com o termo de disciplina-vulgarização e pedagogia-lubrificante. Sendo assim, não é possibilitada a autonomia das “disciplinas”– que se tornam simples combinações de saberes e métodos pedagógicos.

É a essa concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada à imagem que geralmente se faz da ‘pedagogia’. Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior

porção possível da ciência de referência. As disciplinas reduzem-se, nessa hipótese, às 'metodologias' [...] (CHERVEL, 1990, p. 180-1). (Grifos do autor).

A percepção de disciplina como um saber que necessita ser didatizado pedagogicamente aos educandos são resquícios que, talvez, ainda, permeiam as práticas pedagógicas dos docentes, de forma pontual, que atuam nas séries iniciais. Isso ocorre devido a sua identidade específica que revela a institucionalização de uma tradição pedagógica – entre as várias atribuições do pedagogo, destaca-se o de cuidar/educar as crianças e didatizar/simplificar o conhecimento aos alunos imaturos e/ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esse é um aspecto da cultura escolar que permanece no discurso e práticas relacionadas aos anos iniciais, representando-o como um não intelectual.

Nesse sentido, há uma literatura pedagógica, pautada em estudos da psicologia cognitiva que afirma a importância de pré-requisitos para determinadas aprendizagens, relacionados ao saber histórico escolar, que são desdobramentos dos estudos de Piaget<sup>27</sup>. Esses estudos desconsideram as crianças como sujeitos potencialmente aptos na relação e interação com os conteúdos históricos escolares.

Contrariando essa vertente, na produção acadêmica recente, há uma produção discutindo a questão da criança e a construção da temporalidade histórica<sup>28</sup>. Essas pesquisas contestam a abordagem que desconsidera a criança como sujeitos incapazes de apreender temporalmente o conhecimento histórico escolar.

---

<sup>27</sup> Piaget (1998), ao proferir as notas preliminares de sua pesquisa acerca dos conhecimentos históricos das crianças, na *Conferência Internacional para o ensino de História*, problematiza a eficácia da História nas escolas primárias, do ponto de vista psicológico e pedagógico. Com base nos resultados obtidos, considera que o passado para a criança é apenas um decalque do presente. Afirma também que o passado aparece concedido em função do presente, e não o inverso, portanto nessa inversão é que consiste o *dever* histórico. O autor pondera a necessidade de estudos psicológicos das representações históricas das crianças, pois os dados coletados comprovam que os sujeitos pesquisados não refletem apenas as vivências relacionadas a práticas escolares inadequadas, mas resultam de desdobramentos do pensamento infantil em relação ao passado. Entende que o passado na percepção infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas e sem transformações. Isso ocorre devido a seu ponto de vista egocêntrico, presente nas representações infantis referente ao passado histórico. Conclui a necessidade de determinar técnicas do ensino de História, alicerçadas em estudos psicológicos das atitudes intelectuais espontâneas das crianças. Essa investigação de Piaget (1998), denominada como método clínico (interrogatório flexível como uma conversa livre com os sujeitos pesquisados), pauta-se em três perspectivas de análise: 1) É possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual? 2) Existem na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização? 3) Os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e por seguinte inquestionáveis?

<sup>28</sup> Para aprofundamento dessa temática, consultar as pesquisas de Braz (2004); Dutra (2003); Silva, José (1999); Silva, Roseli (2004) e Valente (2005).

Essas reflexões remetem-nos às considerações de historiadores, como Furet (s/d) que, ao discutir o momento no qual a História foi concebida como disciplina escolar, afirma a existência de críticas que menosprezavam a capacidade intelectual do educando: “[...] Quando se tornou ‘matéria’ escolar, passou a ser objecto de meticulosas delimitações, com receio de que o aluno se perca no oceano dos ‘factos históricos’, sem por isso ganhar a aprendizagem de uma linguagem ou de um método” (Furet, s/d, p.134).

Tal ideia exposta por Furet (s/d), juntamente com senso comum, propalado através dos discursos nos espaços escolares e práticas pedagógicas, menospreza a capacidade infantil. Consideram as crianças impossibilitadas na construção de operações, conceitos, métodos e materiais históricos. Essa vertente desencadeia um processo perverso de desvalorização da relação entre a criança e o saber histórico escolar, nos anos iniciais, partindo-se do pressuposto de que o público infantil não pode ser educado no terreno do conhecimento histórico, devido à sua imaturidade intelectual, restando-lhe somente o adestramento intelectual e corporal:

Refiro-me à visão da criança, como território do perigo, como território da ‘não-linguagem’, da ‘não-razão’, como *locus* do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de *infância* vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. (GALZERANI, 2009, p. 56-57). (Grifos da autora).

Essa abordagem sobre a infância é denunciada por Galzerani (2009), juntamente com as críticas no campo da disciplina escolar, referente à ideia de transposição didática (CHEVALLARD, 1985 *apud* CHERVEL, 1990). São elementos que desconsideram a capacidade cognitiva das crianças na apreensão de conceitos históricos, estando em direção oposta aos estudos que asseguram a importância da inserção do conhecimento histórico com diversas linguagens, sensibilidades e memórias, desde o início da escolarização das crianças.

Tais indagações devem permear os pressupostos epistemológicos da disciplina de História nos anos iniciais. Isso requer pesquisa e reflexão docente, num constante processo de formação continuada e análise da *práxis* pedagógica. Em linhas gerais, as questões relacionadas ao tempo, identidade e cidadania devem ter, como fio condutor, a realidade na qual a criança está inserida – a leitura de mundo num viés freireano –, respeitando seus saberes e experiências, como referenciais na construção do saber histórico escolar.

Construir um saber histórico escolar, nos anos iniciais, que respeite/considere as idiosincrasias da infância, não deve menosprezar, mas sim servir como ponto de partida para a construção de práticas educativas significativas. Esse exercício requer o estabelecimento de outra relação com o público infantil – deve-se abandonar o olhar/pensamento adultocêntrico por alguns instantes e adentrar no modo de ser/sentir e olhar a infância. Numa perspectiva benjaminiana, Galzerani (2009) propõe recuperar as narrativas e as experiências vividas, como propostas na produção do conhecimento histórico na relação dialética com as crianças:

A minha proposta, inspirada pelo próprio Benjamim, é que questionemos nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato desse universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão distintos e hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nos relacionemos com a criança por meio de um momento de construção, recuperação da tessitura de uma ‘experiência vivida’, ou da prática da ‘narrativa’, nos termos benjaminianos; que a constituição dessa relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades. (GALZERANI, 2009, p. 65-6).

No resgate das experiências vivenciadas nas escolas selecionadas da SME, procuraremos analisar as ações docentes, com relação ao tempo histórico – num exercício de (re)educação do olhar, para compreender as crianças como sujeitos históricos, e os professores dos anos iniciais como intelectuais.



## CAPÍTULO 2

### UMA TRADIÇÃO NO CURRÍCULO PAULISTANO

#### 2.1. A construção social do currículo paulistano

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo investigar o saber histórico escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, a fim de perceber como ocorrem a concretização das práticas que permeiam o ensino de História, nesse segmento de ensino.

O recorte temporal compreende de 2007, início da implantação das Orientações Curriculares da PMSP, até 2013, o último de ano de implementação desse documento, e período em que foi concretizada a coleta dos dados empíricos. Essa baliza cronológica abrange a gestão do Prefeito Gilberto Kassab que, a partir do ano de 2006, assumiu a prefeitura da cidade de São Paulo, ocorrendo o segundo mandato de 2009 a 2012.

Ao assumir a SME, em 2006, Kassab estabeleceu novas propostas para a rede municipal de ensino, como a implantação das Orientações curriculares – Ensino Fundamental: Ciclo I. O currículo foi organizado no transcorrer do ano de 2006, tendo sua primeira publicação em 2007, com uma reedição do documento, em 2012, devido às particularidades e modificações exigidas no Ensino Fundamental de 9 anos<sup>29</sup>.

O currículo em questão é alicerçado em uma perspectiva teórica e prática interdisciplinar, abordagem referendada, na PMSP, em 1989 e no início dos anos 1990 – período da gestão da Prefeita Luiza Erundina –, registrando uma característica peculiar do currículo paulistano.

Pretendemos, neste segundo capítulo, realizar um panorama histórico de alguns aspectos da gestão educacional Luiza Erundina (1989-1992) e Gilberto Kassab (2006-2012), procurando revisitar suas ações governamentais e os impactos na organização da rede municipal de ensino, focalizando, especificamente, as questões curriculares.

---

<sup>29</sup> A *Lei Federal Nº 11.114*, de 16 de maio de 2005 e a *Lei Federal Nº 11.274/06*, de 6 de fevereiro de 2006 tornam real a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação de ampliar para nove anos o Ensino Fundamental, com a matrícula das crianças aos seis anos de idade. Foram mudanças significativas para a Educação Básica, em especial para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ao antecipar o ingresso da criança de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental I.

Esse resgate histórico é pautado, sob uma perspectiva hobsbawniana, de *tradição inventada*, entendendo-a como aquela que surge e que se torna difícil de apreender/encontrar num determinado período.

[...] O objetivo e a característica das ‘tradições’, inclusive as inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. [...] Não impede as inovações e podem mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. (HOBSBAWM, 1997, p. 10).

A perspectiva teórica interdisciplinar é algo fortemente presente na PMSP. Concretiza uma tendência no modo de pensar e fazer a educação destinada às crianças paulistanas ao longo do tempo, mesmo com mudanças das políticas educacionais de diferentes gestões. Vamos revisitar as balizas cronológicas demarcadas, com o intuito de identificar essa provável tradição interdisciplinar, que consolida uma característica específica do currículo paulistano.

Nesta tarefa, serão mobilizadas as colocações de Goodson (1997), para quem a história do currículo possibilita entender o conhecimento escolar como um artefato social e histórico, e por isso, não é algo fixo e atemporal. Essa perspectiva analítica permite descrever a organização do conhecimento escolar no passado, como uma construção social que influencia as práticas e concepções de ensino no presente.

## **2.2. A gestão educacional da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992)**

Luiza Erundina, nas eleições de 1988, é candidata pelo PT, na disputa eleitoral ao mandato da prefeitura da cidade de São Paulo, cujos adversários foram o ex-prefeito e governador Paulo Salim Maluf (PDS), o secretário estadual João Osvaldo Leiva (PMDB), o deputado federal José Serra (PSDB), o jornalista João Mellão Neto (PL) e o ex-secretário municipal Marco Antônio Mastrobuono (PTB).

A figura política de Luiza Erundina foi gradativamente elevada, devido às insatisfações populares contra o poder público e pela rejeição popular de Maluf (PDS) e Leiva (PMDB) – candidatos que haviam despontado nos índices eleitorais estatísticos.

Na obra *O poder em São Paulo: história da administração pública da cidade, 1955-1992*, afirma-se que, alguns dias antes do pleito eleitoral, as pesquisas eleitorais

apontavam a derrota de Luiza Erundina. A candidata estava em terceira posição com 20% do eleitorado, perdendo para Paulo Salim Maluf (PDS) e João Leiva (PMDB). A vitória de Luiza Erundina foi anunciada no final da tarde de 15/11/1988, obtendo o total de 29,84 % dos votos. (SÃO PAULO, 1992).

Outros fatores que, provavelmente, auxiliaram no êxito da candidata, foram a consolidação de alianças com outros partidos de esquerda, como o PDT e o PCdoB. O elemento preponderante da vitória de Luiza Erundina, entretanto, foi o cenário social paulistano permeado por greves e movimentos sociais – a candidata era uma militante das lutas sociais. É importante lembrar que o município de São Paulo apresentava, naquele contexto, fortes resquícios do autoritarismo da ditadura militar nas instâncias políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais.

No final dos anos 1980, na história paulistana, vivenciava-se uma experiência política democrática e popular, tendência que foi consolidada pela vitória do PT nas eleições municipais de São Paulo, representada pela Prefeita Luiza Erundina<sup>30</sup>, a primeira mulher, solteira, nordestina e sindicalista a administrar a PMSP – atributos esses que a desqualificavam perante a elite paulistana da época.

A ascensão de Luiza Erundina na gestão da PMSP materializou-se num contexto político e econômico em que as classes dominantes, por meio dos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC) dentre outros, impuseram uma série de reformas neoliberais para a nação brasileira, principalmente no campo educacional.

As investigações de Warde (1998), de forma pontual, descrevem as políticas internacionais que resultaram na reforma educacional brasileira, nas décadas de 1980 e 90.

---

<sup>30</sup> Luiza Erundina de Souza nascida em 30/11/1934 natural de Uiraúna-PB. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba em 1966; com Mestrado em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, SP em 1970. Atuou como docente (1967-1970); reitora na Faculdade de Serviço Social, João Pessoa, PB (1970-1971). Dentre vários cargos públicos ingressa na PMSP (1971-1973) como Assessora da Divisão de Programação do MOBREAL; Assistente Social, e Supervisora de Integração no Mercado de Trabalho, 1973, e Supervisora de Área (1973-1978) na Secretaria do Bem-Estar Social. Exercia forte militância em diferentes movimentos sociais e sindicais. No cenário político de São Paulo, obteve mandatos como Vereadora de São Paulo/SP pelo PT (1983-1987); Deputada Estadual, SP pelo PT (1987-1988) e Prefeita da cidade São Paulo/SP pelo PT (1989-1992). Desde o ano de 1999 tem seu mandato, com respectivas reeleições, na Câmara dos deputados, exercendo a função de Deputada Federal pelo PSB de SP. Disponível em [http://www2.camara.gov.br/deputados/pesquisa/layouts\\_deputados\\_biografia?pk=74784](http://www2.camara.gov.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=74784). Acesso em 28/12/2013.

A pesquisadora considera que as políticas educacionais, no início dos anos 90, reorientaram os sistemas públicos de ensino brasileiro. Para ela, nesse momento, todos estavam com as atenções voltadas aos movimentos sociais; vários países da América Latina ensaiavam políticas educacionais e reformas do sistema de ensino, de acordo com as regras internacionais.

Foram os próprios organismos internacionais que, ao longo desta década, inscreveram e sublinharam a educação na agenda do debate internacional. Na estratégia de desenvolvimento proposta por tais instituições, a educação seria o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade. Isto ficou claro na Conferência Mundial sobre Educación para Todos no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia). Elaborou-se então a *Declaración Mundial de Educación para Todos* e o quadro de ação que satisfaria as *Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Em seguida, houve várias reuniões promovidas pela Cepal e pela Unesco, que, dado o caráter regional, pode-se considerar como representativas das novas orientações nos processos de transformação educativa na América Latina e no Caribe. (WARDE, 1998, p. 2). (Grifos da autora)

É importante problematizar a imposição da lógica neoliberal no campo educacional, resultado de diversos desdobramentos de políticas econômicas e sociais, indicadas por organizações internacionais. Mesmo com essa pauta da agenda internacional dos anos 1990, a Prefeita Luiza Erundina delineia mudanças nos âmbitos sociais, culturais e educacionais, relevantes para a cidade de São Paulo.

O estudo de Córdova (1997), examinando a gestão educacional da cidade de São Paulo, do período de 1989-1992, tem como objetivo captar os fundamentos que alicerçaram a organização e implantação da política educacional. O autor entende o acesso do PT, na gestão paulistana, como uma conquista das camadas populares:

O Partido dos Trabalhadores, especificamente, é uma instituição, uma ‘forma social’, nascida do movimento dos trabalhadores que, renovando o movimento sindical e enfrentando com eficácia a repressão do grande capital escudado na força policial-militar, vai desaguar, numa de suas vertentes, em uma institucionalização político-partidária, para, a partir dessa outra base institucional, constituir-se socialmente como alternativa não apenas de poder na sociedade, mas também como alternativa de governo. E a Prefeitura Municipal de São Paulo foi uma grande conquista eleitoral de um posto no governo [...]. (CÓRDOPA, 1997, p. 122).

As considerações de Córdova (1997) ratificam que a gestão da prefeita Luiza Erundina enfatizou a importância da educação e da cultura, como dimensões essenciais de sua política. As diretrizes do seu governo alicerçavam-se nas lutas sociais e históricas dos trabalhadores e das classes populares, cujos eixos norteadores foram as questões

relacionadas ao transporte, habitação, saúde, infraestrutura urbana, alimentação, esporte, assistência social e jurídica.

A nova dimensão proposta na administração de Luiza Erundina, cujos eixos norteadores eram a educação e a cultura, defrontava-se com inúmeros desafios, de forma específica na esfera educacional. Paulo Freire assumiu a direção da SME (1989-1991), com uma proposta educacional alicerçada na educação popular, ética e emancipatória. Após seu pedido de exoneração da SME, foi substituído pelo filósofo Mário Sérgio Cortella (1991-1992).

Por uma questão metodológica, serão discutidas somente as propostas curriculares da gestão Paulo Freire (1989-1991) que, em nosso entendimento, fornecem contribuições relevantes, para pensar a possível tradição curricular interdisciplinar, implantada na rede municipal de ensino. Para Hobsbawn (1997, p. 9), a tradição inventada é

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado [...].

Nesse terreno de construção de algumas tradições da cultura escolar na educação paulistana, Paulo Freire fornece um legado pedagógico, marcando uma maneira muito peculiar de sistematizar o currículo paulistano: a forma interdisciplinar. De acordo com as experiências vivenciadas por Delizoivoc e Zanetic (1997), a implantação da proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto nas escolas da PMSP, é entendida como uma nova forma de conceber o conhecimento:

Tal proposta é coerente com a epistemologia científica de Gaston Bachelard quando este diz que o universo é a nossa provocação e que a finalidade do conhecimento é o desvelamento dos segredos do mundo. Para que esse desvelar se concretize é necessário superar os obstáculos epistemológicos e a cultura primeira construindo um saber que se aproprie do conhecimento específico de cada área, a cultura elaborada. Não é fácil construir uma proposta de ensino envolvendo profissionais que apresentam muitas diferenças entre si. No interior de uma mesma especialidade encontramos divergências quanto a temas, metodologias, linguagem, textos a serem adotados, a avaliação, entre outros. O empreendimento realizado procurou trabalhar as semelhanças nas diferenças, mantendo e incentivando a explicitação das diferenças nas semelhanças. Isto constitui também parte do processo-produto do conhecimento novo produzido [...]. (DELIZOICOV & ZANETIC, 1997, p. 14).

A nova proposta epistemológica do conhecimento é uma cultura escolar da interdisciplinaridade da PMSP, alicerçada na dialética das diferenças nas semelhanças. É uma postura que se inicia na rede municipal de ensino nesse contexto, mas que, em nosso entendimento, consolida uma tradição curricular durante diferentes gestões educacionais no final do século XX e início do século XXI.

### **2.2.1 Paulo Freire na SME de São Paulo (1989-1991)**

Paulo Freire<sup>31</sup> era o intelectual mais emblemático para empreender a mudança educacional do PT na cidade de São Paulo. Administrar a educação, em uma grande metrópole como São Paulo, colocava ao novo secretário alguns desafios concretos.

Conforme Freire (2006), a administração da SME não foi tarefa fácil. No início de seu mandato, encontrou 700 escolas em precárias condições físicas e materiais, uma educação de pouca qualidade, que atendia 720.000 alunos, distribuídos entre a educação infantil e educação fundamental. O quadro de funcionários públicos, composto por 39.614 servidores – professores, administradores e pessoal de apoio–, representava 30% do funcionalismo público municipal. Com esse panorama, a rede municipal de ensino constituía um desafio com problemas do ponto de vista político, administrativo e pedagógico.

Para mobilizar um novo modelo de gestão, pautado em princípios democráticos, Paulo Freire carecia de uma postura dialógica com os educadores da cidade de São Paulo. No dia 1 de fevereiro de 1989, o secretário municipal da educação da SP, no uso de suas atribuições, apresentou a nova gestão da educação pública da cidade por intermédio do texto *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*. Na concepção de Paulo Freire,

---

<sup>31</sup> Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921 e faleceu em 1997. Teve sua formação acadêmica em Direito, mas, a partir da década de 40, após casar-se com Elza Maia Costa, passou a ter mais contato com a educação. Suas primeiras atividades educacionais foram desenvolvidas no Serviço Social da Indústria (SESI) e no Movimento de Cultura Popular, no qual criou o Programa de Alfabetização e os círculos de cultura. Em 1963, João Goulart, o então presidente da República, o convidou para desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, Paulo Freire foi obrigado a paralisar suas atividades por causa do Golpe Militar. De 1964 a 1980, Paulo Freire ficou exilado no Chile e desenvolveu atividades no Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária. Em 1969, foi nomeado especialista da UNESCO, e passou a dar aulas na Universidade de Harvard, nos EUA. Em 1970, mudou-se para Genebra, exercendo atividades de consultor em programas de alfabetização. Em 1980, retornou ao Brasil e passou a trabalhar na PUC-SP. Paulo Freire foi um dos fundadores do PT. Em 1989, assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação em São Paulo até 1991. Em 1992, voltou a realizar suas atividades acadêmicas. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/teoriaspedagogicas/paulofreire.htm>. Acesso em 28/12/2013.

seria necessário manter constante diálogo com os profissionais da educação, por intermédio de cartas, que deveriam ser lidas e discutidas, e sempre que possível, respondidas.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (Diário Oficial do Município de São Paulo, 1989 *apud* FREIRE, 2006, p. 16).

Nessa conjuntura estava consolidando-se uma nova perspectiva no campo educacional, alicerçado em pressupostos dialógicos de trocas de experiências e saberes, ressignificação do espaço escolar, da formação de educandos críticos e politizados. Configurava-se uma nova perspectiva acerca da escola e dos sujeitos que a compunham, sedimentando um modo específico de construir a educação paulistana – princípios que institucionalizam uma tradição na cultura escolar na cidade de São Paulo.

Para atingir esses fins, o secretário necessitou de um diagnóstico da rede municipal de ensino, com o objetivo de construir as diretrizes de ação, com base em dados concretos da SME. Nessa gestão, foi elaborado o texto *Construindo a Educação Pública Popular*, um manifesto político, filosófico, pedagógico e administrativo, que expressa o desejo e esperança com a educação pública de qualidade. (CÓRDOVA, 1997).

Esse manifesto foi fundamentado nas seguintes problemáticas da rede: 1) situação física da rede municipal do ensino; 2) o insuficiente atendimento da demanda escolar (repetências e evasões); 3) o quadro do magistério com 40% dos professores, exercendo suas funções em caráter precário (cargos em comissão); e, 4) a predominância na estrutura da SME de uma cultura do controle burocrático das atividades realizadas nas instituições escolares.

Dadas essas constatações, a documentação evidencia que Paulo Freire desenhou as diretrizes pedagógicas da gestão educacional, cujos princípios eram: o aluno como protagonista do processo pedagógico; a ressignificação da relação entre professor e aluno; a não discriminação do aluno trabalhador; a construção de um projeto pedagógico que valorizasse a infância; a valorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos

quantitativos; e a participação popular no espaço escolar (como centro de irradiação e recriação da cultura popular).

A análise da documentação aponta alguns princípios das diretrizes, que visavam à emancipação dos sujeitos, respeitando seus saberes e experiências; à associação da educação formal e não formal; à importância da ação docente (diálogo entre teoria e prática); ao respeito à linguagem infantil e ao desenvolvimento da reflexão crítica, por intermédio da ciência, arte e poesia; à circulação das diversas orientações pedagógicas entre as escolas (publicação de periódicos); e à integração com diversas Secretarias Municipais (saúde, cultura, alimentação e esportes), assegurando o direito ao atendimento integral da criança. (SÃO PAULO, 1989 e 1990).

Segundo Córdova (1997), esses espectros de possibilidades de compreender a educação paulistana impunham a Paulo Freire algumas propostas de ação imediata na sua gestão: organização da readmissão imediata dos professores grevistas de 1987, a implantação dos Conselhos de Escolas, fortalecimento dos Grêmios Estudantis, da Associações de Pais e Mestres (APM's) e a constituição dos Núcleos de Ação Educativa (NAE's).

Frente a essa realidade, tornou-se necessária a constituição de Plenárias Pedagógicas; a implantação do Regimento Comum da Escola; a democratização da gestão escolar; a devolução às escolas dos programas curriculares distribuídos na gestão Mário Covas – patrimônios da escola que foram retirados na gestão Jânio Quadros; discussões para a construção de novas propostas curriculares; formação continuada dos docentes. Houve, também, algo emblemático nessa gestão: a elaboração do Estatuto do Magistério Público Paulista e organização de concursos públicos. (CÓRDOVA, 1997).

De acordo com Freire (2006), foram traçadas quatro prioridades que marcaram sua ação na administração: 1º) ampliação do acesso e permanência das camadas populares na educação pública; 2º) democratização do poder pedagógico e educativo, visando a um planejamento autogestionado; 3º) elevação da qualidade na educação paulistana, mediante construção de um currículo interdisciplinar e a formação continuada dos docentes; e por fim, 4º) a eliminação do analfabetismo de jovens e adultos.

Entre as prioridades e subsídios apontados na gestão educacional de Paulo Freire, focalizar-nos-emos nas discussões que tangem o movimento de reorientação curricular por meio da interdisciplinaridade.



Acreditamos que essa nova forma de pensar o currículo, sob uma vertente interdisciplinar, nos oferecem perspectivas para compreendermos o currículo da área de Natureza e Sociedade, nas orientações curriculares, durante a gestão Gilberto Kassab. Partimos do princípio de que os subsídios que compõem a abordagem interdisciplinar – referencial fundamental de sistematizar a educação na cidade de São Paulo, sob a vertente hobsbawniana da consolidação de *tradições inventadas* –, no currículo paulistano, envolvem interlocuções que circulam por diferentes momentos na educação paulistana.

### 2.2.2. A Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade

Dentre todas as prioridades e projetos da gestão educacional de Paulo Freire (1989-1991), nossa intencionalidade é escrutinar o universo do movimento de orientação curricular pela via da interdisciplinaridade que, em nosso entendimento, visa a uma compreensão crítica da prática educacional. Consolida, assim, uma tradição na cultura escolar e curricular paulistana: “Muitas vezes, ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. (HOBSBAWN, 1997, p. 9).

A concepção de conhecimento interdisciplinar é uma marca específica da PMSP, que, iniciado na gestão Luiza Erundina, com rupturas e permanências, se consolida como uma característica de organização curricular e escolar, especificamente nos anos iniciais da escolarização, devido a suas peculiaridades didáticas e pedagógicas.

Utilizaremos, como fontes de consulta nesta investigação, o documento *Construção do Currículo Escolar pela via da interdisciplinaridade*, de 1989, e os *Cadernos de formação*, um dos volumes publicados em maio/junho de 1990. Ambas as publicações, resultantes da administração da Prefeita Luiza Erundina, fornecem pistas textuais acerca da conceituação de interdisciplinaridade e currículo, sob a abordagem freireana.

No contexto dos debates políticos e pedagógicos da SME, Freire (2006) salienta que a reformulação do currículo não pode ser pensada e elaborada somente por técnicos e cujos resultados finais são encaminhados como pacotes educacionais, para serem executados de acordo com as instruções. Defende que a reformulação do currículo seja baseada em um processo político, pedagógico e democrático entre escola e universidade.

Esses dados possibilitam corroborar nossa tese da importância da construção social do currículo, com a ação política e educacional de diferentes sujeitos – desde os

acadêmicos, equipe técnica da SME, professores e os alunos – que constroem a educação na cidade de São Paulo.

O referido secretário da educação convidou a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul<sup>32</sup> da PUC/SP, como diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) para assessorá-lo nos aspectos curriculares, junto à rede municipal de ensino. Profissional inserida em debates acadêmicos da área curricular, promoveu inúmeras contribuições na reforma educacional da PMSP. A escolha da referida pesquisadora demonstra a importância da participação da academia em intercâmbio com os professores da rede, pautando-se em pesquisas acadêmicas, juntamente com as experiências concretas das escolas, para a elaboração social e coletiva do currículo.

No documento *Construção do Currículo Escolar pela via da interdisciplinaridade*, são elencados eixos na implantação da reorientação curricular, como o processo participativo nas decisões e ações curriculares; a autonomia da escola com a (re)criação de experiências curriculares, que favorecessem a valorização da teoria e prática na ação-reflexão-ação. Como requisito fundamental, estava a formação permanente dos educadores, partindo de uma análise crítica do currículo em ação, visando à ressignificação de práticas pedagógicas, por intermédio de estudos do meio. (SÃO PAULO, 1989).

Essa vertente curricular potencializou a valorização da atuação do docente e de diversos sujeitos, como fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma das bases que constituíram o processo de reorientação curricular no município de São Paulo, na década de 1990, que, em nosso entendimento, foi consolidado como uma característica da cultura escolar da rede municipal ao longo do tempo.

Contudo, nessas proposições, merecem ser sublinhadas as observações de Gimeno Sacristán (1998) sobre o currículo em ação. O autor o reconhece como a última expressão de seu valor, pois efetiva, na prática, projetos, ideias, intenções que se manifestam, adquirindo valor independente dos propósitos prescritos.

---

<sup>32</sup> Ana Maria Saul possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação - Psicologia da Educação, pela PUC/SP. É professora da PUC/SP desde 1970 e, atualmente, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e Educação. Coordena a Cátedra Paulo Freire dessa instituição, onde desenvolve ensino e pesquisa. Orienta e desenvolve pesquisas sobre políticas públicas, currículo, formação de educadores, pensamento freireano e avaliação educacional. É coordenadora do Grupo de Pesquisa *O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira*. É membro da Comissão Editorial da Revista Científica e-Curriculum (Qualis CAPES A2). É pesquisadora nível 1 do CNPq, coordenadora da Rede Freireana de Pesquisadores. Atua também como parecerista da CAPES, CNPq e FAPESP. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P8827>. Acesso em 28/12/2013.

Em consonância com tal vertente, Bittencourt (2003) considera que a presença de uma determinada disciplina, na organização curricular, tem motivado questionamentos na atualidade e em outros momentos da história da educação escolar, pois a permanência e exclusão de uma disciplina do currículo é fruto da ação de sujeitos que ocupam diversas atividades e posições na sociedade.

As informações obtidas na leitura da documentação descrevem que a construção do currículo exigia uma metodologia composta de três etapas: primeiramente, a problematização (descrição das expectativas); num segundo momento a organização das ideias e discussões; e, por fim, o retorno do material sistematizado. Essa metodologia envolve dois tipos de práticas, como a ação conjunta de toda equipe escolar, na elaboração da proposta curricular, e o apoio técnico da SME. (SÃO PAULO, 1989).

[...] envolveria um cotejamento crítico das áreas do conhecimento com as análises críticas resultantes do primeiro momento do processo. Este cotejo, que necessariamente não deverá negar o confronto, será mediado por uma teoria do conhecimento que implique uma concepção das disciplinas e conteúdos específicos coerentes com a escola democrática que se quer inventar e a concepção de democracia que preside a atual política educacional. O segundo momento apontará necessariamente para os rumos do currículo que se deseja. (Plano de Governo, 1989, p. 8 *apud* CORDOVA, 1997, p. 184-5).

A proposta de reorientação curricular estava fundamentada na constante intermediação com a realidade escolar, nunca perdendo o foco no diálogo com o conhecimento teórico, que alicerçava a prática docente, num processo dialético de (re)construção de saberes, práticas e perspectivas acerca dos conteúdos escolares.

Os dados evidenciados no documento *Construção do Currículo Escolar pela via da interdisciplinaridade*, de 1989, demonstram que as mudanças curriculares se concretizavam com a introdução de novas práticas alicerçadas em uma abordagem curricular interdisciplinar – inicialmente, implantadas em 10 escolas-piloto.

A interdisciplinaridade deve ser garantida através dos princípios básicos da proposta pedagógica que se quer nesta administração, numa perspectiva crítica e emancipadora, através dos temas geradores. A definição dos temas geradores em cada escola teve por base o estudo da realidade [...]. Com a assessoria de uma equipe multidisciplinar dos Núcleos de Ação Educativa, as equipes das escolas desenvolveram um trabalho de estudo do meio [...], por meio de uma ‘problematização’ da escola e seu ambiente, foram selecionados os temas geradores iniciais e, a partir dos mesmos, os professores estão reorientando o trabalho pedagógico na escola. Os temas iniciais selecionados foram: habitação, poluição, trabalho e transporte, saúde, recreação e alimentação, saneamento

básico, trabalho e convivência, escola e segurança [...]. (SÃO PAULO, 1989, p. 1).

Na abordagem interdisciplinar, defendida pelos documentos divulgados nessa administração, são de extrema relevância os temas geradores, sistematizados por Paulo Freire. Eles enunciam problemáticas significativas da comunidade trazidas para a escola, de forma crítica e contextualizada. São temas amplos que favorecem uma abordagem interdisciplinar do conhecimento menos fragmentada, fomentado intercâmbios entre a realidade e o conhecimento produzido historicamente. Os temas geradores são resultantes de uma perspectiva crítica da realidade local, social e cultural. (SÃO PAULO, 1989 e 1990).

A experiência interdisciplinar concretizada desencadeou desdobramentos, como estudos da realidade local, grupos de formação, realização do I Congresso de Escolas Municipais em Campinas – organizado pela PUC/SP e Unicamp –, os cadernos de Visão de Área, entre outras mudanças. (SÃO PAULO, 1989). É interessante trazermos a concepção de interdisciplinaridade em circulação na época que propõe uma nova ótica sobre o conhecimento, contra a compartimentalização dos saberes:

A concepção de trabalho interdisciplinar adotada e construída ao longo desses quatro anos pressupõe um procedimento que parte da ideia de que várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Nesta visão de interdisciplinaridade, ao se respeitar os fragmentos de saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações [...] (DELIZOICOV & ZANETIC, 1997, p. 13).

A base metodológica da interdisciplinaridade pontuada nos documentos é a dialógica, fundamentada na aprendizagem. Deve constituir-se com ajustes necessários de cada área do conhecimento, como fator interdisciplinar entre realidade e conhecimento.

Portanto, a formação dos educadores no movimento de reorientação curricular tem como premissa desencadear mudanças das posturas pedagógicas, a partir das discussões nas formações continuadas. Com a participação de todos os envolvidos no projeto educacional, fomenta-se a descentralização do poder compartilhado – resultante da construção da escola autônoma – que suplante o individualismo e coletivismo fragmentados, visando à sistematização de um currículo amplo, que extrapole a grade

curricular e englobe todas as ações numa relação dialética, com propostas existentes na/pela/para a escola. (SÃO PAULO, 1990).

Os documentos confirmam que a proposta curricular implantada, na rede de ensino, defende a construção do conhecimento escolar produzido dentro dos muros da escola, como uma produção na/da/para a escola, em intercâmbio com sua cultura escolar e realidade concreta. Tal proposta dialoga com os pressupostos de Chervel (1990) e Julia (2001) que defendem a escola como local de construção de conhecimentos que redimensionam novas práticas pedagógicas e saberes escolares.

Na compreensão de Córdova (1997), a interdisciplinaridade foi a questão pedagógica mais polemizada da rede municipal de ensino – projeto que estimulou a reorganização da escola, pautada no contexto local na qual a escola se inseria. O autor nos fornece dados acerca do processo de implantação e sistematização:

Superar a fragmentação (temática) das disciplinas, do conhecimento, ampliar o conceito de currículo (algo maior que grade curricular e rol de conteúdos), questionar programas e programações propostos pelos órgãos centrais, extrapolar os muros das escolas, buscar parcerias para construir uma proposta pedagógica crítica, gerar/identificar conteúdos significativos e relevantes, eis as preocupações básicas que motivaram a escolha desta proposta. A proposta teve início ainda em 1989, em dez escolas, uma em cada região administrativa da Secretaria da Educação, recaindo em escolas cujo corpo docente, coletiva ou majoritariamente, tivesse optado pelo projeto, após encontros de apresentação conduzidos pelas equipes técnicas. A cada ano abria-se oportunidades para novas adesões, de sorte que de 10 escolas-piloto em 1990, passou-se para 92 em 1991 e 180 escolas (mais 12 entidades) em 1992, envolvendo pouco mais de 12.000 professores/educadores da escola e mobilizando perto de 5.000 grupos-classes. (CÓRDOVA, 1997, p. 207).

Gradativamente, o movimento de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade foi implantado e expandido na rede municipal, de forma que sua aderência e os dados fornecidos, nas fontes documentais, direcionam-nos a questionar os avanços, limites e insuficiências que permearam esse processo.

Nos dados coletados por Córdova (1997) – que discute os aspectos da proposta de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade –, são evidenciados os resultados de uma pesquisa avaliativa, realizada pelo Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, em 1993, no início da gestão de Paulo Maluf.

Foram elencados, como elementos positivos, o desenvolvimento profissional dos educadores em propostas pedagógicas articuladas entre as diferentes disciplinas e modalidades de ensino (nível I e II); a construção de espaços para ações pedagógicas

coletivas; e, a dialogicidade como fundamento metodológico, com a integração entre os saberes dos alunos e de sua realidade local, na construção do currículo escolar.

Esses elementos desembocaram em novas concepções de planejamento escolar; em modificações do conceito de avaliação escolar e seriação (implantação da organização dos ciclos); em participação da comunidade escolar. Córdova (1997) enfatiza que a proposta acompanhava um forte trabalho de formação continuada dos docentes para apropriação das novas práticas de aprendizagem, metodologia e a filosofia pedagógica.

Tal processo, possibilitado pelo intercâmbio entre academia e a escola pública, foi considerado por Freire (2006) como um diálogo positivo, pois tal aproximação permitiu que a universidade se apropriasse do conhecimento concreto da escola, ressignificando seu ensino e pesquisa. A parceria da rede municipal de ensino, com as universidades PUC/SP, USP e Unicamp, foi extremamente produtiva, no tocante à participação em comissões de Reorientação Curricular e ao desenvolvimento de cursos e seminários. Em nosso entendimento registrando uma marca cultural na rede municipal de ensino.

Paralelamente, a literatura sobre a Reorientação Curricular evidencia informações concretas de tal proposta. Na ótica de Pontuschka *et al.* (1997), foram intensas as relações construídas entre escola e universidade, na elaboração da proposta educativa da PMSP. Os professores e pesquisadores universitários, pautados numa abordagem dialógica, foram direcionados à formação continuada dos docentes da rede municipal. O Movimento de Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade, com a assessoria universitária que ministrava cursos e simpósios, colaborava nas discussões e redação de materiais, como os cadernos de visões de área, para a formação de programas coerentes e integrados, sob uma abordagem interdisciplinar. (PONTUSCHKA *et al.*, 1997).

Contudo, na pesquisa avaliativa do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura de 1993, no estudo de Córdova (1997), são delineados também as limitações e os desafios da referida proposta curricular. Os dados da pesquisa revelam a permanência e resistência de grupos pautados em antigas práticas de ensino; as dificuldades de momentos e espaços para a formação de todos os envolvidos no projeto – acúmulo de cargos, horários, formação diferenciada dos docentes, conflitos pessoais e as práticas individualistas sedimentadas; as resistências e dificuldades para o estudo da realidade local; os diversos problemas na compreensão coerente dos fundamentos das metodologias e sua aplicabilidade na prática; o desconforto devido à ruptura com modelos currículos pré-elaborados; e a extrema insegurança das unidades escolares, com a autonomia escolar.

Pensar nos avanços e entraves do movimento de reorientação curricular remete-nos à compreensão das rupturas e permanências de tal concepção interdisciplinar, no modo de pensar e fazer a educação na cidade de São Paulo. Esses meandros possibilitam compreender os liames epistemológicos, didáticos e pedagógicos, dentro de uma tradição curricular paulistana. É na composição das contradições e conflitos que podemos adentrar no entendimento acerca do currículo, para apreender o currículo em ação, arquitetado nos anos iniciais da escolarização.

A focalização nos conflitos internos ao currículo esclarece, pois, esta interiorização da diferenciação social. Em suma, para compreender, completamente, o processo de escolarização é preciso olhar para o interior do currículo. O complexo enigma do ensino poderá ser compreendido, em parte, se apreendermos o processo interno da estabilidade e das mudanças curriculares. (GOODSON, 2001, p. 230).

Os dados demonstrados, no transcorrer desta gestão, possibilitam identificar elementos constitutivos da cultura escolar paulistana, tais como: o intercâmbio entre academia e escola, a sistematização de grupos de formação, cursos de capacitação em serviço, o diálogo da educação forma e não-formal e a gestão democrática e participativa das escolas. Merecem destaque as dimensões educacional e cultural, que permearam as ações governamentais, a descentralização das decisões e ações coletivas para as unidades escolares, a (re)invenção de diferentes tempos e espaços pedagógicos, os conteúdos escolares em confronto com a realidade, e a nova perspectiva epistemológica acerca do conhecimento, sob o viés da interdisciplinaridade. São elementos que, na documentação pesquisada, corroboram a ênfase da ação-reflexão-ação coletiva do fazeres e saberes escolares em confronto com a cultura escolar.

Essa cultura escolar, inserida na rede municipal de ensino, permanece e resiste, mesmo com todas as adversidades vivenciadas pelas escolas públicas no transcorrer das diferentes gestões, em um processo que institucionaliza a memória e tradição da PMSP. Julia (2001) merece destaque nesta reflexão, pois, entre os vários questionamentos que tece em suas análises, o mais polêmico é a ideia de tradição:

[...] O tema da cultura escolar nos remete, assim ao problema central da transmissão: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram primeiramente, toda ideia de tradição (no sentido etimológico do termo) e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte

anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII? (JULIA, 2001, p. 37-8).

As inúmeras ações da gestão freireana mereciam um exame detalhado, assim como o resgate histórico das gestões da PMSP<sup>33</sup>, posteriores à de Luiza Erundina até Gilberto Kassab. Tais administrações forneceram importantes pistas para compreender a construção da tradição curricular interdisciplinar, buscando apreender o processo de rupturas e permanências do currículo e da cultura escolar paulistana. Mas, tal estudo afastar-nos-ia do foco central desta dissertação. Deixamos, assim, fios analíticos em aberto, para novas pesquisas que se aventurem a adentrar nesta problemática.

Optamos pelo caminho metodológico de discutir somente algumas contribuições educacionais das gestões dos prefeitos supracitados, no que tange às questões curriculares, focalizando, na gestão Luiza Erundina, o movimento de reorientação curricular e, na administração Gilberto Kassab, o início e a extinção do currículo de Natureza e Sociedade na PMSP.

### **2.3. A Gestão educacional do Prefeito Gilberto Kassab (2006-2012)**

A gestão de Gilberto Kassab<sup>34</sup> iniciou-se em 31 de março de 2006, quando o então prefeito da cidade de São Paulo José Serra (PSDB) deixou seu cargo, para concorrer nas eleições do governo do Estado de SP.

O vice-prefeito Gilberto Kassab assumiu a PMSP até o final do mandato em 2008, e reelegeu-se para um segundo mandato na prefeitura, pelo partido DEM. A gestão Gilberto Kassab compreende o período de 2006 a 2008 e o período de 2009 a 2012, completando 6 anos e 8 meses frente à PMSP. Nas duas gestões kassabianas, foi nomeado

---

<sup>33</sup> Para aprofundamento dessa temática, consultar as pesquisas de Couto (1994); Estevão (1997); e Teixeira (1999).

<sup>34</sup> Gilberto Kassab, nascido em 12/08/1960, em São Paulo-SP. Estudou no colégio Liceu Pasteur, graduado em Engenharia Civil e Economia pela USP, cursou Introdução à Ciência Política na UnB. Iniciou sua vida política aos 25 anos, ao participar do Fórum de Jovens Empreendedores da Associação Comercial de São Paulo. Seu primeiro cargo público foi em 1992, quando se elegeu vereador, filiado ao antigo PL (atual PR). Em 1995, Kassab mudou de partido e migrou para o extinto PFL (atual DEM), tornando-se vice-presidente do partido no Estado de São Paulo. Foi deputado estadual, ocupando o cargo de secretário de Planejamento entre 1997 e 1998, durante a gestão Celso Pitta, em São Paulo, e foi responsável pelo plano diretor da cidade. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/gilberto-kassab/4f7dfab3d14d951b120000b4.html>. Acesso em 03/01/2014.



como secretário da educação, Alexandre Alves Scheneider – mestre em Administração Pública pela FGV–, para a sistematizar os projetos educacionais junto à SME.

Entre as medidas administrativas de Gilberto Kassab na PMSP, focalizaremos os aspectos relacionados à SME, mais especificamente no que tange às orientações curriculares de Natureza e Sociedade, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

No documento *Parâmetros e perspectivas: Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (2012a), são expostas algumas diretrizes da política educacional<sup>35</sup> do recorte temporal referendado, apontando as ações realizadas e metas para o ano de 2012. Trata-se de um documento de divulgação dos avanços da referida gestão, que necessita de um exame crítico e cauteloso.

As medidas na SME visaram a uma educação inclusiva dos educandos com necessidades educacionais especiais; à gestão democrática dos recursos públicos com o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF); e à política de bonificações salariais aos docentes e demais servidores, através do Prêmio de Desenvolvimento Educacional (PDE). Essa premiação tem por base o Índice de Qualidade da Educação (Indique), o número de faltas, abonadas e licenças médicas dos servidores públicos da rede municipal de ensino.

Na leitura das fontes, percebemos algumas contradições, pois tais ações governamentais, sob a égide da democracia e gestão participativa, são imbuídas de princípios do capital, na lógica da meritocracia e premiações, resultantes do amplo processo vivenciado na nação brasileira nos últimos tempos:

No âmbito do governo federal e na esfera dos governos estaduais e municipais, crescem as forças que atuam sobre os sistemas públicos de ensino, no que se

---

<sup>35</sup> Do período de 2007 a 2011, temos diversas ações com impacto direto sobre a organização escolar e a gestão pedagógica das unidades escolares. Como forma de exemplificar essas ações, vamos citar somente algumas. No ano de 2007, na PMSP, ocorre a primeira edição da Prova São Paulo; publicação das Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar, a reestruturação da carreira do Magistério e reorganização do quadro de profissionais da educação, por intermédio da Lei Municipal 14.660/07. Em 2008, são publicadas as Orientações Curriculares das diferentes modalidades de ensino. No período de 2009, acontece a primeira edição da Prova da Cidade e a produção dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2010, são distribuídos os Cadernos de Apoio e Aprendizagem para alunos e professores (com referência nas Expectativas de Aprendizagem e as áreas de deficiência identificadas na Prova São Paulo); implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e a introdução de Orientações Curriculares na área de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC's. Sublinhamos que o período de 2011-2012, entre todas as ações administrativas e pedagógicas da gestão, foi um período com medidas específicas aos anos iniciais, pois, em 2011, é instituída o Programa de Língua Inglesa no Ciclo I, a publicação do Caderno de Orientações Didáticas – Educação Etnicorracial para o Ciclo I e a produção dos Cadernos de Natureza e Sociedade, e que respectivamente são distribuídos para a rede de ensino durante o ano letivo de 2012. (SÃO PAULO, 2012a, p. 50-4).

refere tanto a organização, gestão e financiamento, quanto à própria dinâmica intra-escolar [...]. A educação ganha relevância por seu explícito vínculo com as exigências dos procedimentos de reconversão produtiva [...]. A primazia da qualidade de ensino entrou para a agenda política nos mais diversos países, como meio de garantir o espaço da produção nacional e desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado. (WARDE, 1998, p. 1).

Partindo do pressuposto de que o currículo é um campo de conflitos, lutas e disputas de diversos sujeitos que atuam no campo educacional, examinaremos as ações desta gestão. A análise dos documentos da SME que sublinham as ações governamentais, com impactos no currículo paulistano, possibilita-nos indagar se tais medidas estavam a serviço da educação pública democrática, ou dos ditames impostos pelos organismos internacionais pela ótica do mercado e da produção.

Os dados das fontes reafirmam que as medidas curriculares da gestão Kassab têm como fundamento o desenvolvimento dos educandos nas competências leitora e escritora, por intermédio do Projeto Ler e Escrever<sup>36</sup>. Essa concepção é a coluna mestra das diretrizes pedagógicas dos projetos educacionais desta gestão.

O ponto de partida deste percurso começou com a implantação do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal em 2006. O Ler e Escrever estende a toda a rede o compromisso de desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos em todas as áreas do conhecimento [...]. A experiência iniciada com o Programa Ler e Escrever evidenciou a necessidade de desenvolvermos diretrizes curriculares que indicassem para toda a rede as expectativas de aprendizagem para cada ano da escolaridade. Dentro dessa perspectiva, os princípios do Programa Ler e Escrever passaram a ser transversais, envolvendo todas as áreas do conhecimento na organização curricular. (SÃO PAULO, 2012a, p. 15-6).

Em trechos da publicação, fica comprovada a ênfase no processo de alfabetização e letramento na formação do educando, uma ação de cunho interdisciplinar, que dialoga com todas as áreas do currículo. Essa abordagem é acentuada nos anos iniciais, devido à identidade específica do ciclo I.

Percebemos que ambas as gestões (Luiza Erundina e Gilberto Kassab), em contextos históricos, econômicos, políticos e sociais distintos, apresentam itinerários similares, na relevância do currículo paulistano, na perspectiva interdisciplinar, com ênfase

---

<sup>36</sup> A SME, desde 2006, desenvolve o *Programa Ler e Escrever* de forma a universalizar para todas as escolas, sob sua jurisdição, a promoção e ampliação da proficiência leitora e escritora, sendo esse um dos compromissos e deveres centrais de todas as áreas do conhecimento. Nesta gestão, foram desenvolvidos os seguintes projetos, conforme a Portaria nº 5403 de 16/11/2007: 1) Projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF; 2) Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 3º ano; 3) Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 4º ano; 4) Projeto Ler e Escrever no 2º, 3º e 4º anos do Ciclo I, entre outras propostas destinadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e aos educandos com necessidades educacionais especiais.

na alfabetização, constituindo uma cultura escolar paulistana e reafirmando uma identidade peculiar aos anos iniciais.

Goodson (2001) que entende a escola, não simplesmente como instrumento da cultura dominante, mas uma instituição permeada por tradições e legados, oferece uma perspectiva fundamentada reafirmando nossa ideia de uma *tradição inventada* acerca do currículo paulistano. Hobsbawn (1997), por sua vez, afirma que as linguagens-padrão nacionais devem ser aprendidas na escola e empregadas durante a escrita e na fala. Por isso, são, em grande parte, elaborações relativamente recentes. (HOBSBAWM, 1997, p. 22).

Consideramos que o modo de pensar/fazer/sistematizar/selecionar o currículo paulistano, sob uma ótica interdisciplinar, e alicerçada na construção de saberes significativos, relacionados à leitura e escrita, é uma construção cultural e social recente na educação paulistana, postulando a tese defendida por Goodson (2001) de que a história do currículo deve propiciar uma análise das construções e seleções sociais que constituem o currículo escolar, destacando suas permanências e rupturas ao longo do tempo.

### **2.3.1. O Programa Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental I**

O Programa de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens, organizado pela SME, em 2007, tem como objetivo contribuir para a discussão sobre os conteúdos e conhecimentos necessários em cada etapa da escolarização, visando à apropriação dos bens culturais e o desenvolvimento da cidadania plena. O currículo, portanto, norteia as unidades escolares no processo de seleção e organização das experiências curriculares. (SÃO PAULO, 2012a, p. 16).

Na leitura de outra fonte, verificamos outras contribuições do programa como a organização dos planos pedagógicos, planos de ensino e na sistematização dos projetos escolares. Entre as várias finalidades, é afirmada a ênfase no fortalecimento da ação formativa dos formadores do DOT que, por sua vez, orientam os coordenadores pedagógicos e professores na formação continuada, objetivando alcançar as metas de aprendizagem destinadas a cada ano de escolaridade. (SÃO PAULO, 2012b).

Percebemos, na análise de ambos os documentos produzidos pela PMSP, que algumas intenções da proposta visam ao alcance de metas estipuladas pela SME, com a constituição de um currículo, voltado aos interesses das políticas neoliberais, que objetivam, antes do aprendizado lúdico e significativo, a obtenção de dados estatísticos.

Como sublinhado por Warde (1998), ocorre um deslocamento das concepções relativas à educação, ocupando a educação das atenções à lógica do capital. Constroem discursos da rentabilidade e bons resultados pelo viés da qualidade de ensino, cuja finalidade é alcançar os desafios e promessas da modernidade do século XXI, traduzidas em relações sociais mais democráticas e equânimes.

A perversa relação entre ensino e o currículo avaliado remonta às análises de Goodson (1997), para quem a avaliação representa grande influência na construção do currículo, demonstrando que, a partir do final do século XX, o conflito curricular focaliza a definição e avaliação do conhecimento examinável.

Essa perspectiva enfatiza que o currículo avaliado, como descrito por Gimeno Sacristán (1998a), prioriza os procedimentos avaliativos sobre os componentes curriculares. O autor ressalta que a avaliação exerce uma pressão modeladora na prática curricular, ligada a outros componentes, como a política curricular, na seleção dos conteúdos ou planejamento das atividades pelos docentes.

Na leitura das fontes, verificamos que, em algumas circunstâncias, o currículo avaliado é um elemento preponderante no currículo prescrito e nas formações continuadas, que, possivelmente, exerce grande influência nas práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal. Essa questão pode ser identificada nos relatórios, destinados ao Programa Ler e Escrever, nos quais são estipuladas metas aos alunos do ciclo I:

Até o ano de 2009, garantir que:

- 85% dos alunos estejam alfabetizados ao término do 1º ano.
- 100% dos alunos sejam alfabetizados ao término do 2º ano.
- Todos os alunos tenham adquirido o conteúdo adequado ao ano do Ciclo.

A partir do ano de 2010, com a implantação do sistema de 9 anos, garantir que:

- Os alunos silábicos com ou sem valor sonoro ao final do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.
  - 100% dos alunos sejam alfabetizados ao término do 3º ano
  - Todos os alunos tenham adquirido o conteúdo adequado ao ano do ciclo.
- (SÃO PAULO, 2012b, p. 10)

Mesmo sendo de extrema importância na formação do educando, o domínio da leitura e escrita, ao final do ciclo, não deve ser atrelado às políticas de bonificações

salariais aos docentes ou às políticas para fins de evolução funcional, como afirmam os dados coletados na documentação. Entendemos que o desenho curricular de São Paulo (2012) com um viés interdisciplinar, na construção de práticas educativas significativas, está atrelado às políticas neoliberais, entendendo a educação como uma mercadoria. Esse princípio é discutido pelas lentes de Pérez Gómez (2001).

No entanto, nas últimas décadas do século XX, as propostas e iniciativas de reforma escolar não se encontram motivadas tanto pela consciência das insuficiências qualitativas do sistema, por sua incapacidade para facilitar o desenvolvimento educativo de cidadãos autônomos, como pelas exigências imperiosas e incontornáveis da economia do livre mercado. As políticas neoliberais propõem um dismantelamento do estado de bem-estar e a concepção de educação não como um serviço público, mas como uma mercadoria de destacada valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre a oferta e procura. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 133).

Estabelecidos os objetivos e metas que subsidiam o programa, adentraremos nos princípios e ações que permearam a concretização das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem da PMSP.

Nos *Relatórios de Gestão: Período de 2005 a 2012*, elaborados pela SME, são apresentados princípios norteadores do Programa de Orientações Curriculares. O currículo está alicerçado numa dimensão disciplinar e interdisciplinar do conhecimento, com o ensino da leitura e escrita, visando ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Estabelece, também, a relevância social do conhecimento na formação do educando como cidadão pleno, e por fim, a questão da acessibilidade dos alunos com necessidades especiais e a adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária (SÃO PAULO, 2012b).

O currículo do Ensino Fundamental I adverte que, com base na aprendizagem significativa, a organização do currículo e a seleção de atividades devem se pautar no ideário de conhecimento como uma rede de significados em processo de transformação. (SÃO PAULO, 2012, p. 21).

Uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico, que exige ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o ensino contempla um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de

tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar. (SÃO PAULO, 2012, p. 21).

Evidencia-se, assim, o caráter dinâmico na construção dos saberes e conhecimentos, pautado na aprendizagem significativa e na relação dialógica entre educador e educando. São pressupostos, sob uma ótica freireana que, desde a década de 1990, constituem elementos da cultura escolar no discurso pedagógico do currículo das escolas paulistanas.

O supracitado relatório lista algumas ações desenvolvidas no período de 2007 a 2012 para a construção e implementação da referida proposta curricular<sup>37</sup>, necessitando de um exame cauteloso, partindo do princípio de que são relatórios oficiais produzidos para a divulgação das ações da SME.

O acontecimento mais emblemático do período foi a formação de professores dos anos iniciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade, com a finalidade de discutir os resultados da Prova São Paulo e as possíveis intervenções para a melhoria da aprendizagem dos alunos, e as intermediações com as Orientações Curriculares e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem (SÃO PAULO, 2012b).

Concluimos que foi intenso o movimento de elaboração do Programa Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de Aprendizagem da SME no Ensino Fundamental I. As considerações descritas, no referido relatório, oferecem pistas para compreender que, mesmo com todos os dilemas impostos aos sujeitos que fazem a educação da rede municipal de ensino, são constantes as permanências, na maneira de organizar a educação paulistana. Entre elas, identificamos as constantes formações

---

<sup>37</sup> No ano de 2007, são organizadas as Orientações Curriculares, com a produção de vídeos de apoio para a formação de professores – elaborados em parceria com a TV Cultura – e atividades com o Grupo de Referência (GR) em todas as áreas do conhecimento, para a sistematização dos vídeos, contando com a participação de 162 envolvidos entre professores da rede e assessores. No ano de 2008, ocorreram os seminários para a implementação das Orientações Curriculares, com o objetivo de discutir os princípios que norteariam a elaboração do programa. Houve a continuidade do GR em cada uma das 13 DRE's, aumentando o número de participantes para 1.978. Em 2009, são elaborados os Cadernos de Apoio (Língua Portuguesa e Matemática) para subsidiarem a implantação das Orientações Curriculares, a continuidade do GR e a formação dos professores do Ciclo I (Natureza e Sociedade, Língua Portuguesa e Matemática) para a discussão e reflexão das Orientações Curriculares, contando com a participação de 1.662 sujeitos. Durante o ano de 2010, são promovidas formações aos coordenadores pedagógicos, a continuação dos cursos aos professores dos anos iniciais. São concretizados os seminários de apresentação dos cadernos de apoio de Língua Portuguesa e Matemática, e a modalidade de cursos aos docentes do Ciclo I, para discutir as interfaces entre Artes e Educação Física, elevando o número de participantes eleva-se para 3.353 pessoas. Em 2011, são desencadeadas a elaboração e produção dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem Natureza e Sociedade. Houve a revisão e reorganização das Orientações Curriculares da área Natureza e Sociedade, e a continuidade das formações dos professores. E, por fim, em 2012, são impressos e distribuídos os Cadernos de Apoio e Aprendizagem do eixo Natureza e Sociedade aos alunos do Ciclo I, com base nos discussões e propostas desencadeadas durante as formações anteriores. (SÃO PAULO, 2012b).

continuadas, a discussão com os professores da rede, por intermédio do Grupo de Referência, a reorganização do currículo de Natureza e Sociedade, a construção de material com base nas experiências da rede e o diálogo entre a escola e academia.

#### **2.4. A construção do currículo de Natureza e Sociedade**

Do período de 2007 até o ano de 2013, foi sistematizado e implantado o Programa de Orientações Curriculares da área Natureza e Sociedade, com a produção do vídeo institucional, a elaboração e publicação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem Natureza e Sociedade do 1º ao 5º ano, e das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ciclo I (1º ao 5º ano) da área Natureza e Sociedade (em versões impressa e eletrônica, disponibilizadas na plataforma eletrônica da SME). (SÃO PAULO, 2012b, p. 22-25). (Ver anexo V).

Quanto às análises das propostas curriculares, Bittencourt (2000) levanta dois aspectos essenciais: a leitura contextualizada das relações de poder estabelecidas no momento da elaboração e o entendimento das concepções de currículo, enquanto resultado do poder institucionalizado e portador de conhecimentos específicos do saber escolar, com base na ciência de referência. O conceito de currículo formal legitima uma forma de conhecimento escolar imbuído pelas questões políticas. De acordo com a autora, pesquisadores, como Forquin (1992), Goodson (1991 e 1995) e Moreira (1994), concebem o documento curricular como texto normativo e institucional, legitimando um determinado tipo de conhecimento.

As propostas curriculares são portadoras de contradições em todo seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem. (BITTENCOURT, 2000, p. 128).

Ao entender as relações políticas que permeiam a construção do currículo dos documentos e relatórios produzidos pela rede municipal, evidenciamos que alguns elementos enunciados, no currículo de Natureza e Sociedade, são portadores de saberes e conhecimentos relevantes. Mas, contraditoriamente, é fundamentada uma forte tendência ao cumprimento de metas e índices ao longo dos anos de escolaridade do Ensino

Fundamental, visando à elevação de dados estatísticos das avaliações externas (Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade, etc...).

Esses dados demonstram as relações de poder, conflitos e antagonismos que permeiam a construção social do currículo paulistano. A contradição é algo inerente ao espaço escolar. O problema que se infere é a incompatibilidade entre uma proposta curricular interdisciplinar pautada nos preceitos construtivistas e nos recentes debates historiográficos *versus* as políticas educacionais que visam à constituição da escola como espaço da uniformidade e seleção.

Tanto o sistema educativa como a própria instituição escolar se encontram imersos num cenário de incerteza e ambiguidade no que se refere às finalidades mais importantes que definem a tarefa educativa e nos critérios éticos que determinam as decisões cotidianas nos intercâmbios escolares. A perda de legitimidade intelectual das propostas derivadas da filosofia do Iluminismo e de seus consequentes relatos globalizadores, que conferiam sentido humanista à instrução iluminista, tentando compensar as diferenças culturais de origem e oferecer uma plataforma cognitiva de igualdade de oportunidades, situa o sistema educativo e a instituição escolar no olho do furacão das puras exigências econômicas da política neoliberal. A política educativa deixa de ocupar o centro orientador na tomada de decisões e se transforma em puro instrumento das exigências do mercado. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 133-134).

Os dados descritos na documentação evidenciam o processo de construção social do currículo de Natureza e Sociedade que, mesmo alicerçado na lógica neoliberal, obteve a colaboração significativa de diversos sujeitos, como técnicos da SME, as sugestões de professores da rede por intermédio de seminários e cursos de formação, e a assessoria de acadêmicos das respectivas áreas do conhecimento, como a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonia Terra de Calazans Fernandes<sup>38</sup> (História); Prof<sup>a</sup> Mestra Maria de Lourdes da Cunha Montezano<sup>39</sup> (Ciências da Natureza); e, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Ângelo Furlan<sup>40</sup> (Geografia).

<sup>38</sup>Antônia Terra de Calazans Fernandes possui graduação, licenciatura e mestrado em História pela PUC/SP e doutorado em História Social pela USP (1997). Foi professora do Departamento de História da PUC-SP. Atualmente é professora do Departamento de História da FFLCH - USP. Dentre os vários estudos desenvolvidos pela pesquisadora, o projeto *Momentos e lugares da educação indígena: memória, instituições e práticas* é a pesquisa que integra o *Projeto Observatório da educação Indígena* CAPES/INEP/ SECADI, tendo como foco o estudo da educação indígena em uma perspectiva histórica. Situa os diferentes momentos da história da educação indígena a partir do século XVIII aos dias atuais, com destaque ao acompanhamento das escolas diferenciadas em diversas comunidades indígenas. Esse projeto foi desenvolvido, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Circe Maria Fernandes Bittencourt, que concedeu assessorias no desenvolvimento dos PCN do MEC, e das Orientações Curriculares da disciplina de História para o ciclo II, da PMSP. Disponível em <https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=F7A0EFEEAFFE>. Acesso em 05/01/2014.

<sup>39</sup> Maria de Lourdes da Cunha Montezano, graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (1976), em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (1974) e Mestrado em Educação pela USP (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: orientações curriculares



As assessoras forneceram contribuições na organização do currículo das suas respectivas áreas nas Orientações Curriculares do Ciclo II e auxiliaram na sistematização do currículo dos anos iniciais da PMSP. Portanto, ao entender as atuações de diferentes sujeitos na organização do currículo do eixo de Natureza e Sociedade, é relevante compreender o terreno de atuação política e educacional das assessoras.

Focalizaremos, de maneira pontual, a assessora da área de História, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Terra de Calazans Fernandes que, atualmente, é docente titular da USP, com experiência como ex-professora de História da Prefeitura e do Estado de SP. Prestou assessoria ao MEC (1997-2002) como consultora em projetos de formação e auxiliando na elaboração dos PCN's de História do Ensino Fundamental. Também organizou o capítulo de História do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas e o material para formação de professores, com base no PCN's - Parâmetros em Ação.

Auxiliou na organização dos cursos para os coordenadores e professores de estados e municípios brasileiros sobre os PCN's. Desenvolveu ações no MEC, USP, PUC/SP, na Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho e na Fundação Padre Anchieta. Desenvolve a orientação de pesquisas acadêmicas nas áreas de ensino de História, formação de professores, materiais didáticos, livros didáticos, currículo e na educação indígena.

A escolha da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Terra de Calazans Fernandes para a assessoria das orientações curriculares assegurava um trabalho pedagógico consequente, dada sua experiência profissional e familiaridade com os princípios defendidos nos PCN's de História. Ambas as propostas (nacional e municipal) estão ancoradas nos recentes debates historiográficos, pedagógicos e epistemológicos, além das pesquisas relacionadas ao saber histórico escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e aos processos de ensino e aprendizagem, resultante das pesquisas acadêmicas.

---

expectativas aprendizagem, formação continuada em ciências naturais, natureza e sociedade, gestão do programa ler e escrever e formação continuada em leitura e escrita. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4266102T7>. Acesso em 05/01/2014

<sup>40</sup> Professora Assistente Doutora do Departamento de Geografia - FFLCH-USP desde 1986. Mestre e doutora em Geografia Física pela USP. Bacharel e licenciada em Biologia e Geografia pela USP. Atualmente, desenvolve pesquisas socioambientais e coordena grupos de pesquisa. É também credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da USP. Desenvolve pesquisa de pós-doutorado em Florestas Culturais na Amazônia. Coordenou a elaboração de planos de manejo de áreas protegidas na Mata Atlântica. Atualmente coordena a elaboração dos Planos de Manejo dos Parques Naturais do Rodoanel Trecho Sul através de Convenio Técnico-Científico entre a DERSA e a USP. Disponível em <https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=77A0B7D83AF7>. Acesso em 05/01/2014.

Tal delineamento da proposta curricular, pautada por profissionais com experiência na assessoria do PCN's, demonstra cautela dos gestores municipais na seleção de sujeitos que possibilitem um intercâmbio coerente entre o currículo paulistano e o nacional, reafirmando também o diálogo entre a escola e a academia, na organização educacional da cidade de São Paulo.

As ações no desenvolvimento curricular da PMSP, na gestão do Gilberto Kassab (2006-2012), mesmo alicerçada nos índices e metas das avaliações externas, sistematiza uma gestão educacional, no fornecimento de legitimidade aos sujeitos que atuam diretamente na educação pública paulistana. Essas ações são similares à administração de Paulo Freire, que defendia o constante diálogo, consolidando nossa tese de uma tradição no modo de construir o currículo e uma cultura escolar na cidade de São Paulo, pautada na dialogicidade entre os sujeitos, saberes, fazeres e conhecimentos.

O intercâmbio entre escola e academia, presente na rede, constitui uma cultura escolar no qual o conhecimento escolar é construído na/pela/para a escola, negando uma abordagem de mera transposição do saber acadêmico aos espaços escolares, ou uma noção de currículo alicerçado nas disciplinas universitárias, fortemente criticado por Goodson (2001) e Chervel (1990).

Demarcados alguns sujeitos que auxiliaram na organização do eixo Natureza e Sociedade, voltamos nossa atenção para os subsídios e objetivos que direcionaram o projeto, corroborando com a tese de Chervel (1990), ao perceber a amplitude da noção de disciplina, entendendo-a não somente como práticas pedagógicas, mas também as grandes finalidades que a constituem e a organizam no intercâmbio com sua cultura escolar.

O Programa de Orientações Curriculares de Natureza e Sociedade foi instituído pela Portaria Municipal nº 6328/05 e reorganizada pela Portaria nº 5403/07 (Programa Ler e Escrever). A área de Natureza e Sociedade têm como finalidades o desenvolvimento de projetos educacionais e o planejamento das aulas, tendo como referência uma ação integradora dos conhecimentos das áreas da História, Geografia e Ciências. Focaliza, principalmente, a formação de usuários plenos da leitura e escrita para uma participação ativa em uma sociedade letrada. (SÃO PAULO, 2012b, p. 22).

O trabalho com conhecimentos de Natureza e Sociedade pode contribuir de maneira *significativa para a formação gradativa de leitores e escritores*. Uma de suas especificidades é o fato de que o acesso a grande parte das informações e ideias, dos *estudos de Ciências, Geografia e História, se realiza por meio de material impresso em livros, revistas e jornais*. Outra contribuição é a

necessidade de se fazer registros escritos de dados coletados a partir desses produtos culturais e de observações e impressões de fenômenos da natureza ou da vida social.

Por estarem em processo de alfabetização, é favorável às crianças o acesso a uma *diversidade de atividades que contribuam para lidar com conhecimentos de Natureza e Sociedade e suas formas de registro, tanto no caso da leitura como no da escrita*. (SÃO PAULO, 2012, p. 164). (Grifos nossos).

A leitura do excerto acima possibilita compreender que, nos usos e apropriações de diferenciados materiais didáticos, práticas e a alfabetização do olhar acerca da diversidade, do mundo e da realidade, a área de Natureza e Sociedade, visa à mobilização de diferentes saberes das crianças, na atuação em sua realidade de forma crítica e ativa. Esse processo será potencializado, através da aquisição plena da leitura e escrita, pois ler e escrever no e com o mundo é possibilitar múltiplas leituras acerca da concretude da realidade. Dentro de uma ótica defendida por Magda Soares (2010), que a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista da cidadania.

Nos meandros que compõem a tessitura da produção curricular da PMSP, como já verificamos, as duas linhas básicas são a alfabetização e a interdisciplinaridade. Ambos os paradigmas epistemológicos são constantemente revistos, focalizando a integração de diferentes saberes, o respeito aos conhecimentos prévios do educando, as condições reais e concretas das unidades escolares e a reflexão constante da ação-reflexão-ação do fazer pedagógico.

A cultura escola consolidada nas escolas paulistanas dialogam com a defesa do processo de alfabetização e letramento contextualizado. Com o aporte nas análises de Soares (2010), postulamos que a alfabetização deve ultrapassar a mera aquisição de uma técnica, o do saber ler e escrever. O acesso à leitura e à escrita deve possibilitar condições de participação cultural e social, fundamentais no processo político. Esse processo possibilita que os excluídos dos direitos sociais, políticos e civis, e dos privilégios culturais tenham acesso ao bem simbólico e capital indispensável nas lutas sociais. A autora adverte que a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista e exercício crítico no/com o mundo.

Escrutinar o universo que circunda a alfabetização e a interdisciplinaridade necessita de uma constante (re)educação do olhar, para compreender a ética, a estética, a política e a poética que permeiam o letramento e a alfabetização, sob um viés interdisciplinar.

Pontuschka *et.al.* (1997), com base na experiência concreta vivenciada pela rede de ensino municipal, considera a concepção de interdisciplinaridade como possibilidade de (re)visitar o conhecimento. Pressupõe que várias ciências contribuem para os estudos de determinadas temáticas, respeitando as especificidades epistemológicas de cada área do conhecimento. Segundo a autora, no lugar do docente polivalente, é essencial a integração colaborativa de diferentes especialistas, que auxiliam na reflexão de determinada temática.

O processo de alfabetização e letramento, sob o viés da interdisciplinaridade, possibilita ao aluno conquistar sua carta de cidadania para atuar no mundo como sujeito histórico, compreendendo sua ação de forma mais concreta, crítica e politizada.

#### **2.4.1. Seminários da área de Natureza e Sociedade**

Nos documentos disponibilizados pelo arquivo da Memória Técnica Documental da PMSP-SME registram somente as pautas dos três primeiros seminários da área Natureza e Sociedade. No exame das diretrizes que orientaram tais encontros, destaca-se a ação pedagógica interdisciplinar. Tais eventos, produzidos durante o ano de 2008, abordaram as seguintes temáticas:

- Primeiro Seminário Natureza e Sociedade – *Qual é o papel, da investigação em Natureza e Sociedade na formação dos alunos do ciclo I?*
- Segundo Seminário Natureza e Sociedade – *Qual é o papel, da investigação no ensino de Ciências para alunos do ciclo I?*
- Terceiro Seminário Natureza e Sociedade – *Qual é o papel de atividades de investigações em sequência nos temas de Natureza e Sociedade, focalizando o conteúdo água e as especificidades do ensino de História para alunos do ciclo I?*

Os dados revelam que os seminários estavam fundamentados numa metodologia de investigação, com a intenção de vivenciar/refletir atividades de posturas investigativas comuns, nas práticas de ensino de Ciências Naturais, Geografia e História.

Dentre as atividades recomendadas aos docentes, durante os seminários, destacamos a observação de objetos, com a finalidade de vivenciarem experiências de investigação e de análise do documento histórico. Essa atividade seguia um roteiro de análise documental, formulado com perguntas sobre a função, valor, processo de transformação e características físicas do objeto. (SÃO PAULO, 2008).

Nas atas dos seminários, a metodologia indicada aos docentes enfatiza que a escola precisa ensinar aos alunos a leitura de imagens, a importância do contato com o próprio objeto de estudo, o uso de materiais diversificados para a pesquisa, identificando suas contradições, permanências e mudanças, e compreender a importância do registro como educação para a seleção do olhar. No Primeiro Seminário, na vivência investigativa de análise de objeto, é sublinhado que

[...] analisar os objetos do cotidiano com os estudantes, identificando informações sobre o contexto histórico e cultural em que foram produzidos e usados, possibilita que aprendam História de forma lúdica e questionadora.

A habilidade de interpretar objetos reais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo, pois cada produto da criação humana é portador de significados e sentidos, cujo conteúdo devemos apreender a ler ou decodificar. Em um objeto da cultura material está contido um complexo sistema de relações e conexões, seja uma cadeira, uma paisagem, uma manifestação popular, um momento, uma área de proteção ambiental.

Oriente para pensarem em outras perguntas que podem ser feitas com o objetivo de ampliar a investigação sobre o objeto, percebendo a quantidade de informações que um simples objeto pode revelar sobre os modos de vida, valores, situações sociais, econômicas e políticas, estado tecnológico, processos de transformação dos materiais e da sociedade, permanências e mudanças, marcas do tempo, lugares dos sujeitos envolvidos, etc. (SÃO PAULO, 2008, p. 6-7).

Tal excerto realiza uma interlocução com os PCN's (1997) que destaca a relevância de metodologias investigativas partindo de materiais, objetos, manifestações culturais, imagens e sons, visando problematizar o conhecimento histórico escolar aos educandos iniciados no processo de alfabetização e letramento.

O currículo nacional e municipal demonstra que o resgate desses materiais – fontes potenciais para a construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida – desempenha uma diferenciada influência na vida do educando.

Nessa perspectiva, o currículo nacional defende que o uso dos métodos de pesquisa da História para o ensino desenvolve situações didáticas privilegiadas para construção de capacidades intelectuais autônomas do educando em relação à leitura e à pesquisa de obras humanas do presente e do passado. O trabalho pedagógico requer pesquisa de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas) como instrumentos para a construção do saber histórico escolar. (PCN's, 1997).

A utilização de diferentes materiais didáticos da cultura escolar e da realidade concreta da criança é uma proposição defendida em ambos os currículos

(nacional/municipal) que, por sua vez, conversam entre si, pautando-se em novas abordagens historiográficas e epistemológicas. Esses currículos ampliam a compreensão/significação sobre documento histórico, sujeito histórico, tempo histórico e o processo de pesquisa.

Nas atas de seminários propostos para os docentes da PMSP, não consta o número de participantes, nem o nome e número dos formadores. Essa ausência de informações levanta a hipótese da real participação e organização dos seminários, questionando sobre os sujeitos aderirem aos encontros – possivelmente, somente as equipes das DRE's e os gestores– e quais foram os critérios de seleção para a participação nos mesmos.

Com base nas proposições delineadas nas pautas, a finalidade dos seminários direcionava-se para o desenvolvimento de experiências pedagógicas, de trocas de saberes concretos da rede. O processo de formação contínua dos professores é um momento expressivo na (re)elaboração reflexiva do fazer pedagógico. Traçando um panorama com as indagações defendidas por Freire (2006), durante sua gestão na SME, no início de 1990, acerca da importância das formações permanentes para os professores alfabetizadores, em conexão com diferentes áreas científicas, entendemos que as práticas de formação continuada para os docentes são também um dos vários elementos presentes e fortes na cultura escolar da rede municipal de ensino.

Outra coisa que a Administração tem que fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e a tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente que se funda, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com que cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades. (FREIRE, 2006, p. 25).

#### **2.4.2. As Orientações Curriculares da área de Natureza e Sociedade**

Convidamos o leitor a entender as entrelinhas que tecem as Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem do Ciclo I – Eixo Natureza e Sociedade, pensando em suas contribuições na formação do aluno e sua relação com o saber histórico escolar.

Ao penetrarmos na “caixa preta” do currículo escolar e entendendo a escola como espaço configurado de saberes, valores, fins sociais e contradições, temos a intenção de

analisar os objetivos gerais, conteúdos, expectativas de aprendizagem e as orientações teóricas e metodológicas da área de Natureza e Sociedade que permeiam o currículo da PMSP (2012).

As orientações curriculares de São Paulo – Natureza e Sociedade (2012) têm como referencial teórico os PCN's (1997). No cotejamento dos objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental I, constatamos coerência com os fundamentos historiográficos da História Cultural e os princípios pedagógicos do construtivismo, delineados pela proposta nacional, que são reafirmados no currículo municipal.

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 41) e (SÃO PAULO, 2012, p. 86-87).

No currículo do município de São Paulo – Natureza e Sociedade (2012), os objetivos específicos são denominados como *expectativas de aprendizagem*, tendo como aporte a relevância dos eixos temáticos, dos ciclos e dos diversificados tempos e espaços de aprendizagens, para a formação do educando. As expectativas são relacionadas por temas e anos escolares que se articulam com os três campos de conhecimento da área Natureza e Sociedade: História, Geografia e Ciências. As expectativas de aprendizagem (objetivos) são organizadas separadamente, por ano de escolaridade e com temáticas específicas. (Ver anexo VI).

Entretanto, a proposta curricular de São Paulo – Natureza e Sociedade (2012) recomenda objetivos e expectativas coerentes com as determinações legislativas do Ensino

Fundamental, que consideram, como eixo norteador, a relevância da flexibilização curricular, de acordo com a diversidade local<sup>41</sup>.

Esse aspecto é assertivo no currículo municipal, ao focalizarem a importância do contexto local, na organização dos conteúdos e objetivos de ensino da disciplina de História. No parecer da ANPED (1996), esse preceito é pontuado com dois posicionamentos: a necessidade de definir uma base de conhecimentos e habilidades, complementados por conhecimentos regionais e locais – vertente definida nos PCN's e sugerida pelo MEC – e a defesa da base nacional comum, mas que seja elaborada, a partir das propostas locais.

Partindo da premissa de que os conteúdos escolares são elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Para Chervel (1990), o conteúdo escolar não é algo meramente técnico, formativo, normativo e burocrático, mas uma produção tipicamente escolar. Chervel (1990), portanto, corrobora a importância de compreender os conteúdos explícitos da disciplina escolar que requer uma organização interna:

[...] Todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos [...] (CHERVEL, 1990, p. 203). (Grifos do autor).

No exame das orientações curriculares PMSP (2012), os critérios de organização dos conteúdos da área de Natureza e Sociedade demandam diferentes relações, dimensões e contextos na formação do educando, focalizando os principais conceitos estruturantes das disciplinas de História, Geografia e Ciências, pois a perspectiva interdisciplinar favorece a abordagem metodológica e epistemológica de ambas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, é interessante sublinhar as investigações de Chervel (1990), ao considerar que as disciplinas instauradas e reformadas pela instituição escolar são resultantes das formas de adaptação ao novo público escolar e às novas finalidades e envolvem campos muito diversos. Para o autor, a organização interna das disciplinas é

---

<sup>41</sup> A Lei nº 12.796, de 04/04/2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Em relação ao currículo escolar, propõe: Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em 07/08/2013.



produto da história e dos debates metodológicos e epistemológicos. Os fundamentos de Chervel (1990) convergem para o desenho curricular paulistano:

Ter relevância científica e social, no sentido de inclusão das crianças, na sua diversidade, no mundo atual, considerando as *dimensões de abrangência doméstica, social e científico-cultural*, e salientando *relações múltiplas entre o individual e o social, o cotidiano e os contextos mais amplos* onde se inserem, o próximo e o distante, o presente e o passado. Proporcionar a *elaboração inicial, mas formalizada, de alguns conceitos estruturantes de cada disciplina*, construindo relações entre fenômenos e processos naturais e sociais. (SÃO PAULO, 2012, p. 77). (Grifos nossos).

Na orientação curricular do município de São Paulo (2012), os conteúdos são organizados por temáticas. No 1º ano, *Lugar onde vivemos*; 2º ano *Modos de viver*; e 3º ano *O que compartilhamos*. Nos anos finais do Ensino Fundamental I, existem, como proposta, dois temas geradores: no 4º ano, *O que e como produzimos* e *Como nos comunicamos*; e, no 5º ano, *Quem somos* e *Viver na cidade de São Paulo*. (SÃO PAULO, 2012, p. 78).

Cada tema recomendado possui conteúdos da História, Geografia e Ciências, o que, no nosso entendimento, possibilita um tratamento didático das temáticas em diálogo com diferentes saberes, e não perdendo de vista as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico escolar nos anos iniciais<sup>42</sup>.

A interdisciplinaridade impõe outro modo de pensar o conhecimento, não através de algo técnico e compartimentalizado, mas, sob um viés da dialogicidade entre as diferentes áreas do conhecimento, a escola e o mundo. Tal paradigma proporciona uma perspectiva em que os saberes ultrapassam os muros da escola e as fronteiras epistemológicas das disciplinas.

Numa dialética similar, o documento da PMSP (2012) justifica que a organização dos conteúdos tem como finalidade propiciar os estudos interdisciplinares, com a proposta de eixos temáticos que organizam o trabalho docente. Os eixos temáticos, nessa proposta, são entendidos como recortes que respeitam as especificidades das áreas do conhecimento.

As premissas da organização dos conteúdos alicerçam-se em não reduzir o cotidiano, nem generalizar as questões culturais, compreendendo a ação humana em interação com o contexto social e natural. Seus princípios visam problematizar a realidade

---

<sup>42</sup> No anexo VII, encontra-se a tabela com os temas e seus respectivos conteúdos escolares para cada ano do Ensino Fundamental I, e cada disciplina que compõe a área de Natureza e Sociedade.

e o trabalho pedagógico que interprete os valores e representações do mundo no qual a criança está inserida. (SÃO PAULO, 2012, p. 76-8).

O currículo de São Paulo (2012) desenha algumas orientações metodológicas e didáticas, embasadas nos conhecimentos prévios das crianças, na problematização dos conteúdos, na postura docente investigativa e na importância das atividades organizativas – como atividades permanentes, ocasionais e sequenciadas. Exemplifica alguns projetos didáticos e, por fim, discute a questão da avaliação em Natureza e Sociedade.

Tendo como fio condutor uma perspectiva epistemológica construtivista, o currículo de São Paulo (2012) considera a relevância dos conhecimentos prévios no trabalho com os conteúdos da área de Natureza e Sociedade:

A prática educativa da construção de noções conceituais, atitudes e procedimentos, considera os conhecimentos prévios que os alunos trazem, possibilitando conflitos cognitivos durante o trabalho com linguagens, como: imagens diferenciadas da ciência, documentos históricos, ensaios cartográficos ou textos literários, jornalísticos e científicos. Na medida em que, durante a pesquisa, podem-se questionar as ideias de uns em confronto com as de outros e, a partir do debate, estimulam-se ainda mais as pesquisas para ampliar as informações, as ideias prévias dos alunos são reorganizadas *na direção* do saber científico. (SÃO PAULO, 2012, p. 157). (Grifos dos autores).

Na problematização dos conteúdos, as orientações da PMSP (2012) asseguram que o objetivo da aprendizagem é propor ao educando problemas. Para investigá-los, deve-se utilizar estratégias e tomar decisões que contribuam para o desenvolvimento do raciocínio, ao lidar com diferentes situações do cotidiano. Problematizar, portanto, é estimular o educando a colocar em xeque suas hipóteses e dúvidas.

[...] em ciências humanas ou naturais, que constituem a área de ensino sobre Natureza e Sociedade, as respostas não são sempre exatas, principalmente para problemas mais abrangentes e complexos. Relativizar o que se conseguiu como a melhor resposta ou a mais completa é importante para não se educarem os alunos na falsa ideia de que verdades científicas são absolutas e imutáveis. O conhecimento é construído historicamente e de forma não-linear, com conceitos que são discutíveis, se superam, podendo em outra época serem recuperados e reelaborados. O papel da interferência do professor nesse processo, portanto, é fundamental. (SÃO PAULO, 2012, p. 159).

As modalidades organizativas são pontuadas em três tipos: a) as atividades permanentes e rotineiras como a roda de conversas em sistema de rodízio para que as crianças tragam algo para ser compartilhado e discutido; b) as atividades ocasionais nas quais podem ser discutidas as questões da atualidade, que devem ser planejadas e

organizadas; e c) as atividades sequenciadas que se norteiam pela postura de investigação, para ampliação de informações, problematização sobre determinada tema que seja apropriado aos alunos.

Qualquer sequência de atividades deve ser organizada em momentos diferenciados, embora não rígidas e devem ter variações, de acordo com os objetivos e conteúdos de ensino. São destacadas três fases importantes: *Momento I* – sensibilização e levantamento inicial; *Momento II* – problematizações, desenvolvimento do conhecimento e sistematizações parciais e o *Momento III* – síntese final ou conclusão.

O currículo de São Paulo (2012) entende que avaliação do processo de ensino e aprendizagem não deve ser um instrumento que quantifica o saber escolar, mas possibilita um diagnóstico sobre as competências adquiridas pelo aluno ao longo da escolaridade, devendo ser avaliado todas as etapas do trabalho pedagógico. As informações obtidas permitem avaliar os avanços e dificuldades do educando, ressignificando as intervenções pedagógicas.

*Deve-se considerar que todas as atividades realizadas cotidianamente permitem analisar a formação de noções conceituais pelos alunos e se houve ou não desenvolvimento de procedimentos e/ou compreensão dos conteúdos trabalhados. Pode-se também elaborar um problema no qual o aluno deve aplicar os conteúdos aprendidos para resolvê-lo. Mas, neste caso, os alunos que devem ter vivenciado proposta semelhante em atividade para aprender como fazer, em situação não-avaliativa. (SÃO PAULO, 2012, p. 179). (Grifos nossos).*

O processo de avaliação diagnóstica, do documento pautado nos fundamentos construtivistas – entender o erro do educando –, como ponto de partida para a construção de saberes, é paradoxal, pois, concomitantemente, por intermédio de portarias, a SME institucionaliza a lógica das avaliações externas que focalizam dados estatísticos e as premiações aos docentes.

O discurso da autonomia da escola e a descentralização das decisões são alicerçados nos resultados de avaliações e do IDEB. A importância das formações continuadas para as trocas de experiências curriculares, porém, não é mencionada nos documentos, a importância dos cursos em serviço. De forma geral, são inúmeros aspectos antagônicos nas orientações curriculares e as políticas da SME.

Concomitantemente, evidenciamos, através da leitura das fontes, alguns avanços na gestão educacional de Gilberto Kassab, que nos possibilita tecer algumas semelhanças com a administração da Luiza Erundina – para pensarmos a construção de uma tradição no

modo de fazer/pensar a educação na cidade de São Paulo, na consolidação da cultura escolar tipicamente paulistana.

Primeiramente, com relação à implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal pela Lei 11.229 de 26/06/1992, institucionalizando um plano de carreira ao magistério e outros direitos. Na gestão Gilberto Kassab, é reafirmado com a reestruturação da carreira do Magistério e reorganização do quadro de profissionais da educação, por intermédio da Lei Municipal 14.660/07, fornecendo benefícios aos profissionais da educação, como a efetivação de todos os professores na categoria de adjunto.

Outro avanço foi a importância dada aos tempos e espaços pedagógicos para o aprendizado significativo. O princípio da construção coletiva do currículo, em parceria com a academia, onde todos puderam ter suas vozes ouvidas: acadêmicos, técnicos da SME, professor e alunos.

A marca histórica da cultura escolar paulistana é a formação das Equipes Multidisciplinares que, na administração kassabiana, se constituíram nos Grupos de Referência, institucionalizando a ação formativa do DOT e das DRE's. Apesar de todos os problemas, uma característica presente na rede municipal são as formações continuadas nas diretorias de ensino e/ou SME, como espaço de reflexão da *práxis*.

Em suma, são diversas incongruências que permeiam as políticas educacionais e suas propostas curriculares. Cabe aos docentes do ciclo I, compreendidos como intelectuais, criar mecanismos para a constituição de um currículo, voltado à realidade escolar, que subverta as ordens e prescrições impostas. O docente como um intelectual nas elucidações de Boto (2003) é o formador de mentes, almas e corações, que lida diretamente com a transmissão e possível produção de valores, saberes e normas. Além deste postulado, a empiria demonstra que sua função é a construção diária de conhecimentos significativos, que dialoguem com a cultura da/na/para escola, e concomitantemente é desafiado com um legado: a importância do ato de educar.

Educar é um termo que significa conduzir e dirigir; significa também prover, entregar, assinalar. Em educação, assim damos sinais, propomos pistas, indicamos caminhos; rastros de trilhas já percorridas, mas a partir dos quais a sociedade se reporta à edificação de novas estruturas, sobrepostas, de algum modo, a alicerces firmados pela tradição. Em educação – como se sabe – o mundo social dos adultos (e a cosmovisão que o acompanha) tende, em alguma medida, a revelar-se a projetar-se nos mais jovens. Educar, em certo sentido, é mostrar o mundo ao jovem educando: é também, por outro lado, revelar-se ensinando; entregar-se, repartindo valores, saberes, hábitos e disposições [...]. (BOTO, 2003, p. 8)

## CAPÍTULO 3

### DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA

#### 3.1. O universo da pesquisa

A opção pela rede municipal de ensino de São Paulo ocorreu não só por ser um órgão com números significativos na educação brasileira, mas também por ser o *locus* de atuação profissional do pesquisador – o que, conseqüentemente, facilitou o acesso às unidades educacionais pesquisadas, às diretorias regionais de ensino (DRE's) e aos arquivos do Centro de Memória Técnica.

Para pensar a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, é necessário compreender as dimensões que compõem, especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental I. De acordo com os dados coletados no portal da SME<sup>43</sup>, a rede municipal de ensino é composta por 546 escolas do Ensino Fundamental, com 893.252 alunos matriculados. Desse total, 205.400 alunos pertencem aos anos iniciais, distribuídos em 6.915 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, contando com o total de 11.687 educadores, atuando nessa modalidade de ensino.

O universo da pesquisa inclui duas instituições escolares da rede municipal de ensino, pertencentes a diferentes diretorias de ensino. O cenário (1) - *Escola Esperança* pertence à DRE Freguesia/Brasilândia; e o cenário (2) - *Escola Diálogo*, à DRE Jaçanã/Tremembé. São duas realidades escolares que, embora próximas fisicamente, são distantes em diversos aspectos, como práticas, tradições, rituais, características arquitetônicas e profissionais que nela atuam.

Apropriamo-nos das reflexões de Miranda (2007) que, ao analisar a reconstituição dos cenários de suas investigações, considera que estamos submersos a construir representações e entendimentos da realidade na qual estamos inseridos. É válido ressaltarmos suas preocupações, assim como as de Marisa Vorraber da Costa (2002), ao avaliar a complexidade que envolve a pesquisa educacional:

---

<sup>43</sup> Disponível: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>. Acesso em: 22 de março de 2013.

O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzido pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por *um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da significação*. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento. *Quando grupos indivíduos, tradições, descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma 'realidade', instituindo algo como existente de tal ou qual forma*. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade. (COSTA, 2002, p. 104 *apud* MIRANDA, 2007, p. 109). (Grifos nossos).

É com as lentes atentas de um fotógrafo que captaremos as mensagens e significados do universo pesquisado. As imagens referentes ao cenário das instituições de ensino pesquisadas constituem realidades do espaço urbano, revelando as identidades sociais e culturais que estão sendo constantemente produzidas nesses ambientes de múltiplas memórias, histórias e sensibilidades.

Convidamos o leitor a percorrer conosco as paisagens do universo da pesquisa, solicitando uma sensibilidade do olhar, para pensarmos o significado que a organização do espaço escolar e do seu entorno exercem sobre os sujeitos que se apropriam desse ambiente. Essa abordagem possibilita investigar quais são os mosaicos que desenham as disposições, práticas e modelos escolares das instituições pesquisadas, resultantes da ação histórica de diferenciados sujeitos que operam nesses espaços.

### **3.1.1. A escola “Esperança”**

O universo (1) da pesquisa é nomeado de *Esperança*, no sentido freireano, ao entender que, sem negar a desesperança como algo concreto, sem desconhecer suas razões históricas, econômicas e sociais, não entende a existência humana e a luta, sem esperança e sonho. Esperança é uma necessidade ontológica, é um imperativo existencial e histórico. É a constituição da esperança crítica do sujeito que transforma a realidade. (FREIRE, 1994, p. 10).

No período da coleta de dados, em 2013, na escola Esperança, havia 530 alunos matriculados e distribuídos entre o Ciclo I e Ciclo II, dos quais eram 8 turmas de Ensino Fundamental I, no período matutino, e 8 turmas de Ensino Fundamental II, no período

vespertino. Para o atendimento dessa demanda, o quadro de servidores é composto por 31 docentes – todos efetivos. Desse montante, são 19 professores do ciclo II e 12 professores do ciclo I. A equipe gestora tem 4 membros, e a equipe técnica operacional, 7 funcionários.

Todas as observações e conversas informais com os sujeitos da escola Esperança expressam relações de poder e coerção, estabelecidas no local. Entretanto, no transcorrer da coleta de dados, evidenciamos que grande parte dos professores e funcionários não perde a esperança de lutar, cotidianamente, na construção de uma educação pública, ética e politizada, como evidenciado na narrativa de uma das profissionais pesquisadas:

*A grande maioria dos alunos é bastante interessada e participativa. A comunidade não encontra muita abertura na escola, e a maioria dos pais, especialmente no ciclo I, é bastante exigente. Muitos professores se esforçam para garantir o aprendizado dos alunos, preocupam-se também com aspectos extracurriculares (como fator social, psicológico e político). A gestão “normalmente” apoia o trabalho dos professores, porém, muitas vezes prende-se em burocracias desnecessárias. Também, acredito que falta reconhecimento por parte da gestão, aos profissionais contribuem para que festas e projetos aconteçam. (PROFESSORA ATENA).*

O fragmento descrito pela docente da escola Esperança fornece pistas para apreendermos indícios de uma cultura escolar e práticas culturais consolidadas no interior da escola, voltados para as questões burocráticas. Na tradição escolar, a literatura aponta que o professor é sobrecarregado de tarefas e rotinas escolares, colocando em xeque sua identidade docente.

O entorno da escola Esperança é constituído de uma paisagem cercada de diversos edifícios, fornecendo ao prédio escolar um aspecto de isolamento em relação ao bairro de ruas movimentadas. Os imóveis de padrões elevados pertencem a uma pequena parcela dos alunos matriculados na unidade escolar. A grande maioria dos alunos reside em ruas próximas, ou nos bairros adjacentes. Essa paisagem é de extrema tranquilidade.

A unidade escolar pesquisada apresenta um modelo arquitetônico similar a uma escola municipal de educação infantil – fisicamente pequena em relação aos padrões arquitetônicos das escolas paulistanas. O edifício é composto por uma quadra poliesportiva (com grades e portões fechados), distanciada do prédio escolar e dois pequenos pátios (interno e externo). Nesses locais, principalmente no pátio exterior, ocorrem os recreios – únicos momentos e zonas de transgressão e socialização dos alunos. Nesses ambientes, observamos durante a coleta de dados, que as crianças produzem suas culturas infantis,

regras, brincadeiras e jogos, compartilhando o conjunto de práticas e códigos culturais peculiares da infância, como lembra Julia (2001):

[...] Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças (cf. Gaignebet, 1974) e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcia infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação. (JULIA, 2001, p. 36-37).

No andar térreo estão localizados a sala de direção, a secretaria, o refeitório e os banheiros. O andar superior é composto por 8 salas, além do laboratório de informática, sala dos professores e da coordenação pedagógica. Todas as salas de aula contêm uma TV e um DVD para a utilização dos alunos e professores. O centro do andar superior é contornado por um parapeito, que oferece visão geral do pátio interno no andar inferior. Conforme os relatos das docentes, esse modelo arquitetônico que circunda o pátio e os corredores da escola funciona como veículo para o exercício da vigilância.

O edifício não é um ambiente acolhedor, mas um local de rigidez e autoritarismo, entrecortado com painéis com atividades escolares. Os muros da escola têm pinturas produzidas pelos alunos e até um aquário de peixes no corredor superior.

Entendemos a organização e a arquitetura escolar como expressões e produtoras da cultura escolar que redesenham relações entre professor, aluno e comunidade escolar. Destacamos, dessa forma, três aspectos para compreender os espaços educativos como elementos de informações, normas e tradições.

Primeiramente, o sinal da escola Esperança que, a cada 45 minutos, comunica aos sujeitos do início e término das aulas, marcando o tempo da comunidade escolar e condicionando as mentes e corpos infantis.

Outro aspecto da cultura escolar dessa instituição é o hiato entre o ciclo I e II, ocasionando isolamentos da infância, do universo da adolescência. Esse fato impossibilita as trocas de experiências e saberes entre esses mundos que se hierarquizam e complementam. Ocorre também a desarticulação dos docentes polivalentes com os especialistas do ciclo II.

E, finalmente, outro aspecto característico da cultura escolar da escola Esperança é a execução do Hino Nacional, uma vez por semana, durante o qual os alunos são obrigados a permanecerem enfileirados e quietos para concretização de tal prática.



Esses princípios normatizadores da rotina escolar orientam práticas homogeneizadoras e produzem novos sentidos e relações sociais para os que convivem diariamente na escola. Entre as práticas coletivas que fomentam a ordenação de regras e comportamentos escolares, registamos a ênfase na formação de filas em diversos momentos, projetando comportamentos de disciplinamento das crianças e de condutas a serem incorporadas, especificamente, nos anos iniciais.

Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante em um instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral [...], sendo que todos esses aspectos são indissociáveis. (VINCENT, 2001, p. 43).

### 3.1.2 - A escola “Diálogo”

O cenário (2) da pesquisa, intitulado *Diálogo*, é inspirado também em Freire (1967), ao entender o diálogo como resultante de uma matriz crítica que proporciona lucidez construída, por meio da humildade e confiança, estabelecendo uma relação de mudança e comunicação. É este o contexto da escola Diálogo, na qual ocorre respeito e o diálogo constante, como lema de boa convivência profissional.

Durante a coleta de dados, a escola Diálogo possuía 862 alunos matriculados, entre o Ensino Fundamental I e II, distribuídos em 15 turmas do ciclo I e 13 turmas do ciclo II, organizadas de forma mista entre os períodos matutino e vespertino. O intercâmbio entre os alunos do ciclo I e II favorece um clima de troca de experiências e saberes, entre alunos e professores dos diferentes segmentos. Essa realidade expressa uma característica peculiar da cultura escolar dessa unidade, negando a hierarquização dos anos iniciais *versus* anos finais da escolarização.

O quadro de servidores é composto por 38 docentes, dos quais 23 são professores do ciclo II e 15, do ciclo I, todos professores titulares. A equipe gestora é formada por 5 profissionais, e a equipe técnica administrativa conta com 13 servidores. Além dos satisfatórios dados estatísticos nas avaliações externas e no IDEB, aliada a não rotatividade dos docentes, caracterizam positivamente a escola, perante os moradores do bairro.

A comunidade da escola Diálogo é constituída por moradores de diferenciadas classes sociais. O bairro apresenta uma intensa urbanização, havendo poucas áreas de lazer

e entretenimento. O entorno da escola apresenta grande número de estabelecimentos comerciais, o que ocasiona facilidades na prestação de serviços e a implantação de empreendimentos imobiliários, contribuindo para a verticalização da região.

Nessa região, é intenso o tráfego de automóveis e pessoas – a poluição sonora, principalmente, é reclamação constante dos docentes selecionados. Mesmo com todas as características que confirmam a lógica de uma urbanização desestruturada, o prédio da escola representa um oásis, cercado por árvores, em meio ao caos urbano.

Uma parcela significativa de professores e funcionários permanece nesta escola há mais de 15 anos, atuando com várias gerações de famílias do bairro. A grande parte dos alunos matriculados, atualmente, são filhos de ex-alunos da escola. O discurso da comunidade escolar, permeado por sentimentos de pertencimento e carinho pela escola e pelos profissionais, é percebido nas relações cotidianas, dado expresso na narrativa de uma docente:

*A escola é organizada e limpa. A comunidade respeita e gosta da comunidade escolar. É uma escola onde o corpo docente é estável (que atua na mesma escola há muitos anos). Isto é muito divertido, pois muitos professores, no dia da reunião de pais, se deparam com uma mãe ou pai, que foi aluno nosso há 15 anos. A gestão da escola é bem flexível, as decisões são tomadas em conjunto e coletivamente. Somos um grupo muito unido e coeso. (PROFESSORA CRONOS)*

A professora, ao relatar episódios e reminiscências vivenciadas nesses 16 anos de atuação na escola Diálogo, é confrontada com as memórias de outros docentes, favorecendo a circulação de histórias locais, tecidas entre a escola e a comunidade escolar, construindo uma cultura da memória local. Para compreendermos melhor a ideia de cultura da memória construída pelos profissionais da escola Diálogo, apropriamo-nos das hipóteses levantadas por Miranda:

*[...] Vincular cultura, memória e processos identitários, creio que é possível propor, como hipótese geral, para efeito de investigação, que diferentes contextos de memória urbana associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor [...]. (MIRANDA, 2007, p. 93)*

O espaço da unidade escolar é amplo e é constituída por uma arquitetura escolar calcada na grandiosidade e exuberância. Composta por 14 salas de aulas amplas e arejadas, sala de informática e biblioteca, tem a presença de uma escadaria escura em formato de

túnel, que interliga os três andares da escola – geralmente, é utilizada para exposições e outros eventos especiais.

A secretaria, a sala da equipe gestora e a dos professores estão localizadas no primeiro andar, em um local de destaque e distante das salas de aula, evidenciando a importância do controle e dos aspectos administrativos. Mas, ao mesmo tempo, favorece a circulação e apropriação, pois todos os sujeitos têm acesso ao local para uma conversa ou esclarecimento de dúvidas.

A arquitetura da escola contribui para o acolhimento de todos que se apropriam desse espaço, com um pátio interno amplo, local de convivência dos alunos e realizações de festividades. O pátio interno é uma extensão do pátio externo, da quadra poliesportiva e das escadarias que fornecem acesso aos dois corredores, nas quais se localizam as salas de aulas. Essa arquitetura escolar apresenta elementos do modelo escolar paulistano, evidenciado na década de 1960-1980, e registrado no estudo de Godoy (2012):

A contradição do modelo escolar paulistano residia em calcar a sua identidade na construção de um lugar próprio, mais moderno e acelerado, num tempo histórico ainda marcado por profundas desigualdades sociais que travavam o ritmo das mudanças sociais e educativas, sobretudo em uma ditadura militar. (GODOY, 2012, p. 106).

A arquitetura escolar tipicamente paulistana<sup>44</sup>, em específico, da escola Diálogo, é resultante das reformas arquitetônicas pelas quais passaram as escolas municipais da cidade de São Paulo na década de 1960-70. Constitui-se uma escola com identidade própria que revela, nos espaços e tempos pedagógicos, a importância das memórias e histórias locais na construção de uma identidade cultural escolar peculiar.

O prédio escolar é decorado por concretos e tijolos, intercambiados por muros coloridos pelas obras dos alunos e painéis que demonstram a relevância das datas comemorativas para alguns profissionais. Acima do painel, em frente à escadaria principal, há uma imensa obra de madeira do Cristo Redentor. Mesmo a escola sendo laica, grande

---

<sup>44</sup> Para aprofundamento do tema, verificar o estudo *Em nome da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo no período da ditadura militar (1964-1985)*. Pesquisa sediada na PUC/SP, tem como coordenadora a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Helenice Ciampi e a atuação do pesquisador o Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy. O objetivo da pesquisa é compreender a constituição do sistema municipal de ensino através da história de oito escolas municipais que foram renomeadas com nomes de patronos militares, no período da ditadura militar (1964-1985). Procura compreender o significado histórico da atribuição desses nomes às escolas e suas relações com a arquitetura escolar, as disciplinas, os currículos escolares e as comemorações cívicas no processo de institucionalização e consolidação de um sistema público de ensino municipal. Os resultados parciais da pesquisa estão expostos em anais de congressos da ANPUH e outros eventos acadêmicos. (GODOY, 2012).

parte dos profissionais não critica a presença de símbolo religioso no espaço escolar. São esses os elementos que caracterizam a cultura escolar desta instituição. A conclusão sobre as respectivas relações construídas dialogam com as considerações de Pérez Gómez (2001):

[...] A organização comportamental dos estudantes, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos e os costumes da vida social da escola, as habilidades dos agentes envolvidos, as expectativas da comunidade escolar, as relações entre os docentes, as relações professor-estudante são características da cultura escolar que condicionam e pressionam o comportamento de todos os envolvidos na rotina escolar [...]. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 150).

### 3.2. Os sujeitos e sua história de vida escolar

Como forma de resguardar o anonimato dos sujeitos envolvidos nesta dissertação, utilizaremos nomes fictícios. Serão utilizados nomes de deuses gregos, destacados em *itálico*. Para designar as docentes, utilizaremos também, em algumas circunstâncias, o termo “a professora” ou “a docente”, pois todos os sujeitos pesquisados pertencem ao gênero feminino<sup>45</sup>. As nomenclaturas de deuses procuram identificar algumas características das docentes de forma metafórica.

Essas informações baseiam-se no exame dos questionários, nas conversas informais e momentos de descontração durante o café. A ideia almejada era o resgate das experiências e memórias vividas, para que os profissionais se sentissem sujeitos participantes da pesquisa, e não meros reprodutores do saber acadêmico.

A intenção maior foi quebrar os muros que dicotomizam a academia e a escola, pois a professora que leciona, na educação infantil e anos iniciais, é considerada aqui uma intelectual, que mobiliza e produz saberes na sua relação dialética com os educandos. Em outras palavras, entendemos as docentes como pertencentes a uma categoria profissional necessária ao processo de escolarização, e não apenas como *professorinhas do fundamental I*, como vulgarmente são chamadas.

---

<sup>45</sup> A empiria demonstrou que a maioria dos docentes que lecionam na educação infantil, ou nos anos iniciais da escolarização, são mulheres. Essa hipótese é confirmada nas investigações de Apple (1995) que examina o controle no ensino, vinculado à divisão social sexual do trabalho ao longo do tempo, apontando que, especificamente, o ensino elementar é predominantemente feminino. Em seus estudos, como de outros pesquisadores (ALMEIDA, 1996; COSTA, 1995) analisam que, historicamente, a profissão docente, tem sido amplamente uma atividade, em sua essência, direcionada ao gênero feminino.

Essa posição é defendida por Boto (2003), em seus estudos acerca do professor primário português. Defende que os professores primários compreendiam-se como uma classe, reivindicando as condições de sujeitos da história que protagonizavam na vida cotidiana, como formadores das novas gerações. A finalidade do professor primário direcionava-se na formação das crianças nas linguagens: letrada, matemática e ciências. A autora enfatiza que com base nos estudos de Nóvoa (1994), que o professor primário é, sim, um intelectual.

Iniciaremos a análise com a primeira docente observada, que nos lembra Atena – deusa da sabedoria, da guerra, das artes, da estratégia e da justiça. A professora *Atena*, uma pessoa meiga, comprometida, extremamente carinhosa com os alunos, planeja estrategicamente suas aulas. Mesmo com insegurança e receios, recebe com muita prontidão a proposta de participar de nossa pesquisa.

*Atena*, professora com 35 anos de idade, relata que a escolha pela carreira do magistério se definiu após trabalhar em uma instituição de educação infantil. Ingressou na PMSP há cinco anos, e leciona na escola Esperança desde 2008, devido à proximidade de sua residência. Sua opção de trabalho é a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Não acumula cargos, o que demonstra disponibilidade e tempo para o exercício da docência.

O percurso de formação acadêmica é efetivado pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Unifai) e Pós-Graduação em Alfabetização (Unicid), ambas concluídas em instituições privadas de ensino. Ressalta que, durante sua formação inicial no curso de Pedagogia, a disciplina de Didática da História realizava discussões acerca do conhecimento histórico, porém em nada contribuiu para sua prática pedagógica, no contexto atual.

*Atena* não se recorda de nenhum fato significativo com a disciplina de História, durante sua fase de estudante no antigo 1º Grau. Esse relato corrobora as práticas pedagógicas de um possível ensino de História alienante, pautado numa historiografia positivista que foi, durante décadas, transmitida aos alunos. Como enfatiza Ciampi (2008), com relação às interações entre saber e poder, na produção do conhecimento histórico, que o ensino, por vezes, divulga uma história “revelada”, configurando o saber histórico como uma verdade absoluta, narrada pelo professor e/ou livro didático, sendo o aluno obrigado a consumir, passivamente, o saber.

A segunda docente pesquisada remete à deusa Hera, protetora das mulheres e dos nascimentos, com uma personalidade forte, marcada pela agressividade, orgulho e ciúme. A professora *Hera*, pessoa extremamente vaidosa e, aparentemente agressiva, é sempre afetiva com os alunos. Demonstra muito orgulho pela turma e pelos projetos que desenvolve durante o ano letivo. Tradicionalmente, é vista como a professora do 4<sup>a</sup> ano A, perante a comunidade escolar.

Em um primeiro momento, a professora *Hera* não apresentou nenhuma restrição em participar da pesquisa. Foi, gradativamente, demonstrando insegurança e resistência pela presença do pesquisador, não disponibilizando nenhum material para a pesquisa.

*Hera*, docente com 47 anos de idade, leciona na PMSP há mais de 21 anos, atuando na escola Esperança desde 2006, devido à proximidade de sua residência e pelo bom nível do público escolar, que é comprovado nos índices do IDEB e na avaliação da comunidade. A jornada de trabalho é JEIF e não acumula cargos. Tem Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia, concluídas na mesma instituição de ensino privado – Faculdades Integradas Campos Salles.

No percurso da sua formação, relembra a importância da disciplina de Prática de Ensino para a sua prática pedagógica. Sua opção pelo magistério ocorreu: “*Por gostar muito dos meus professores das séries iniciais, antigo primário*” (PROFESSORA HERA).

A citação da professora *Hera* possibilita-nos identificar como a relação positiva estabelecida com os professores da infância, constitui um dentre os vários elementos definidores de sua vida profissional. Goodson (2000) identifica que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes importantes na formação do futuro profissional.

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhido nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno [...]. Em conclusão, tais pessoas fornecem um ‘modelo funcional’ e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino). (GOODSON, 2000, p. 72).

Identificaremos, a seguir, as duas docentes do segundo cenário que compõem a escola Diálogo. Utilizaremos para a terceira profissional o nome Cronos que, na mitologia grega, designava o deus da agricultura, simbolizando o tempo. Mesmo sendo uma professora, será designada com um nome masculino, devido a particularidades de sua ação pedagógica, no que tange às questões do tempo histórico.

*Cronos*, titular na PMSP há mais de 21 anos, com 47 anos de idade e atuando na escola Diálogo desde 1997, não aceitava a presença do pesquisador na sua sala. Após conversas e esclarecimentos, acabou cedendo, mas impondo condições. Essa posição inicial, gradativamente, foi desaparecendo. No transcorrer da pesquisa, a professora demonstrou ser uma pessoa, no mais profundo sentido do termo, solícita aos pedidos do pesquisador.

Sua trajetória profissional iniciou-se no curso de magistério em uma escola pública da região, seguida pelo curso de Pedagogia na PUC/SP. Esclarece que, durante sua formação, nenhuma disciplina abordava questões relacionadas ao ensino de História, relembrando que, durante esse período, todas as disciplinas de Didática e Prática de Ensino enfatizaram o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesta escola, acumula dois cargos de Professora do Ensino Fundamental I, com a jornada de trabalho JEIF, permanecendo o dia inteiro à disposição dessa instituição. A definição de atuação nesta unidade escolar ocorre por vários motivos: a proximidade de sua residência, as boas referências sobre o corpo docente e administrativo, divulgadas pelos colegas da rede municipal e pela DRE.

Sua opção pela docência é resultante de sua vocação, pois, desde garota, sonhava em ser tornar professora. Em conversas informais, sempre evidenciava a presença de professores inesquecíveis durante sua trajetória escolar. Em suas memórias, resgata as práticas pedagógicas diferenciadas – como os passeios, as aulas expositivas, a montagem de peças teatrais, etc... –, efetivadas, principalmente, pelo professor de História, um exemplo de docência em seu entendimento.

É importante perceber que, pelo fato de *Cronos* demonstrar prazer e significado na sua relação com o conhecimento histórico, expressa a relação de longa data estabelecida com o professor de História, visto como o “louco da escola” durante sua permanência no antigo ginásio e colegial.

Tais reflexões levam-nos às indagações de Goodson (2000), afirmando que as vidas dos professores possibilitam entender o sujeito em relação à história do seu tempo, dialogando história de vida com a história social. Em síntese, a história de vida dos docentes fornece elementos para compreender o seu desenvolvimento profissional.

A última docente selecionada é a que atua mais recentemente na PMSP. Chamaremos de Afrodite, lembrando a deusa do amor e da beleza corporal. A docente

pesquisada tem um perfil similar ao da deusa, devido a sua beleza, juventude e formação direcionada à Educação Física.

A docente em questão foi indiferente ao convite para participar da pesquisa. Nos primeiros encontros, percebemos que ficava irritada e incomodada, mas, gradativamente, foi tecendo uma relação de proximidade e aceitação com a presença do pesquisador.

*Afrodite*, com 28 anos de idade, docente há mais de 4 anos na rede privada de ensino, atua na PMSP há 1 ano. Escolheu lecionar na escola Diálogo por falta de opção de outra mais próxima de sua residência, demonstrando um não sentimento de pertencimento por essa comunidade escolar.

A opção de trabalho é a Jornada Básica Docente (JBD), o que implica curto tempo para dedicar-se às atividades pedagógicas – para tal finalidade, os únicos momentos são as reuniões pedagógicas e Hora Atividade (HA). Acumula cargo como professora dos anos iniciais, em uma renomada instituição de ensino particular. Essa é uma informação importante, pois revela, em sua narrativa, estereótipos para com os educandos da escola pública.

Possui Licenciatura plena em Pedagogia e curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Física, ambas concluídas na PUC/SP. Sua definição pela escolha do magistério foi devido suas primeiras experiências profissionais como estagiária, em uma escola particular.

*Afrodite* não recorda de nenhuma experiência significativa com a disciplina de História, durante sua época de estudante. Mas, afirma que, durante a graduação, a disciplina de História da Educação tem forte influência em suas reflexões acerca da história, principalmente nos debates sobre as mulheres e as crianças.

Acreditamos que as memórias e sensibilidades que compõem as histórias de vida estudantil e profissional, são elementos significativos para compreendermos a constituição dos fazeres e saberes históricos escolares das professoras pesquisadas.

Nessa ótica, caminhamos na perspectiva de Goodson (2000), ao enfatizar que o estilo de vida do docente (dentro/fora da escola) e as suas identidades e culturas têm desdobramentos sobre as práticas pedagógicas e modelos de ensino.



### 3.3. O currículo e a construção das narrativas

As narrativas desenvolvidas fornecem contornos importantes para compreender a noção de currículo e saber histórico escolar pelas lentes das professoras pesquisadas:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em mundo de mudança. *Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade de narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa [...]* (GOODSON, 2007, p. 242). (Grifos nossos).

São as identidades construídas pelas docentes, suas histórias de vida, as narrativas, e a cultura escolar que nos possibilitam apreender o conceito de currículo em ação, vivido, praticado e construído por sujeitos concretos.

Esse movimento é permitido, adentrando as narrativas e práticas construídas no movimento dialético com os alunos e as culturas escolares, que permeiam o espaço da sala de aula, e os tempos e espaços pedagógicos, desencadeando mudanças para um currículo como identidade da narrativa, e da *práxis* docente.

Cabe, no quadro dessas indagações, trazer os estudos dos pesquisadores Soares (2010) e Ciampi (2008a) sobre a formação dos docentes e a reflexão da *práxis*. Ciampi (2008a) tece críticas ao processo de formação dos docentes, atrelado aos modelos teóricos formais e tradicionais, fornecendo pouca ênfase à prática e sua reflexão.

A autora adverte a necessidade de repensar a dialética entre formação e ensino, ressignificando a prática docente, para, conseqüentemente, evitarmos a miopia social do processo educacional. A formação do professor implica não somente as práticas, mas a compreensão do contexto onde se concretiza. É fundamental, para a autora, captar as condições sociais e culturais em que o fazer pedagógico se desenvolve, fornecendo, assim, contribuições para a formação das identidades docentes e discentes. (CIAMPI, 2008a, p. 162).

Na reflexão específica da formação de docentes dos anos iniciais, Soares (2010) insiste na importância de propor processos de formação inicial e continuada que possibilitem o acesso ao conhecimento histórico elaborado. Compreender criticamente a ciência histórica pode fornecer subsídios para a construção de uma metodologia de ensino significativa para docentes e alunos.

A interlocução do docente, o processo de formação e a construção da identidade profissional, como sujeito que produz o currículo, e não meramente (re)produz, leva-nos a compreender o processo de formação continuada e a concepção de currículo dos profissionais selecionados.

### **3.3.1. Formação Continuada e sua relação com a *práxis***

A literatura acadêmica tem demonstrado que os materiais didáticos precisam de legitimação cultural e educacional de seus usuários. Gimeno Sacristán (1995) adverte sobre o cuidado na seleção dos materiais:

Sobre os instrumentos culturais de primeira ordem como estes que, ademais, movem uma quantidade importante de recursos, sendo mecanismo de proposição-imposição de uma determinada cultura, se convertem em inevitavelmente em ponto de referência dos poderes que querem assentar sua legitimidade através da cultura escolar; e o que deve ser também todo aquele que queira contrariar a hegemonia cultural estabelecida na escola, o tipo de cultura que se transmite nas aulas. Os materiais curriculares devem ser objetos de atenção porque através deles se eleva a categoria de normal e universal um tipo de conhecimento e alguns determinados valores. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 98).

Os materiais didáticos são destinados a proporcionar um aprendizado significativo, organizando tempos e espaços educativos para a construção de saberes escolares contextualizados, permeados pela cultura escolar. Isso será possibilitado com espaços destinados à seleção e análise crítica dos materiais didáticos.

Nesse sentido, questionamos as docentes sobre sua participação, em curso de formação continuada na DRE ou SME, acerca do currículo de Natureza e Sociedade. Todas responderam que nunca participaram. Essa informação nos provocou inquietações, pois, ao analisarmos diferentes relatórios da SME, verificamos a presença de diversos momentos de formação, especificamente com relação à área de Natureza e Sociedade.

Durante nossas conversas, interrogamos quais os motivos da não participação nessas formações continuadas. As professoras alegam que não foram comunicadas e/ou orientadas pela equipe gestora sobre formações no âmbito da SME e que, possivelmente, esses cursos não foram concretizados em suas respectivas DRE's.

Contraditoriamente, verificamos, na documentação de implantação do currículo de Natureza e Sociedade, que, no transcorrer de 2008, ocorreram três seminários, englobando discussões sobre o ensino de Ciências Naturais, Geografia e História.

Os *Relatórios de Gestão: Período de 2005 a 2012*, elaborados pela SME, pelo fato de ser um documento de divulgação das ações governamentais, requer ser questionado criticamente. Especificamente, no ano de 2011, foram desencadeadas formações continuadas referentes ao Caderno de Apoio e Aprendizagem Natureza e Sociedade aos docentes do ciclo I, com a participação de 2.710 pessoas. De acordo com os relatórios da SME, o *Programa de Orientações Curriculares da área Natureza e Sociedade* teve o envolvimento de 545 escolas, com a participação de alunos do Ensino Fundamental I, professores do Ciclo I e as 13 DRE's. (SÃO PAULO, 2012b, p. 22-5).

No confronto dessas informações, questionamo-nos sobre as circunstâncias que explicariam a não participação dos sujeitos pesquisados em formações continuadas e seminários da PMSP. Essa problemática induz-nos a refletir sobre os dados fornecidos nesses relatórios sobre a participação nesses eventos, que possivelmente ficam restritos aos cargos de gestores e/ou servidores que atuam nas DRE's.

Uma vez que a formação do currículo de Natureza e Sociedade não foi propiciada pelas diretorias regionais de ensino, poderíamos supor que tais formações seriam realizadas no âmbito escolar através da JEIF. Mas, isso não ocorreu, segundo as declarações das docentes pesquisadas.

Todas as entrevistadas, exceto a professora *Afrodite* que, por motivos particulares e de acúmulo de cargos, não cumpre o horário de JEIF, relatam que, nessas ocasiões, não foram discutidas questões relacionadas à Natureza e Sociedade, ou à disciplina de História.

Afirmam que, durante a JEIF, foram enfatizadas a leitura de textos pedagógicos direcionados aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, construindo uma hierarquização entre os conteúdos relevantes nas avaliações externas, legitimando a construção do currículo avaliado.

A pesquisa empírica permitiu identificar a ênfase novamente do currículo avaliado nos momentos de formação dos professores, como desenhado por Gimeno Sacristán (1998a) – em inúmeras ocasiões legitimam os saberes e habilidades que devem ser ressaltados, valorizados, e posteriormente avaliados.

O fundamento que alicerça esse modelo curricular são as políticas neoliberais, visando ao esfacelamento do Estado e dos tempos e espaços pedagógicos como momentos

de reflexões da *práxis* pedagógica. Paralelamente Gimeno Sacristán (2007), ao discutir o processo de globalização, entende que o primeiro efeito importante desse processo é a orientação ideológica e política neoliberal, postas a serviço do esfacelamento do Estado:

[...] As políticas neoliberais que mantêm um mercado globalizado projetaram o economicismo em que se apóiam sobre os critérios acerca do que se entende por qualidade da educação. Deslocaram a política educacional do Estado para o âmbito das decisões privadas. Desvalorizaram o sistema educacional como fator de integração e inclusão social em favor da iniciativa privada [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 30-31).

Constatamos que as vozes das docentes pesquisadas clamam que os horários de JEIF sejam ressignificados para a construção de um currículo voltado para a abordagem interdisciplinar do conhecimento e alicerçada na diversidade, como verificamos nesse relato: “*Poucos momentos na JEIF abordam a prática de ensino de História. A escola ainda dá muita ênfase ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática.*” (PROFESSORA CRONOS).

No que tange à JEIF como período para o desenvolvimento de atividades extraclases, trabalho coletivo e preparação de aulas e materiais didáticos, questionamos, quais eram as ocasiões disponibilizadas para a produção de atividades escolares e/ou materiais didáticos para a disciplina de História e/ou eixo Natureza e Sociedade.

As professoras *Cronos* e *Hera* declararam no questionário que os horários de JEIF e HA's eram aproveitados para tal finalidade. Contraditoriamente, durante nossas conversas, afirmaram que esses momentos eram poucos ou quase inexistentes. Já as docentes *Afrodite* e *Atena* relatam que as ocasiões para confeccionar os materiais e/ou atividades eram somente nas HA's, não havendo outros momentos para tal finalidade<sup>46</sup>.

São vários os fatores que ocasionam a crise de identidade dos docentes, que vivem num tempo imposto pela lógica do capital, não permitindo a reflexão sobre os saberes e práticas escolares. Atualmente há um excesso de missões que a sociedade atribui à escola, ocasionando seu sufocamento (CIAMPI, 2008a). Nesse sentido, ocorre um paradoxo: de um lado, há o excesso de atribuições para a escola; de outro, a fragilidade do estatuto

---

<sup>46</sup> Quanto à Hora-atividade (HA), cada docente, independente de sua jornada de trabalho (JEIF ou JBD), tem cinco horas-atividades individuais, distribuídas em três horas de aulas de atividades, cumpridas na unidade escolar, e duas horas aulas de atividades preenchidas em lugar de livre escolha. Esse dado nos possibilita afirmar que são poucos os períodos destinados à produção, adaptação e construção de materiais didáticos e atividades escolares.

docente, pois, atualmente, os estudos demonstram que o professor tem perdido o prestígio profissional e social.

Os dados empíricos demonstram que as funções que, tradicionalmente, cabiam ao docente – como construir materiais, elaborar atividades, corrigir tarefas dos educandos, pensar seu fazer pedagógico, discutir coletivamente ações e projetos didáticos –, estão sendo secundarizados pela sistematização de um currículo avaliado, no alcance de metas para a elevação dos índices da unidade escolar. Essa lógica perversa está ocasionando a crise de identidade dos docentes e, conseqüentemente, uma hierarquização dos conhecimentos escolares.

### 3.3.2. O currículo de Natureza e Sociedade nas narrativas docentes

A avaliação das docentes selecionadas sobre o currículo de Natureza e Sociedade provocou vozes similares, como percebemos nos excertos de suas narrativas.

*O currículo “Orientações Curriculares – Proposição de expectativas de aprendizagem – PMSP”, conheço sim. Para mim aborda conteúdos reflexivos e mais próximos da realidade do aluno. (PROFESSORA HERA)*

*Não profundamente. Os assuntos abordados nesse documento diferem muitos dos conteúdos existentes nos livros didáticos que utilizamos. (PROFESSORA CRONOS)*

*Conheço sim o currículo. Avalio o documento como bem fundamentado, com temas que realmente precisam ser abordados. Mas, o maior problema curricular é que o livro de História, muitas vezes, demora a chegar às escolas ou nem chega. (PROFESSORA AFRODITE)*

As narrativas das docentes possibilitam entender o currículo pelo viés de Gimeno Sacristán (1998a), para quem o currículo é um processo de consolidação dos fins culturais, sociais atribuídos à educação escolarizada. É uma prática que estabelece um diálogo entre sujeitos sociais, professores, alunos e elementos técnicos. Examinar os currículos concretos requer analisar seu contexto que expressa suas práticas educativas e resultados.

[...] A análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo [...]. O currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola, é de fato [...].(GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 17-8).

A pesquisa possibilita identificar que o currículo de Natureza e Sociedade da PMSP, na percepção das docentes pesquisadas, apresenta conteúdos significativos e relevantes para os alunos. Ao enfatizarem que divergem dos livros didáticos, permitem pensar num conteúdo próprio e específico.

Nas conversas e nas observações de aulas, verificamos que o currículo de Natureza e Sociedade serve de diretriz para sua ação pedagógica com relação às orientações metodológicas e algumas expectativas de aprendizagem, mas não como orientação para seleção dos conteúdos. As docentes desenvolvem atividades, de acordo com as prescrições metodológicas do currículo paulistano, mas selecionam os conteúdos a partir do livro didático adotado.

Partindo do pressuposto de que o livro didático é um elemento da cultura escolar das escolas investigadas, e um objeto multifacetado que possibilita intercâmbios entre o currículo prescrito e a prática docentes, identificamos que, na escola Esperança, *Hera* utiliza o livro didático da *Coleção Horizontes: História com reflexão – 4º ano*<sup>47</sup>. Na escola Diálogo, a obra utilizada por *Cronos e Afrodite* pertence à coleção *De olho no futuro – História: 4º ano*<sup>48</sup>. Consideramos importante trazer ao texto as recomendações e avaliações do MEC por intermédio do PNLD, acerca das respectivas obras.

---

<sup>47</sup> Nas análises do PNLD-2012, a organização curricular da obra *Coleção Horizontes: História com reflexão* tem como eixo central o tema das identidades. A História é abordada como um processo que engloba diversas práticas sociais, constituídas nas relações entre diferentes sujeitos e grupos, que se localizam em temporalidades e espacialidades distintas. As atividades propostas na coleção, de acordo com o MEC, possibilitam a compreensão de conceitos pertinentes ao pensamento histórico, quais sejam, tempo, fonte, memória, verdade e sujeito histórico. Cada capítulo da obra com diversidades de gêneros textuais, como poemas, letras de música ou imagens utilizadas para iniciar a reflexão sobre o tema. No que tange às noções de tempo e processo histórico, verificou-se que são fragilmente trabalhadas em algumas situações. Elementos positivos pontuados são os textos, atividades e imagens, o respeito à diferença e à diversidade cultural, não apenas em relação a outras etnias como também quanto a pessoas com deficiência. Segundo a avaliação do PNLD, a obra ainda contribui para o desenvolvimento da tolerância religiosa ao abordar crenças indígenas, africanas, cristãs e islâmicas. Todavia, apresenta algumas fragilidades no que diz respeito à abordagem da temática de gênero. Em relação aos aspectos gráficos editoriais, a coleção apresenta uma formatação clara e bem definida, alternando textos e imagens. Mas, algumas imagens estão escuras, pouco nítidas ou desfocadas. Em outras, destacam-se a ausência de legendas e datações corretas. (BRASIL, 2012, p. 97-100).

<sup>48</sup> Na avaliação do PNLD-2012, da referida coleção “*De olho no futuro – História*”, os conteúdos são sistematizados por eixos temáticos, associando o cotidiano dos alunos a contextos mais amplos. Apresenta grande quantidade de gêneros textuais e fontes históricas, com destaque para as iconográficas. As noções fundamentais de fato, tempo e fontes históricas estão presentes na obra. O conceito de tempo é trabalhado com atividades sobre duração, sucessão e simultaneidade. As atividades com imagens focalizam os aspectos descritivos ignorando ou minimizando elementos como autoria, período de produção e relação dos documentos com o contexto representado. No seu conjunto, a coleção apresenta conteúdos referentes à História e à cultura de povos africanos, afrodescendentes e indígenas, mas a abordagem desses temas não ocorre uniformemente. O foco na escravidão como experiência predominante dos africanos é reiterado nos temas apresentados sobre a História da África, nas formas de resistências e nas lutas de descendentes de africanos na atualidade. A abordagem da História indígena ocorre por meio de textos e imagens que destacam

A seleção dos conteúdos históricos, com base no livro didático, possibilita-nos afirmar que as docentes não são meras reprodutoras de um currículo prescrito. Suas escolhas partem de suas experiências, anseios, identidades profissionais e saberes que mobilizam no ato de ensinar.

É necessário pontuarmos algumas ações comuns nas práticas pedagógicas das docentes pesquisadas que, apesar do caráter multifacetado, obedecem à manutenção de rotinas que expressam elementos da tradição escolar tipicamente paulistana.

As observações das aulas demonstraram que, sistematicamente, são concretizadas diferentes estratégias de leitura – roda de leitura, leitura compartilhada, leitura em voz alta pelo docente – como orientam as diretrizes metodológicas do currículo paulistano<sup>49</sup>. Outras metodologias são: registro da rotina do dia, cabeçalho, aulas expositivas, utilização da lousa para sistematização dos conhecimentos construídos e/ou discutidos durante as aulas, atividades de lição de casa e, por fim, guardar caderno de História e/ou livro didático, para iniciar explanações e atividades de outra disciplina.

Tais práticas pedagógicas presentes no nosso universo de pesquisa obedecem a um padrão de atuação no qual se articulam a experiência profissional de cada docente, os subsídios fornecidos pelas orientações curriculares e as rotinas e práticas específicas de cada turma. A consolidação de rotinas, nos espaços escolares, promove uma interlocução mais estreita com o conceito de cultura escolar e as *tradições inventadas* num sentido hobsbawiano.

A empiria confirma que as rotinas e rituais escolares são criações redesenhadas e consagradas nos espaços educacionais, como formas de disciplinar o tempo pedagógico, as mentes e corpos infantis, para que, gradativamente, o educando incorpore com mais tranquilidade as rotinas impostas pelo tempo da lógica empresarial. Esta consideração coaduna com os postulados de Julia (2001), ao discorrer que a escola não é somente lugar de aprendizagem de saberes mais inculcação de comportamentos e *habitus*. Isso reafirma

---

os modos de ser, fazer e interagir dos diferentes grupos. No diagnóstico do PNLD temas, como trabalho, cotidiano e organização política aparecem como centrais, no entanto, sem estabelecer uma integração com os demais conteúdos. O projeto gráfico da obra é adequado, pois o número de páginas apresentado por volume é coerente à faixa etária e não se observa repetição excessiva de conteúdos. (BRASIL, 2012, p. 65-68).

<sup>49</sup> No que tange às estratégias de leitura, as diretrizes metodológicas e didáticas orientam a ênfase da presença de práticas de leitura em diferentes áreas do conhecimento, como a atividade de *Leitura Compartilhada* que potencializa a formação de leitores no tratamento de diversificados gêneros textuais. Na estratégia de *Leitura em voz alta pelo professor* enfatiza a importância de tal prática para despertar a curiosidade e a imaginação da criança, como forma de estimular sua reflexão acerca da linguagem e escrita. O documento assegura que ambas as estratégias devem ser efetivadas regularmente, com o objetivo de ampliar repertório de textual e linguístico do educando (SÃO PAULO, 2012, p. 125).

que e cultura escolar tem a função de disciplinar corpo e alma, remodelando comportamentos.

Os dados coletados afirmam que todas as docentes pesquisadas consideram importante um horário e caderno específico para a disciplina de História. Entretanto, na organização dos horários de aula e dos cadernos, não são contemplados os conteúdos sugeridos no currículo de Natureza e Sociedade.

As professoras elucidam, em suas narrativas, a necessidade de organização dos conhecimentos de forma sistematizada em cadernos específicos, cujo objetivo é a manutenção das rotinas escolares. Essas informações estão em confluência com as análises de Pérez Gómez (2001), ao enfatizar que a própria organização do espaço e o tempo das aulas são institucionalizados por rotinas padrões, resultantes de uma concepção linear e mecânica da eficiência e eficácia.

Em linhas gerais, o uso do caderno específico de História ocorre como resultante de dois elementos peculiares dos contextos escolares analisados: as dificuldades apresentadas pelas docentes pesquisadas com a organização de um trabalho pedagógico pela via da interdisciplinaridade – que impõem um novo enfoque acerca dos conhecimentos escolares, e dos tempos e espaços pedagógicos não fragmentados; e a não distribuição dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem Natureza e Sociedade, e sim o livro didático de História, no ano da coleta de dados da pesquisa, em 2013.

Os materiais didáticos são elementos do currículo que fornecem subsídios referentes a suas concepções, usos e apropriações. Portanto, questionamos sobre os materiais didáticos, recursos e ambientes da escola, aproveitados ao ensino de História e/ou Natureza e Sociedade, e como esses artefatos são utilizados.

Os dados coletados demonstram que as professoras *Atena* e *Afrodite* acreditam que é de extrema relevância o uso de recursos audiovisuais e a sala de informática, mas *Afrodite* afirma que utiliza frequentemente o livro didático de História. É necessário pontuar que a professora *Atena*, durante as observações das aulas, não possuía livros didáticos para a sua turma, devido à demora na distribuição de livros didáticos da SME.

*Cronos* e *Hera* relatam a importância de utilizar diferentes artefatos, como vídeos, jornais e revistas, fotografias. *Hera* considera essencial o trabalho com documentos e objetos pessoais dos alunos.

As professoras selecionadas apresentaram algumas preocupações em comum, como, por exemplo, o uso do livro didático de História. Esse dado vai ao encontro da



literatura acadêmica<sup>50</sup>, que considera insuficiente a formação dos docentes polivalentes no tratamento das diferentes disciplinas escolares, exercendo o livro didático de História forte papel na formação e atuação dos professores.

Bittencourt (2004) sublinha que o livro didático desempenha uma função efetiva no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário compreender esse artefato em todas as suas dimensões e complexidades. São diversos os problemas verificados nas produções acadêmicas acerca da utilização inadequada desse artefato, como o estudo de Coelho (2009), ao descrever quais são as reais utilizações que os professores dos anos iniciais fazem dos livros didáticos de História, distribuídos pelo PNLD 2004.

A autora conclui que as escolas pesquisadas, mesmo utilizando o livro didático de História melhor avaliado no PNLD, não garante um ensino de História de qualidade, havendo a necessidade de outros recursos didáticos, e principalmente investimentos na formação continuada dos professores e nas condições de trabalho desses profissionais.

Isso não foi constatado na nossa pesquisa, pois as professoras *Atenas*, *Hera*, *Cronos* e *Afrodite* construíram metodologias diferenciadas, como roda de leitura, rodas de conversas, leitura compartilhada, sequências didáticas, pesquisas e projetos, com certa variedade de materiais didáticos, além do livro didático, possibilitando práticas escolares significativas.

### **3.4. A arquitetura das práticas escolares**

#### **3.4.1. Professora *Atena***

As aulas desenvolvidas por *Atena*, no 3º ano, pautaram-se nos temas: 1) Direitos e Deveres, 2) Direitos das crianças e os combinados da turma, 3) Família e 4) Cidadania. Essas temáticas foram selecionadas com base em diferentes livros didáticos de História e projetos da unidade escolar. Porém, não se relacionam com os temas propostos no 3º ano do currículo de São Paulo. (Ver anexo VII). Essa informação é contrária à narrativa da docente, ao descrever o currículo de Natureza e Sociedade:

---

<sup>50</sup> - Para aprofundamento da temática do livro didático de História, nos anos iniciais, consultar as pesquisas de Bordalo (2006); Campos (2005); Coelho (2002); Costa (2008); Franco (2009); Hammerschmitt (2010); Menezes (2011); Miranda (2007a); Pinheiro (2011); Seal (2008); Silva, Laine (2004); Talamini (2009) e Varela (2004).

*Eu conheço sim o currículo. O tema geral para o 3º ano é “O que compartilhamos” (objetos, recursos naturais, etc...). Acho bastante proveitoso e adequado, principalmente porque os conteúdos transitam entre História, Geografia e Ciência, sendo assim acredito que a adequação e unificação dessas disciplinas em Natureza e Sociedade é algo extremamente positivo.*  
(PROFESSORA ATENA)

Porém, os conteúdos selecionados são desenvolvidos, através de sequências didáticas<sup>51</sup>, como recomendada nas orientações curriculares. As aulas de História da docente iniciam-se com a recapitulação dos conteúdos ensinados na aula anterior, orienta a sequência da aula e organiza rodas de conversas com os alunos a respeito do tema. A abordagem metodológica empregada constituiu-se em registros no caderno de textos, exercícios da lousa, atividades xerocopiadas, pintura de desenhos, correção coletiva dos exercícios e orientações das atividades de lição de casa.

Apesar disso, constatamos, no transcorrer das observações, que todas as atividades utilizadas por *Atena*, são selecionadas, elaboradas e impressas em sua residência ou nas HA's, devido à falta de tempo e colaboração da equipe gestora nos momentos de JEIF. A professora descreve os problemas mais frequentes na concretização do ensino de História:

*um dos problemas mais frequentes nas aulas de História, eu acredito é que me falta formação pedagógica com o conteúdo de História. Apesar disso, procuro estudar o conteúdo a ser trabalhado e invisto em aulas dinâmicas e com a participação da turma, pois é importante a História na formação dos alunos.*  
(PROFESSORA ATENA).

Pesquisas assinalam que a prática pedagógica de docentes do ciclo I apresenta entraves com relação à formação inicial que, em sua maioria, não dominam os conceitos específicos da História. Miranda (2007), ao descrever sua trajetória como professora de Didática e Prática do Ensino de História, examina as circunstâncias enfrentadas pelos docentes polivalentes, com relação tanto à sua formação inicial, quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de História.

[...] ‘Ausência de domínio’ por parte de professores que cursavam Graduação e não tinham formação específica na área de História, de determinadas categorias explicativas e conceitos que envolvem a temporalidade, essenciais à formação do

---

<sup>51</sup> Nas orientações curriculares de São Paulo (2012), sequências didáticas são atividades pedagógicas articuladas, cujo principal critério é o desafio proposto ao aluno, com o objetivo de construir um determinado conhecimento, sendo o produto final desta proposta uma atividade de sistematização. (p. 121).

pensamento histórico [...] alunos, sobretudo do curso de Pedagogia, tinham problemas em relação à compreensão do tempo, não conseguia identificar nenhum sentido valorativo no conhecimento histórico, desvalorizava as operações de memória individual e coletiva é, grosso modo, operava com categorias de análise histórica que remontavam ao momento de instituição do saber histórico escolar como ferramentas de controle social e de constituição de identidades nacionais [...]. Além disso, um discurso hegemônico a respeito da necessidade de conferir prioridade ao domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas sempre se projetava, com esses professores, com uma justificativa aparentemente sólida para deslocar a reflexão a respeito da História e do tempo na escola básica para segundo plano. (MIRANDA, 2007, p. 21-22).

Percebe-se, nessa citação, a presença de uma cultura escolar, tanto na escola básica, quanto no ambiente universitário, de cultura de desvalorização do saber histórico escolar. Olavo Soares (2010), ao demonstrar os dados de sua pesquisa, indica que os docentes consideram importante inserir o ensino de História nas práticas curriculares – mas, os docentes do ciclo I apresentam dificuldades nas análises dos conteúdos e características do conhecimento histórico, resultantes da precária formação.

Esse fato foi reafirmado por *Atena*. No seu entendimento, a falta de domínio de conhecimentos e saberes históricos produzem desdobramentos negativos na sua prática escolar, embora tivesse preocupação em elaborar atividades diferenciadas.

Na mesma linha de raciocínio acerca da relevância da formação dos docentes, Ciampi (2008a) entende a escola como um local de lutas e conflitos contra a implantação de currículos que expressam a hierarquização e exclusão social. Percebemos a luta constante na prática de *Atena* que, apesar da precariedade de sua respectiva formação, pesquisa e estuda os conteúdos históricos para suprir as carências da formação inicial.

No transcorrer da pesquisa, *Atena* demonstra empenho na elaboração e planejamento das aulas, seja na organização do espaço físico da sala de aula, na disposição das carteiras em duplas para a formação de agrupamentos produtivos entre os alunos, ou na confecção de atividades. Nas aulas destinadas ao ensino de História, utiliza as metodologias de leituras recomendadas no currículo com textos e/ou livros de diferentes gêneros textuais.

Na proposta curricular de São Paulo (2012), é enfatizada a relevância dos hábitos de leitura na formação dos educandos. Essas práticas são rituais pedagógicos consagrados pela cultura escolar paulistana, constituindo uma tradição escolar que enfatiza a aquisição das habilidades de leitura escrita na formação dos sujeitos, especificamente nas turmas de alfabetização, como verificamos na pesquisa empírica.

Nos encontros referentes ao tema *Direito e Deveres*, a docente emprega diferentes estratégias metodológicas, como leitura de textos da UNICEF – *Direitos das Crianças* e os *Combinados do 3º ano A*. Tais leituras proporcionaram a confecção de cartazes pelos alunos – momento de pesquisa de imagens e trocas de experiências; exposição das produções das crianças, registro no caderno das reflexões discutidas pela turma e a pintura de desenhos xerocopiados. A preocupação central com esse conteúdo é a conceptualização de direitos e deveres no âmbito escolar e a construção de regras de convívio social da turma<sup>52</sup>.

A atividade desenvolvida nesse tópico merece destaque, devido a sua abordagem didática de caráter moralizante, na inculcação de valores e comportamentos disciplinadores, imprimindo, no espírito infantil, modos e hábitos, que visam à incorporação de condutas adequadas à formação de um cidadão e à incorporação das normas escolares – como exemplo, ser atencioso com a professora e, inclusive, conhecer e amar a Pátria. (ver Anexo VIII).

Percebemos que esses conteúdos revelam algo denunciado por Vincent (2001): “As ações organizadas visam não somente vigiar as crianças, mas também levá-las a adquirir ‘hábitos de vida regular’, assiduidade e pontualidade [...]” (p. 42).

Ao desenvolver o tema *Família*, inicia ponderações, questionando as crianças sobre a composição familiar, focalizando a compreensão de diferentes modos de organizar e viver em família, as noções de permanências e rupturas da concepção de família, ao longo do tempo. As crianças confeccionaram árvore genealógica, demonstrando a diferenciação dos membros da família e o respectivo grau de parentesco. A utilização da atividade pela docente e as rodas de conversas promoveram, no educando, uma postura investigativa na construção de noções de temporalidades, com relação ao nascimento (antes/depois) dos membros da família. (ver Anexo VIII).

Um dos pilares que permeiam os vários projetos pedagógicos desenvolvidos na escola Esperança é a questão da Cidadania. O tema foi desenvolvido por intermédio de sequência didática. Para instigar as crianças na problematização do tema, foi organizado o *Caderno amigo*. Nesse diário de bordo, os alunos podem livremente escrever, ler e desenhar seus sentimentos, medos e alegrias. Todos os registros são anônimos, com o combinado de ninguém expor, ou ridiculizar qualquer membro da turma.

---

<sup>52</sup> Na sala, foi confeccionado um mural dos acordos e combinados da classe, com desenhos e instruções. Entre todas as regras, são enfatizadas as questões que fomentem a harmonia dos integrantes da turma, como não insultar, não brigar, entre outras normas que as crianças devem incorporar.

No desenvolvimento do projeto, houve a apreciação de música e vídeo, debates, registro de exercícios, leitura dos relatos do diário de bordo, considerações acerca da cultura da Paz, confecção de desenhos, poemas e/ou textos com um desafio: *O que faz você feliz?*. A sequência didática resultou na construção de um mural coletivo, para a utilização de todos os membros da escola.

Percebemos, durante o processo, que as discussões referentes ao tema *Cidadania* ficaram circunscritas à abordagem de valores éticos e morais, como as regras de convivência da turma, com diversas estratégias didáticas cultivadas. A abordagem restringiu-se às discussões de comportamentos, e não à problematização do conceito de cidadania. Portanto, a questão da cidadania presente nas práticas pedagógicas nos remete às reflexões de Bittencourt (2006a), que considera o intercâmbio entre História escolar e cidadania como uma finalidade política da disciplina, condicionando a sua permanência nos currículos escolares. De forma pontual, nos anos iniciais, há uma inculcação dos valores para a formação do cidadão nacional.

Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis [...]. Informam ainda sobre os deveres cívicos dos cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de prestação de serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim as ideias do cidadão-motorista e do cidadão-pedestre [...] (BITTENCOURT, 2006a, p. 22).

De forma geral, apesar das dificuldades vivenciadas por *Atena*, no domínio de conceitos históricos, sua prática está alicerçada na problematização do ensino de História por intermédio de sequências didáticas. Proporciona atividades de deslocamento em diferentes tempos e espaços históricos – durante a exploração da árvore genealógica –, com materiais e práticas lúdicas. É uma docente que, mesmo sem livro didático, pesquisa e utiliza diferenciadas atividades, materiais e livros didáticos, para suprir suas dificuldades e, concomitantemente, proporcionar aos educandos experiências históricas concretas, focalizando a construção de noções temporais.

### **3.4.2. Professora *Hera***

A professora *Hera* que atua no 4º ano, considera os conteúdos de Natureza e Sociedade significativos e concretos, mas seleciona os conteúdos históricos pelo livro

didático. As temáticas abordadas durante a coleta de dados foram: 1) Família; 2) Família e suas origens; 3) Família e a diversidade cultural e étnica; 4) Os povos africanos e afro-brasileiros, e 5) Proclamação da República.

Nas observações, verificou-se que *Hera* tem cuidado com a organização do espaço físico da sala de aula, com a disposição das carteiras em duplas e com a limpeza do local. Em seu entendimento, essa preocupação auxilia na organização da turma, essencial para a manutenção da ordem, disciplinamento e formação dos educandos.

É importante ressaltar que *Hera* é favorável à execução do Hino Nacional, objetivando que o educando incorpore comportamentos e condutas adequadas. Boto (2003) discorre algumas permanências na educação primária, no contexto atual, pois essa modalidade de ensino além de trabalhar o saber intelectual, tem como finalidade a formação de virtudes, valores, moralidade, civismo e civilidade.

A ação docente de *Hera* é entrecruzada pela afetividade. Percebe-se que os alunos não têm medo da docente, mas um profundo respeito e admiração. Essa informação coletada, corrobora com as considerações de Boto (2003), referente aos escritos de Monteverde (1843) que revela o lugar simbólico ocupado pelo mestre:

A severidade do mestre é, ela própria, apresentada como necessária. É artifício do lugar por ele ocupado no ritual escolar. O mestre é severo, mas é sereno. A severidade é, assim, expressa como um aviso para que se saiba o que se pode esperar do mundo quando não se age de acordo com suas normas. O mestre é severo; mas isso é técnica; no fundo, suas paixões são equilibradas, moderadas – até pelo dever do ofício. Cabia à criança, se não compreender, pelo menos, confiar nisso. A autoridade do professor deve ser, pois justificada e plenamente acatada [...]. (BOTO, 2003, p. 13)

*Hera* Utiliza o livro didático<sup>53</sup>, os documentos pessoais dos alunos, como fotografias, certidões de nascimento, RG, e outros objetos que problematizem a história de vida. Tais ações demonstram a importância da diversidade de documentos – usados positivamente pela docente – como catalizadores da história de vida dos alunos.

---

<sup>53</sup> ORDOÑEZ, Marlene et al. 2011. *História como reflexão*: História, 4º ano – Ensino Fundamental. 4ª. Ed. São Paulo: IBEP. De acordo com o PNL (2012), o livro discute a pluralidade cultural da sociedade brasileira, os movimentos populacionais, as atividades econômicas, as relações sociais, a produção artístico-cultural. No exame do MEC, a obra não escamoteia o passado escravista que caracterizou as relações entre brancos e negros ao longo da História do Brasil. Destaca a participação dos povos negros na construção das riquezas nacionais e seu papel relevante, assim como dos escravos e libertos, na luta pelo fim do regime escravocrata. A temática dos povos indígenas é analisada a partir de suas singularidades culturais e das suas contribuições na formação cultural do brasileiro. No exame do PNL, a temática indígena é abordada ao longo dos processos históricos, ressaltando os grupos indígenas sobreviventes e como esses estão inseridos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 97-100).

A temática *Família* foi desenvolvida, sob a forma de projeto didático<sup>54</sup> *Identidade*. Com um roteiro elaborado, orienta os alunos a entrevistarem parentes. Posteriormente, pesquisam os significados dos nomes dos familiares, a genealogia dos sobrenomes, os países e/ou estados de origem dos avôs e pais, e a construção da árvore genealógica. Tais atividades permitiram diálogos com os conhecimentos da Geografia e Língua Portuguesa. O desenvolvimento desse projeto causou desconforto para a docente pela falta de colaboração dos pais e responsáveis.

*Em minha opinião os problemas mais frequentes nas aulas de História é que os pais não entendem e não colaboram com o “Projeto Identidade”, que todos os anos eu desenvolvo com a turma. Explico a importância do resgate da identidade e história de vida dos alunos no dia da reunião de pais. Mas no decorrer das etapas do projeto, quando solicito as fotografias dos alunos e dos familiares e os documentos pessoais dos alunos, os pais não enviam e o projeto acaba sendo bastante criticado. (PROFESSORA HERA)*

O trabalho pedagógico no *Projeto Identidade* desenvolveu o conceito de família, as diferentes formações familiares, a questão da família homossexual, a importância dos objetos e documentos familiares como fontes históricas, o que possibilitou a ampliação das experiências vivenciais dos alunos. Essa reflexão possibilitou a construção da ideia de heterogeneidade que permeia as relações de diferentes núcleos familiares.

As estratégias metodológicas desencadeadas, durante o projeto, incluíram a análise da certidão de nascimento, apreciação de fotografias, pesquisa na *internet*, entrevistas e a confecção de desenhos e textos para sistematizar as informações coletadas. Como produção final, foi confeccionado o *Livro da História do aluno*, contendo toda produção do aluno: história de vida, fotos, documentos familiares, árvore genealógica, desenhos, textos e poemas.

O tema Família, segundo a docente, oferece possibilidades para a discussão da diversidade cultural e étnica, enfocando, posteriormente, as matrizes indígena, africana e europeia, discutindo a miscigenação como um forte elemento na composição do povo brasileiro. Observamos que essa temática é focalizada no livro didático utilizado.

Utilizou o livro didático *História como reflexão* que não foi disponibilizado para todos os alunos – ele foi compartilhado em duplas. O trabalho que *Hera* realiza com o artefato merece destaque: primeiramente, como privilegia a manutenção da ordem na sala,

---

<sup>54</sup> Na proposta curricular de São Paulo (2012), os projetos são entendidos como situações didáticas articuladas com uma situação problema e um produto final. A finalidade é abordagem de atividades contextualizadas, que podem ser desenvolvidas interdisciplinarmente. (p. 121).

orienta os educandos no uso do livro – folhear o livro didático com cuidado para não danificar e emitir ruídos. Em seguida, apresenta, de forma propositiva, as imagens e os diferentes gêneros textuais que compõe a obra.

A temática dos povos africanos e afro-brasileiros é pautada unicamente nos conteúdos do livro didático. A observação demonstrou o esforço da docente na explicação dos conceitos, das fotografias e respectivas legendas. Na sua narrativa, revela as lacunas de sua formação:

*Pessoal, os reinos africanos na página 56, a professora não domina. Eu não fui formada em História, sou pedagoga. Esse conteúdo será melhor aprofundado com o professor de História no 6º ano. Ah, vocês também não têm maturidade para entender esses conceitos difíceis. (PROFESSORA HERA)*

Mesmo com dificuldades no entendimento de conceitos históricos acerca dos reinos africanos (ver anexo IX), *Hera* explora diversas imagens para discutir a influência cultural dos africanos, a questão do preconceito, o significado de quilombos através da problematização do poema *O Negrinho Ganga Zumba* (Ver anexo IX). Enfatiza que a condição de escravo no passado, é muito diferente da ideia de escravo no contexto atual, expressando cuidado no tratamento das temporalidades.

O livro utilizado por *Hera*, segundo o PNLD (2012), no que tange ao conteúdo da história e cultura da África e dos afrodescendentes, traz contribuições culturais e étnicas dos afrodescendentes na constituição do povo brasileiro e pluralidade cultural. A África, continente diverso, não deve ser entendida como homogênea, destacando sua importância para a cultura brasileira.

No tratamento do tema *Proclamação da República*, a docente transcreveu, na lousa, um texto de uma apostila, contendo conceitos, como poder, monarquia e presidencialismo. Essa temática possibilitou trazer para a aula comentários sobre as *Manifestações de junho de 2013*. Com a empolgação dos alunos, propôs à turma encenações de *Protestos por melhorias na escola Diálogo*. Essa atividade ocasional<sup>55</sup>, efetuada no calor do momento, fomentou debates sobre corrupção, manifestações e eleições no contexto atual. Tais reflexões e participação dos alunos constituíram momentos significativos, com uma prática diferenciada.

---

<sup>55</sup> Nas orientações metodológicas e didáticas do currículo, as atividades ocasionais são ações pedagógicas significativas, mesmo que não estabeleça vínculos com os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem da série. (SÃO PAULO, 2012, p.121).



O modo como *Hera* sistematizou a arquitetura das práticas pedagógicas, mesmo não dominando os conceitos históricos relacionados à história africana, demonstra a preocupação do conhecimento histórico como resultante de transformações sociais, enfatizando a questão dos conteúdos relacionados à diversidade cultural e étnica.

### 3.4.3. Professora *Cronos*

*Cronos* leciona no 4<sup>a</sup> ano. O livro didático<sup>56</sup> utilizado como aporte, problematizou as seguintes temáticas: 1) Vida nas primeiras vilas e cidades brasileiras; 2) A cidade e suas transformações; 3) As transformações de uma cidade; 4) Mudanças nas cidades brasileiras do século XX; 5) Do campo para a cidade; e 6) As capitais do Brasil.

A seleção dos conteúdos, embora pautada, exclusivamente, no livro didático *De olho no futuro: História*, diferencia-se da seleção feita pelas demais docentes. A ação pedagógica de *Cronos* reafirma sua narrativa que, no currículo de São Paulo (2012), os temas propostos ao 4<sup>a</sup> ano não referendam assuntos selecionados no livro didático utilizado pela turma. (Ver anexo VII).

As estratégias empregadas por *Cronos* dialogam com as indagações de Chervel (1990), ao discorrer que os conteúdos explícitos e os exercícios são os eixos centrais da disciplina ensinada. Sem o exercício e o controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso da disciplina depende da qualidade do exercício.

A empiria demonstra que a lógica da aula tem como eixo a reiteração dos conteúdos da aula anterior, que interage com o tema proposto no dia. As estratégias metodológicas empregadas são: o registro de tópicos do conteúdo na lousa, atividades do livro didático (oralmente ou registrada no caderno) e o aprofundamento da explicação dos conteúdos históricos, durante as leituras compartilhadas dos textos, e uma avaliação de História no final de todos os meses.

---

<sup>56</sup> BRUZAROSCHI, Thatiane Tomal Pinela & GIARETTA, Liz Andréia. 2011. *De olho no futuro: História*, 4<sup>o</sup> ano. São Paulo: Quinteto Editorial. Essa obra, segundo a avaliação do PNLD (2012), valoriza o estudo de questões mais complexas envolvendo a História do Brasil, desde o processo de colonização aos dias atuais, focalizando uma história mais factual. O cotidiano de diferentes povos, em períodos históricos distintos, é tratado a partir de uma perspectiva linear. Ocorrem simplificações do processo histórico na abordagem de conteúdos que trazem explicações pontuais, de causa e efeito, que não consideram contextos mais amplos. Nas atividades, percebe-se uma ênfase na indicação de informações associadas à memorização dos conteúdos. (BRASIL, 2012, p. 65-68)

*Qual a função de copiar as perguntas do livro didático no caderno? Não tem nenhuma finalidade, é muito chato. Ah! Os professores do Fund. II reclamam que os alunos não sabem fazer os exercícios do livro didático, por isso acho importante fazer as atividades do livro. Mas essa prática eu aprendi com o tempo de docência.* (PROFESSORA CRONOS).

Na narrativa, enfatiza a preocupação de problematizar o livro didático, prática construída durante os momentos de socialização profissional com professores de outros segmentos.

*Acho interessante, nas aulas, utilizar livro didático, vídeos, internet, e outros materiais. Na sala de aula, utilizo regularmente o livro didático explorando bem as fotos, os gráficos, os desenhos e curiosidades. Gosto de realizar pesquisas, fazer intervenções durante a leitura dos textos do livro didático.* (PROFESSORA CRONOS).

A utilização do livro didático de História foi concretizada em todas as aulas, não meramente como um artefato para reproduzir o saber, mas como ferramenta que auxilia na mediação do conhecimento histórico escolar.

Identificamos aqui um ponto que dialoga com os estudos de Bittencourt (2004), ao considerar as funções atuais do livro didático, como formas de avaliar a aquisição dos saberes, propiciar uma documentação completa proveniente de diferentes suportes e facilitar aos educandos a aquisição de métodos que possam ser utilizados em outros contextos.

*Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História.* (BITTENCOURT, 2004, p. 296).

De acordo com diversos estudos, o tempo histórico é um dos conceitos essenciais ao estudo da História, pois possibilita a compreensão dos processos históricos com durações e temporalidades distintas. A relação do tempo e o conhecimento histórico permite ao aluno questionar o presente, relativizando os acontecimentos e identificando a existência de múltiplas histórias e temporalidades. Na busca de sentido e alicerce na sua prática pedagógica, a narrativa de *Cronos* demonstra inquietação com a construção das noções de temporalidade dos alunos, utilizando, com frequência, a linha do tempo para situar historicamente o conteúdo proposto.

*De todos os problemas nas aulas de História, o que acredito ser o mais difícil é a falta de interesse das crianças. Essa falta de interesse é resultado por as crianças não conseguirem ter uma compreensão da linha do tempo.* (PROFESSORA CRONOS)

O saber histórico escolar que orienta a prática pedagógica de *Cronos* é a questão da temporalidade das experiências humanas, mediadas pelas relações sociais e experiências cotidianas do aluno. Na verdade, sua preocupação não é somente com a compreensão da linha do tempo, mas a construção de noção temporal. É patente a ênfase da professora na construção de noções temporais:

*Olhando a linha do tempo pessoal para verificar as mudanças ocorridas na história. A linha do tempo crianças serve para nos informar. Se fosse fazer uma linha do tempo com as mudanças das cidades brasileiras no século XX, teríamos diversas informações.* (PROFESSORA CRONOS)

As proposições defendidas pela docente corroboram os estudos de Siman (2005), que sublinha a importância com a construção do pensamento histórico desde os primeiros anos de escolarização. Argumenta que pensar historicamente é uma condição para o engajamento político e social e a emancipação dos sujeitos, com relação ao entendimento da História – condições essenciais para a apropriação de diferentes tempos e espaços históricos.

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. *Como desenvolver nos alunos esse modo de pensar? Advogamos a favor da ideia de que devemos introduzi-los o mais cedo possível nessa tarefa, pois seu desenvolvimento não é inato e, muito mais cedo de que pensamos, as crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a história pouco abertos a sua complexidade.* (SIMAN, 2005, p. 119). (Grifos nossos).

Entre as atividades avaliativas de História, destacamos a temática *As capitais do Brasil* que propõe análises de tabelas e mapas referentes ao crescimento da população do Rio de Janeiro (1799-1987). As informações para resolução das questões estavam no livro didático. Os alunos deveriam localizar diversos dados relacionados ao tempo, número de habitantes, fatores que ocasionaram o crescimento populacional, e analisar os dados. Essa

proposta de avaliação provoca a mobilização dos conhecimentos históricos em diálogo com a leitura, escrita, a Matemática e a Geografia de forma propositiva e contextualizada. (Ver anexo X).

A prática escolar da professora *Cronos* demonstrou as diversas possibilidades de abordar os conteúdos e atividades do livro didático. Como afirma Fonseca (2009), os livros didáticos de História, destinados aos anos iniciais, apresentam uma diversidade de sugestões, textos e imagens que possibilitam aos professores e alunos leituras e compreensões de múltiplas linguagens.

A narrativa de *Cronos* está em confluência com as expectativas de aprendizagem do 4º ano da PMSP da área Natureza e Sociedade (Ver anexo VI). Anteriormente, a professora afirma que os assuntos abordados no currículo paulistano diferem dos livros didáticos, mas percebemos aproximações pelo menos com a expectativa de aprendizagem H8 (Ver anexo V), cuja finalidade é a de que o aluno identifique e utilize “ marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos) e situe a história do aluno na história da cidade.” (SÃO PAULO, 2012, p. 92-3).

Outra estratégia metodológica de *Cronos* foi a utilização de entrevistas realizadas pelos alunos com moradores antigos, para compreender as transformações na cidade de São Paulo. Todos os alunos receberam um roteiro de entrevista, com questões relacionadas ao tempo de residência na cidade de São Paulo, as transformações positivas e negativas ocorridas historicamente, e sugestões de melhorias para a cidade. Esses dados possibilitaram a análise de vários itens, como planejamento e os aspectos sociais e econômicos, que impulsionam o desenvolvimento urbano. (Ver anexo X).

A utilização de entrevista no ensino de História, concretizado pela professora *Cronos*, é destacada nos estudos de Fonseca (2009), que defende a importância do trabalho pedagógico com entrevistas que fomentam habilidades de investigação, análise e respeito aos diferentes pontos de vista. Pondera que é necessário, nos anos iniciais, o trabalho de recuperação e registro de testemunhas através das entrevistas. A análise das fontes orais requer problematização, interpretação e análise.

O estudo do tempo possibilita o aluno entender as experiências históricas no movimento dialético das rupturas/permanências e diferenças/semelhanças. Conforme as observações são esses os princípios que fundamentam a construção do currículo de História da professora *Cronos*. Em síntese sua ação pedagógica, é norteadada de forma significativa, com diferentes usos e apropriações do livro didático.

### 3.4.4. Professora Afrodite

A turma do 3º ano de *Afrodite* tem algumas peculiaridades em relação às outras turmas: é uma turma extremamente agitada. A docente anterior aposentou-se, em meados de agosto de 2013, obrigando a professora *Afrodite* a assumir a classe. Esses dados necessitam de reflexão juntamente com a perspectiva de que a docente tem acerca dos alunos da escola pública:

*Por ser uma comunidade extremamente carente, abordar os temas do livro didático de História como serviços públicos (saúde, educação e transportes) é muito complicado, pois alguns alunos não têm nem moradias, vivem em situação de miséria. Propor esses assuntos com eles torna-se um dilema. (PROFESSORA AFRODITE).*

Em diversas conversas, enfatiza um discurso elitista. A docente assegura que os alunos da escola particular são mais respeitosos, com diversificado repertório cultural e social, diferentemente dos seus alunos da escola Diálogo. Verificamos que tal percepção, ao lado do pouco tempo que leciona nessa turma, favorece o distanciamento da professora com os alunos. Em sua narrativa, reafirma a relevância de comportamentos adequados para os alunos da escola pública:

*Nesta e nas demais escolas da escolas da PMSP, a maior dificuldade é o número excessivo de alunos e muitos não serem alfabetizados [...]. Assumi esta sala em setembro. Eles são muito agitados e desrespeitosos com os colegas devido a pouca frequência de rotinas estipuladas pela professora anterior. Comparando essa turma com os outros 3º anos, eles estão muito defasados. A equipe gestora age de forma reparadora e não preventiva, refiro-me ao trabalho com os alunos que não estão alfabetizados. (PROFESSORA AFRODITE).*

Na narrativa da docente, é evidenciada a importância das rotinas escolares, como forma de inculcar condutas de disciplinamento. Demonstra, em seu discurso, a reprodução de práticas incorporadas em sua formação, como pondera Tardif (2012) que, para atingir determinados fins pedagógicos, o professor pauta-se em normas, condutas e juízos provenientes das tradições escolares, pedagógicas e profissionais vivenciadas.

As temáticas abordadas nas aulas de História foram: 1) Diferentes formações familiares; 2) A família no passado; 3) As famílias e o trabalho; e o 4) Desemprego e o trabalho informal.

As estratégias didáticas e metodológicas desenvolvidas por *Afrodite* concentraram-se, exclusivamente, na utilização do livro didático<sup>57</sup> com aulas expositivas e a utilização do caderno de História. Considera o currículo de Natureza e Sociedade relevante, mas deixa evidente que a sistematização do ensino de História segue o livro didático, na seleção dos conteúdos, não estabelecendo conexão com o currículo paulistano. (Ver anexo VII).

O livro didático foi utilizado, em todas as aulas, para a leitura em voz alta feita pela professora, apreciação de fotografias, e resolução de exercícios e atividades propostas. Tal postura refirma os estudos de Bittencourt (2004), ao entender que os materiais didáticos são instrumentos na relação professor e aluno, suportes fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem, bem como facilitadores na apreensão de conceitos.

Na temática da família, foram discutidos os diferentes tipos de famílias e análises de fotografias do livro didático, problematizando os alunos sobre as mudanças e permanências nos comportamentos familiares e como as fotografias revelam mudanças de hábitos, comportamentos e vestuários. Tal proposta foi efetivada na atividade *Família no passado* proposta no livro didático. (Ver anexo XI).

Destacam-se, na prática escolar de *Afrodite*, os desdobramentos gerados pela temática família. Em todas as aulas de História, são consolidadas análises sobre a função das mulheres no processo histórico, sobretudo na compreensão da atuação das mulheres nas esferas sociais e políticas. Suas reflexões almejavam a desconstrução de discursos machistas e estereotipados, reforçando a relevância dos homens, no auxílio das tarefas domésticas. Enfatizou as diferentes condições sociais, culturais, econômicas das mulheres ricas e pobres na sociedade brasileira. Em diversas situações, remetia-se ao texto *O papel das mulheres na família*, explorando gradativamente as informações. (Ver anexo XI).

A ação pedagógica é pautada nas estratégias de interpretação, fomentando a compreensão do processo histórico. O ponto de partida para questionar a ação das mulheres, no processo histórico, fundamenta-se na dialética da permanência/mudança; semelhança/diferença e duração/simultaneidade.

---

<sup>57</sup> BRUZAROSCHI, Thatiane Tomal Pinela & GIARETTA, Liz Andréia. 2011. *De olho no futuro: História*, 3º ano. São Paulo: Quinteto Editorial. Na análise do PNL (2012), a obra demonstra conteúdos relacionados a temas da vida cotidiana dos alunos e de outros sujeitos em diferentes tempos e espaços. Propõe o estudo da História, a partir do diálogo entre o passado e o presente. Nas análises do MEC, o mérito deste livro é devido às propostas de textos e atividades que articulam com as suas experiências sociais dos alunos, apontando caminhos para que compreendam historicamente as diferenças. Apresentam-se e valorizam-se diferentes arranjos familiares, situando a mulher e o idoso em diversas situações e contextos. No entanto, a promoção de uma imagem positiva da mulher ocorre de forma pontual, por meio de imagens, texto e atividade. (BRASIL, 2012, p. 65-68).

A questão da história das mulheres permaneceu presente no conteúdo *As famílias e o trabalho*, situando os problemas que as mesmas enfrentam na tripla função: mãe, esposa e profissional. Para situar os educandos acerca da condição histórica das mulheres, foram analisadas as profissões das mães dos alunos e suas dificuldades cotidianas.

Na temática *Desemprego e o trabalho informal*, mencionou os conceitos de trabalho formal e informal e a questão do desemprego no Brasil, relacionado com a formação acadêmica. Nessas aulas, pontuou novamente a atuação das mulheres no mercado de trabalho, e como esse processo é resultante de lutas históricas das mulheres. Demonstrou algumas permanências e mudanças nas profissões direcionadas ao público feminino. Nesse ensejo, uma das alunas da turma relacionou que tais circunstâncias desencadearam a institucionalização do *Dia Internacional das Mulheres*. Esse comentário proporcionou debates entre as crianças.

O elemento fundamental do saber histórico escolar que embasa a arquitetura das práticas escolares de *Afrodite* é a discussão das relações de gênero. Problematizou a ação das mulheres em diferentes tempos e espaços históricos, postulando a vertente de que o conhecimento é historicamente produzido, é resultante de uma construção no presente, mas carregado de conflitos do passado. Mesmo não estabelecendo vínculos afetivos com os educandos, a empiria demonstrou que a docente proporcionou aos alunos momentos de reflexões acerca da mulher como sujeito na/da história.

Tais práticas dialogam com a narrativa da docente, ao afirmar anteriormente a relevância da disciplina de História da Educação, em específico, os debates sobre a História das mulheres e das crianças, para sua formação e ação docente. Perspectiva que corrobora com os postulados de Tardif (2012):

[...] Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes na sua história de vida [...] (TARDIF, 2012, p. 69)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa das docentes, articuladas com a cultura escolar, possibilitou entender a arquitetura das suas práticas escolares, evidenciando a constituição de um saber histórico escolar, construído e modificado dentro da/na escola, em confronto com os valores, currículos, políticas educacionais e os saberes docentes e discentes.

O desafio constante, durante a pesquisa, foi elucidar para as professoras que as mesmas exerciam uma profissão intelectual de grande importância. As docentes pesquisadas, exceto *Atena*, foram resistentes, no início da coleta de dados, e às solicitações do pesquisador, devido aos muros estabelecidos entre a academia e a escola. Esse problema demandou explicações sobre nossa posição: consolidar laços de trocas de experiências.

Os dados cotejados proporcionaram a defesa de que as docentes dos anos iniciais são intelectuais. Na prática de sua profissão, registram marcas indeléveis na experiência de vida de suas crianças – inclusive, conferimos, nas lembranças de *Cronos e Hera*, de como seus professores da infância interferiram nas suas escolhas profissionais e pedagógicas.

Esse postulado elucidado que a professora polivalente deve ser respeitada como uma intelectual que mobiliza diversos saberes: saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e o saber da ação pedagógica (TARDIF, 2012).

Entender a profissional dos anos iniciais, como uma categoria intelectual que introduz, ludicamente, às crianças ao mundo social, histórico e cultural, é um desafio cotidiano vivenciado pelas docentes, que têm sua identidade profissional desvalorizada. Suas atribuições são, em muitas circunstâncias, criticadas, mas, durante as observações, verificamos um trabalho pedagógico intenso e cansativo, similar ao das análises de Julia (2001):

[...] O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multiseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo. (JULIA, 2001, p. 32).



O nosso estudo confirma que as pedagogas, mesmo com todas as dificuldades para desenvolverem os conhecimentos e conceitos específicos da História, demonstraram, nas narrativas e práticas escolares, a importância das experiências históricas na formação do educando, num esforço cotidiano na construção de práticas escolares diferenciadas. Essas atitudes confirmam nossa tese de que as docentes do Ensino Fundamental I não são simples “professorinhas” como socialmente são divulgadas, mas sim intelectuais. Tais considerações nos possibilitam tecer intercâmbios com as ponderações de Boto (2003):

O professor primário é intelectual das gerações jovens. Fala e é escutado por elas. Revela-lhes o mundo, a seu modo. Incomoda (ou é, tantas vezes, desprezado; o que é pior) exatamente porque faz parte do seu segredo de ofício esconder o que se passa quando fecha as portas da sala de aula. É intelectual porque irradia saberes, crenças e convicções. É intelectual pelo lugar que ocupa no tabuleiro social, como formador de um dado consenso social, necessário para que haja alguma continuidade em um mundo que teme mudanças. É intelectual porque professa. É intelectual porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência. Mas a característica que melhor qualifica sua condição de intelectual é também aquilo que torna inesquecíveis nossos primeiros professores: a lembrança que deles guardam seus alunos, dos tempos de escola primária. (BOTO, 2003, p. 42).

A formação da pedagoga como intelectual necessita da urgente aliança entre as duas áreas de fronteiras: Educação e a História, que não podem ser dicotomizadas. Deve também considerar a identidade peculiar dos anos iniciais, que é o processo de alfabetização e letramento. Essa lógica deve consolidar-se nos princípios de Magda Soares (2010), ao entender alfabetização como elemento para a conquista da cidadania, sendo essencial situar a alfabetização no tempo histórico e no espaço social.

Examinamos que essa etapa da escolarização é permeada por rituais e tradições. Compreender sua identidade autoriza a articulação de dois conceitos: cultura escolar e a tradição escolar.

No universo da investigação, percebemos a construção de culturas escolares distintas, mas que, concomitantemente, são confrontadas com uma tradição curricular da PMPS. Escrutinar a tessitura que compõe a cultura escolar de ambas as instituições impõe a (re)educação do olhar, para identificarmos como os pequenos detalhes interferem nas práticas escolares do ensino de História, considerando a escola como um ambiente tecido por contradições e conflitos.

Na escola Esperança, percebemos a presença de princípios reguladores das rotinas escolares, como o sinal da escola, que marca o tempo escolar; os hiatos entre o ciclo I e II,

impossibilitando as trocas de experiências entre alunos e professores dos diferentes segmentos; a execução do Hino Nacional, como mecanismo de doutrinação e ufanismo; a formação constante de filas, para a ordenação do espaço escolar; e, por fim, as práticas de vigilância e controle, estabelecidas entre equipe gestora, professores e alunos.

O prédio escolar pequeno localizado em um bairro tranquilo, com poucos alunos e funcionários, deveria favorecer a construção de um ambiente acolhedor. Mas, isso não ocorreu, devido a uma tradição normatizadora da cultura escolar dessa instituição.

Mesmo com todos os problemas, os educadores dessa escola, não perderam a esperança na construção de um espaço escolar aconchegante, dinâmico e lúdico. Portanto, constatamos que os mosaicos que compõem a cultura escolar interferem na organização do saber histórico escolar.

As duas profissionais observadas na escola Esperança, *Atena* e *Hera*, expressam elementos da cultura escolar na arquitetura das práticas. A docente *Atena*, afetuosa com a turma e empenhada na elaboração de estratégias didáticas diferenciadas, enfatiza conteúdos históricos direcionados para a formação moral, conforme os princípios que regem as normas escolares.

*Hera*, com uma forte personalidade e a preocupação com a ordem e disciplinamento, é favorável à execução do Hino Nacional, formação de filas, cuidado ao manusear os materiais didáticos, com o intuito de que os alunos incorporem condutas adequadas, de acordo com as regras instituídas na escola. Essas práticas, reafirmam, portanto, que os elementos presentes, na cultura escolar, interferem na problematização do conhecimento histórico de forma mais crítica.

Diferentemente, a escola Diálogo, inserida no caos urbano e poluição sonora, possui elevado número de alunos e profissionais, mas que cotidianamente estabelecem relações de pertencimento e afetividade com o espaço escolar.

Nessa instituição, é presente uma cultura da memória que fortalece os vínculos identitários, culturais e históricos daqueles que nela convivem. Os dados demonstram que esse fato é fortalecido pelo constante diálogo estabelecido entre Ensino Fundamental I e II, favorecendo intercâmbios entre professores especialistas do ciclo II e polivalentes. É uma escola com identidade própria, que expressa diferentes usos e apropriações dos tempos e espaços pedagógicos, enfatizando a importância das memórias, histórias locais e das relações pautadas no diálogo.

A empiria confirmou que tais elementos interferem na organização do saber histórico escolar das professoras pesquisadas. *Cronos* possui uma relação de compromisso com seus alunos referente às noções de temporalidades. *Afrodite*, mesmo estabelecendo uma relação de distanciamento e preconceito com alunos de escola pública, proporcionou momentos de reflexão sobre a atuação da mulher com sujeito na/da História.

Os dados coletados ratificam que a cultura escolar de ambas as instituições produzem novos sentidos e significados ao saber histórico escolar, organização dos conteúdos e arquitetura das práticas.

A tradição curricular, tipicamente paulistana, consolida certa *tradição inventada*, no sentido hobsbawiano, no modo de pensar/fazer a educação na cidade de São Paulo. A análise da documentação confirmou a tradição curricular da PMSP: forte marca da interdisciplinaridade, da leitura e escrita, permeada pelas formações continuadas. Entende-se a formação continuada dos docentes como importante na construção coletiva do currículo, e na apropriação de artefatos, saberes, e práticas educacionais.

Tradicionalmente, os momentos de formação são proporcionados nas DRE's, ou no âmbito da escola durante os encontros de JEIF's. Em princípio, concebe o profissional da educação municipal, como intelectual, que pensa e constrói o currículo e a prática pedagógica. Tais momentos e espaços, para a reflexão da *práxis*, são resultantes da história da educação paulistana, consolidado na gestão Luiza Erundina, permanecendo com uma característica específica da PMSP.

No que tange ao currículo de Natureza e Sociedade, as docentes pesquisadas não participaram das formações organizadas nas DRE's ou SME, o que nos possibilita questionar quais são os critérios de seleção, divulgação e participação para esses eventos. Elas mesmas confirmaram que os momentos de JEIF estão alicerçados, exclusivamente, em textos pedagógicos sobre os saberes de Língua Portuguesa e Matemática.

Após a análise dos questionários e relatórios, foi possível esboçar conclusões que corroboram nossa hipótese inicial, com algumas ressalvas. Primeiramente, as formações no âmbito da escola, a JEIF, têm como finalidade o trabalho coletivo, a preparação de aulas, materiais didáticos e atividades. As docentes pesquisadas afirmam que tais finalidades não são concretizadas. Um elemento que evidenciamos, durante o percurso da pesquisa, é que esses encontros estão direcionados na ênfase dos conhecimentos e diretrizes das avaliações externas, demonstrando que o currículo avaliado é um subsídio preponderante na sistematização da JEIF.

Os resultados sobre a arquitetura das práticas esboçaram tímidas permanências e algumas mudanças. A empiria comprovou dificuldades no ensino de História dos anos iniciais, resultantes da precária formação inicial e continuada, dificuldades no tratamento dos conceitos históricos e a ausência de experiências significativas das professoras durante sua formação.

Outro dado interessante é com relação à temática Família que, tradicionalmente, é o desencadeador para o trabalho com a história de vida das crianças e, por isso, está presente como conteúdo de ensino no planejamento de todas as docentes – exceto *Cronos*. É importante notar que esse tema, no currículo de São Paulo (2012), é direcionado ao 1º ano. Essa constatação nos fornece indícios de que este conteúdo é sobreposto de uma série para a outra, durante todo o ciclo I.

Por outro lado, verificamos diversos avanços, como a negação de uma tradição própria dos anos iniciais, associando o saber histórico escolar às datas comemorativas; a inserção de diversificados materiais didáticos e/ou atividades e os propositivos usos e apropriações do livro didático durante as aulas de História. A temática Família foi desenvolvida com diferentes abordagens, ressaltando o conceito de família e problematizando as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências que ocorreram nas formas de organizar e viver no núcleo familiar.

Averiguamos práticas diferenciadas, no tocante ao tratamento dos saberes históricos escolares. *Atena*, mesmo com a fragilidade no tratamento de conceitos, de certa forma, focalizou as noções de temporalidades, discutindo as rupturas e permanências das famílias. *Cronos* possibilitou a compreensão dos processos históricos, com durações e temporalidades distintas. O tempo, a matéria-prima do conhecimento histórico, foi o alicerce da prática escolar da docente. *Afrodite*, durante as aulas de História, focalizou as questões de gênero, enfatizando a atuação das mulheres que, historicamente, são relegadas ao esquecimento.

*Hera* foi a única docente que, mesmo de forma superficial e com dificuldades, problematizou as questões relacionadas à diversidade étnica. A ausência das temáticas africanas e indígenas, no currículo em ação dos anos iniciais, em nosso entendimento, faz com que destaquemos a prática dessa docente. Ao mesmo tempo, enfatizamos a necessidade de debates dentro dos muros da escola e nos momentos de formação, sobre a *Lei nº 10.639/06* e a *Lei nº 11.645/08* que tornam obrigatória a inserção das temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos.

Observamos que as docentes da PMSP do universo pesquisado têm uma relativa autonomia na seleção dos conteúdos históricos. Não têm a obrigatoriedade de cumprir a proposta curricular que, na verdade, são *orientações curriculares*. Essa é uma forte tradição na PMSP, a liberdade dos profissionais no pensar/fazer o ato pedagógico.

A pesquisa empírica conferiu que a área de Natureza e Sociedade de cunho interdisciplinar, proposta no desenho curricular, não é referendada na arquitetura das práticas escolares. Corroboramos com nossa hipótese de que há um hiato entre o currículo prescrito e o currículo em ação, pois o poder de definição/seleção do currículo dentro da sala de aula é depositado nas mãos das professoras.

As docentes problematizaram os conteúdos históricos em diálogo com a disciplina de Língua Portuguesa, percebido durante a utilização do livro didático de História, pois diferentes estratégias de leitura serviram como mote para a alfabetização e letramento. Especificamente, na escola Esperança, com tradição escolar da PMSP, dos projetos e sequências didáticas, propiciaram-se intercâmbios entre os conhecimentos históricos e geográficos.

Outra informação interessante, contrária à outra hipótese inicial, é a de que as docentes destinavam momentos e espaços ínfimos ao ensino de História. Entretanto, todas as pedagogas, exceto *Afrodite*, organizam horários de aulas para a disciplina de História, conforme a Portaria nº 5.704 que fixa as diretrizes curriculares da PMSP. Mesmo que de forma precária, para as professoras pesquisadas, a História é organizada enquanto uma disciplina escolar com horário e caderno específico, finalidades, objetivos, métodos, exercícios, materiais e avaliação. Como sublinha Chervel (1990) ao afirmar que, as disciplinas escolares são constituídas por esses componentes citados.

As orientações curriculares servem de norteadores nas estratégias didáticas e metodológicas, propiciando adequadas metodologias de leituras, usos e apropriações dos livros didáticos. Entretanto, é o livro didático de História que determina a escolha dos conteúdos do ensino de História das docentes pesquisadas – elas mesmas aproveitam as brechas do currículo de Natureza e Sociedade, para trabalhar temáticas que julgam necessárias ao processo de formação do educandos, com o aporte em diferentes livros didáticos, materiais e atividades.

Essa informação expressa indícios importantes: a professora tem autonomia para a construção do currículo, e o livro didático exerce forte influência na seleção dos conteúdos e na arquitetura das práticas escolares.

Os livros didáticos selecionados, mesmo com algumas ressalvas, têm avaliação satisfatória pelo PNLD 2012. São obras didáticas que focalizam a diversidade cultural, relações entre diferentes grupos e sujeitos, com aspectos gráficos editoriais, adequados ao público das séries iniciais. Constatamos que, mesmo com algumas incipiências específicas em cada obra, os livros didáticos escolhidos, em ambas as escolas, possibilitam o tratamento didático da diversidade, das tensões existentes no tecido social e do conceito de temporalidades em diferentes tempos e espaços.

Mesmo havendo uma tradição curricular na PMSP em os docentes discutirem a implantação das orientações curriculares, é interessante confirmar, através das observações das práticas escolares, que o documento curricular não é relevante para *Atena*, *Hera*, *Cronos* e *Afrodite*. Diferentemente, o livro didático não é um material imposto, como ocorre em algumas circunstâncias com o currículo prescrito, mas é um artefato indicado pelas docentes, tecendo uma relação de sentimento e pertencimento entre a professora e o livro selecionado.

O livro didático é uma ferramenta pedagógica para a docente, entendida como uma intelectual, para subverter o currículo oficial, e concomitantemente, auxilia o processo de alfabetização e letramento, devido às múltiplas relações que são potencializadas através dos diferentes gêneros textuais, imagens e atividades propostas.

Em síntese, as *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem do Ciclo I* têm, na prática, como única finalidade nortear as orientações didáticas e metodológicas, que, conseqüentemente, auxiliam nos usos e apropriações dos livros didáticos de História, e na construção de projetos, sequências e práticas pedagógicas contextualizadas.

Nessa ótica, as pedagogas são intelectuais, exercendo uma função social relevante no processo de escolarização e na formação das crianças, pois entende seus alunos como sujeitos históricos, respeitando suas experiências, saberes e idiossincrasias, com um esforço contínuo, para que os saberes históricos ultrapassem os muros da escola.

Parte-se da premissa de que o espaço escolar não é um simples local de formação de sujeito, mas a construção de uma cultura que penetra e molda a cultura social. O cotejamento de dados permite afirmar que não é somente o tempo de docência na PMSP e os diferentes saberes mobilizados que interferem na problematização do conhecimento histórico, mas a cultura escolar que permite captar as especificidades culturais e sociais de cada instituição, exercendo grande influência no saber histórico escolar.

## BIBLIOGRAFIA

### FONTES

BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História* (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. 2012. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos PNLD 2013: História*. Brasília: MEC.

SÃO PAULO (SP). 1989. Prefeitura Municipal de São Paulo. *Construção do currículo escolar pela via da interdisciplinaridade: Movimento de Reorientação curricular*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME.

\_\_\_\_\_. 1990. Prefeitura Municipal de São Paulo. *Cadernos de Formação: Série Ação Pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.

\_\_\_\_\_. 1992. *O poder em São Paulo: história da administração pública da cidade, 1955-1992*. Prefeitura do Município de São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. 2008. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Seminários para implementação das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I – Natureza e Sociedade*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.

\_\_\_\_\_. 2012. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.

\_\_\_\_\_. 2012a. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Parâmetros e perspectivas: Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.

\_\_\_\_\_. 2012b. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relatórios de Gestão: Período de 2005 a 2012*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, vol. 1.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. 1996. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 2, jul/ago.

APPLE, Michael W. 1989. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

BITTENCOURT, Circe M. F. 2000. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba S. S. (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas.

\_\_\_\_\_. 2003. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de & RANZI, Serlei Maria Fischer. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.

\_\_\_\_\_. 2004. *Ensino de História fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. 2006. *Materiais didáticos: concepções, produções, usos*. Mimeo.

\_\_\_\_\_. 2006a. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª ed. São Paulo: Contexto.

ASSIS, Maria Célia de. 1999. *O que se diz e o que se faz: a História nas séries iniciais*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, RS: PUC/RS.

ALMEIDA, J. S. de. 1996. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, fev., n.96, p. 71-78.

BARATZ, Jaime. 2008. *O tempo histórico e sua apresentação pelos professores do Ensino Fundamental I*. Dissertação de Mestrado, Salvador, BA: UFBA.

BRAZ, Françoise M.L.T.S. 2004. *A construção do conceito de tempo nas séries iniciais*. Dissertação de mestrado, Juiz de Fora, MG: UFJF.

BORDALO, Virginia Santos. 2006. *As representações sobre a infância em livros didáticos de história para a 1ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, RJ: UERJ.

BOTO, Carlota. 2003. O professor primário português: 'eu ensino, logo penso'. *Revista da História das Ideias*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 1-49.

CAMPOS, Valéria Maria Queiroz G. C. de. 2005. *A construção da noção de cidadania em livros didáticos de história de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental I*. Dissertação de mestrado, Campinas, SP: UNICAMP.

CARDOSO, Maria Angélica. 2006. *O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1997-2002)*. Dissertação de mestrado, Campo Grande, MS: UFMS.



CHERVEL, André. 1990. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229.

CIAMPI, Helenice (et. al). 2008. *Ensino de História: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: EDUC.

\_\_\_\_\_. 2008a. O ensino na profissionalização do historiador. In: CAINELLI, Marlene Rosa et. al. (Orgs). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN.

COELHO, Araci Rodrigues. 2002. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças: uma análise dos livros didáticos de (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001*. Dissertação de mestrado, Belo Horizonte, MG: UFMG.

COELHO, Araci Rodrigues. 2009. *Livro didático de história: entre prescrições e usos*. Tese de doutorado, Belo Horizonte, MG: UFMG.

CORAZZA, Sandra Mara. 2002. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A

CÓRDOVA, Rogerio de Andrade. 1997. *Educação, instituição e autonomia: uma análise da gestão educacional no município de São Paulo no período 1989/1992*. Tese de doutorado, São Paulo: PUC/SP.

COSTA, Emilia Viotti da. 1959. O Material Didático no ensino da História. *Revista Pedagógica*. São Paulo, v. 5 (10), p. 57-72, jul/dez.

COSTA, Marisa V. 1995. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, RS: Sulina.

COSTA, Odalélia Alves da. 2008. *A produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão*. Dissertação de mestrado, Piauí, PI: UFPI.

COUTO, Cláudio Gonçalves. 1994. *O desafio de ser governo: o PT na Prefeitura de São Paulo (1989-1992)*. Dissertação de mestrado, São Paulo, SP: USP.

CUNHA, Antônio Geraldo da (et. al). 2007. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital.

DELIZOICOV, Demétrio & ZANETIC, João. 1997. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no Ensino Municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola.

DUTRA, Soraia Freitas. 2003. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade*. Dissertação de mestrado, Belo Horizonte, MG: UFMG.

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos. 1997. *Um constructo de poder local na cidade de São Paulo – o virtual e o real – gestão municipal 1989/1992*. Tese de Doutorado, São Paulo, SP: PUC/SP.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. 2008. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

FONSECA, Selva Guimarães. 2009. *Fazer ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão.

FORQUIN, Jean-Claude. 1992. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre: Teoria & Educação, nº 6.

\_\_\_\_\_. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FRANCO, Alécia Pádua. 2009. *Apropriação docente dos livros didáticos de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado, Campinas, SP: UNICAMP.

FREIRE, Paulo. 1967. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1994. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 2006. *A educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

FURET, François. s/d. *A oficina da História*. Tradução: Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradativa.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. 2009. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In GARCIA MINGUEZ, J. & BEAS MIRANDA (orgs.) *Libro de texto y construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Projectos Sur.

\_\_\_\_\_. 1995a. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. et al. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_. 1998. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. (Orgs.). *Comprender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed.

\_\_\_\_\_. 1998a. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2007. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed Editora.

GODOY, Alexandre Pianelli. 2013. O modelo escolar paulistano na revista Escola Municipal (1968-1985). *História da Educação* (UFPel), Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 101-128.

GOODSON, Ivor F. 1995. *Currículo: teoria e história*. Tradução: Atílio Bruneta. 5ed. Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_. 1997. *A construção social do currículo*. Lisboa, Portugal : Educa

\_\_\_\_\_. 2000. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio, J. *et al.* (Orgs.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto - Portugal: Porto Editora.

\_\_\_\_\_. 2001. *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto-Portugal : Porto Editora.

\_\_\_\_\_. 2007. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. 1979. *Dicionário de etimologias da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional; Curitiba: Ed. da UFPR.

HAMILTON, D. 2001. *A virada instrucional*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados EHPS - PUC/SP.

HAMMERSCHIMITT, Ida. 2010. *O livro didático em aulas de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado, Curitiba, PR: UFPR.

HOBSBAWM, Eric J. 1995. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. & RANGER, Terence. 1997. *A Invenção das Tradições*. Tradução de Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JULIA, Dominique. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44.

\_\_\_\_\_. 2002. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-71.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. 1999. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

LIMA, Idelsuite de Sousa de. 2000. *Ensino de história local e currículo: ideias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar*. Dissertação de mestrado, João Pessoa, PB: UFPB.

MALAGUZZI, Loris. 1994. *Revista Bambini*. Tradução: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem & Patrizia Piozzi. Ano X, nº 2. Bergamo. 1994. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *et al.* (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

MEDEIROS, Maria de Fátima Gomes. 2008. *O ensino da história e o pensamento reflexivo crítico da professora no 3º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Natal, RN: UFRN.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. 2010. *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. Tese de doutorado, São Paulo: USP.

MENEZES, Hermeson Alves. 2011. *Do ponto ao traço: projeto editorial e aprendizagem nos livros didáticos de História de Sergipe (1973-2007)*. Dissertação de Mestrado, Sergipe, SE: FUFS.

MIRANDA, Leia Adriana da Silva Santiago. 2007a. *As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar*. Dissertação de mestrado, Santa Catarina, SC: UFSC.

MIRANDA, Sonia Regina. 2007. *Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada*. São Paulo: Editora UNESP; Juíz de Fora: EDUFJF.

NASCIMENTO, Sirlei Maria do. 2010. *As concepções de professores das séries iniciais e a aula de história: um estudo com professores de uma escola da rede municipal de Londrina*. Dissertação de mestrado, Londrina, PR: UEL.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. 2011. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, Selva Guimarães & GATTI JÚNIOR, Décio (Org.) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, Jean. 1998. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PINHEIRO, Ilceia de Oliveira. 2011. *A experiência de avaliação do livro didático no Brasil como política pública (2004-2010)*. Dissertação de mestrado, São Gonçalo, RJ: UFF.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. 1997. Proposta de ação. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola.

RICCI, Claudia Sapag. 2011. O ensino de história nos primeiros anos de escolarização: saberes e fazeres. In: FONSECA, Selva Guimarães & GATTI JÚNIOR, Décio (Org.) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. 2008. *O ensino da argumentação em livros didáticos de história*. Dissertação de mestrado, Recife, PE: UFPE.

SILVA, José L. L. da. 1999. *Aprendizagem de mudança e causalidade do tempo histórico nas escolas comunitárias de Recife*. Dissertação de Mestrado, Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Laine de Andrade. 2004. *Educação, saúde e trabalho no contexto do livro didático (Paraná, séries iniciais de 1996-1997)*. Dissertação de mestrado, Curitiba, PR: UFPR.

SILVA, Roseli Correia da. 2004. *O papel da família na construção do sentido social do tempo*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, MG: UFMG.

SIMAN, Lana Mara de Castro. 2005. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera L. S. & ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Quanto Tempo o Tempo tem!* Campinas, SP: Editora Alínea.

\_\_\_\_\_. 2011. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In: FONSECA, Selva Guimarães & GATTI JÚNIOR, Décio (Org.) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.

SOARES, Magda. 2010. *Alfabetização e letramento*. 6ed. São Paulo: Contexto.

SOARES, Olavo Pereira. 2009. O ensino de História nos anos iniciais e a formação dos professores. In: Fonseca, Selva Guimarães. (Org.). *Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Átomo e Alínea.

\_\_\_\_\_. 2010. Formar professores para ensinar história nos anos iniciais da escolarização. *Revista de Educação*. FABE, v. 1, p. 47-56.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhorski. 2009. *O uso do livro didático de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*. Dissertação de mestrado, Curitiba, PR: UFPR.

TARDIF, Maurice. 2012. *Saberes docentes e formação profissional*. 14<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TEIXEIRA, Marco Antonio Carvalho. 1999. *Clientelismo e voto na cidade de São Paulo – 1993/1999*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, SP: PUC/SP.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. 2003. *Histórias do ensino de história – A história ensinada nas séries iniciais em Santo Augusto*. Dissertação de Mestrado, Ijuí, RS: UNIJUÍ.

VALENTE, Aura Maria de Paula S. 2005. *O ensino de História da arte e o desenvolvimento da noção de tempo na criança de 7 a 10 anos*. Dissertação de Mestrado, Maringá, PR: UFPR.

VARELA, Simone. 2004. *A concepção e tempo no livro didático de história na perspectiva da lógica do mercado: limitação do pensamento na sociedade capitalista*. Dissertação de mestrado, Maringá, PR: UEM.

VICENT, Guy LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*: Belo Horizonte, nº 33, jun., p.7-47.

WARDE, Mirian Jorge. 1998. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados EHPS - PUC/SP.

## ANEXOS

**Anexo I** - Portaria nº 5.704, de 12 de dezembro de 2011 da PMSP.

ENSINO FUNDAMENTAL – Regular (Dois Turnos Diurnos)

### MATRIZ CURRICULAR DA PMSP

LEIS FEDERAIS N°S 9.394/96 E 11.274/06 E RESOLUÇÃO CNE/CEB 04/10													
BASE N A C I O N A L  C O M U M	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Duração	Horas-aula semanais									
				Ciclo I				Ciclo II					
				8 anos		1°		2°		3°		4°	
				9 anos		1°		2°		3°		4°	
	Linguagens	Língua Portuguesa		6	6	6	6	6	5	5	5	5	
		Arte		1/1*	1/1*	1/1*	1/1*	1/1*	2	2	2	2	
		Ed. Física		1/2*	1/2*	1/2*	1/2*	1/2*	3	3	3	3	
	Matemática	Matemática		6	6	6	6	6	5	5	5	5	
	Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política	Ciências		3	3	3	3	3	4	4	4	4	
		Geografia		3	3	3	3	3	3	3	4	4	
		História		3	3	3	3	3	4	4	3	3	
<b>Total da Base Nacional Comum</b>					<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>
Parte Diversifi- cada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa		2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		**Língua Espanhola		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Total da Parte Diversificada</b>					<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total da Carga Horária</b>					<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
Ensino Religioso					1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno													
** Língua Espanhola – oferta optativa a partir do 6º ano													

### Ciclos I e II

LEI FEDERAL N° 9.394 – Artigo 34											
Enriquecimento Curricular	Duração	Ciclo I				Ciclo II					
		8 anos		1°		2°		3°		4°	
		9 anos		1°		2°		3°		4°	
Sala de Leitura		1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Informática Educativa		1	1	1	1	1	1	1	1	1	
<b>TOTAL</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	

- 28 horas-aula X 40 semanas = 1.120 horas-aula
- 1.120 horas- aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreio e atividades orientadas) = 56.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos= 3.600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos = 60.000 minutos ou 1.000 horas

**Anexo II - Resolução SE 81 de 16/12/2011- Matriz curricular da SEE/SP**

Parágrafo único - As unidades escolares que ainda venham a manter, em 2012, a organização curricular seriada, deverão proceder aos ajustes necessários à organização anual ora estabelecida.

Artigo 3º - no segmento de ensino correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, de que trata o Anexo I desta resolução, deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

**ANEXO I**  
**Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental**  
**Ciclo I – 1º ao 5º ano**  
**Disciplinas - Ano/aula (%)**

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano/
4ª série						
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	80%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	20%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	-	15%	15%	15%	15%
<b>Total Geral</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

I - dois turnos diurnos: carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 1.000 aulas anuais.

II - três turnos diurnos e calendário específico de semana de 6 dias letivos: carga horária de 24 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais.

### Anexo III – Questionário

Os dados obtidos neste questionário serão coletados e analisados para pesquisa de Dissertação de Mestrado: *“Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)”* do Programa de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP. Ao concordar em participar da pesquisa, desde já assumo total responsabilidade e compromisso com sua identificação e será garantido o anonimato do (a) entrevistado (a) e da instituição escolar onde atua.

Para garantir essas proposições lhe será fornecido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com maiores esclarecimento sobre a pesquisa.

Responsável pela aplicação do questionário: Elvis Roberto Lima da Silva mestrando em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Helenice Ciampi.

Data do preenchimento do questionário: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2013

#### I – DADOS PESSOAIS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Sexo: ( ) M ( ) F

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Qual é o seu vínculo empregatício com a PMSP:

A -  Titular

C -  Contratado (a)

B -  Estável/Comissionado (a)

1.4 Tempo de docência especificamente na PMSP:

A -  Menos de 1 ano

D -  de 11 à 15 anos

B -  de 1 à 5 anos

E -  de 16 à 20 anos

C -  de 6 à 10 anos

F -  Mais de 21 anos

1.5 Você tem acúmulo cargos no magistério como professor (a)?

Sim

Não

1.6 Caso a resposta seja sim, qual é o órgão institucional que você tem outro cargo de professor (a):

A -  PMSP

C -  Instituição Particular

B -  Governo do Estado de SP

D -  Outros

1.7 Qual é sua jornada de opção no cargo de Professor (a) Ed. Inf. e Ensino. Fund.I na PMSP?

A -  JDB (Jornada Básica Docente) – 30 horas semanais

B -  JEIF (Jornada Especial de Formação Integral) – 40 horas semanais



1.8 Qual ano das séries iniciais, você está lecionando neste ano letivo:

A -  1ª ano

D -  4ª ano

B -  2ª ano

E -  5ª ano

C -  3ª ano

F -  Módulo

1.9 Por que você escolheu trabalhar nesta escola? Quando foi?

---



---



---



---



---

## II – PERCURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

2. Qual é sua formação acadêmica:

A -  Ensino Médio/ Magistério

B -  Ensino Superior incompleto

Instituição: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada

( ) Pública ( ) Privada

Curso: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_

Ano de Término: \_\_\_\_\_

Ano de Término: \_\_\_\_\_

C -  Ensino Superior completo

D -  Pós-graduação Lato Sensu

Instituição: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada

( ) Pública ( ) Privada

Curso: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_

Ano de Término: \_\_\_\_\_

Ano de Término: \_\_\_\_\_

E -  Mestrado

F -  Doutorado

Instituição: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada

( ) Pública ( ) Privada

Curso: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_

Ano de Início: \_\_\_\_\_

Ano de Término: \_\_\_\_\_

Ano de Término: \_\_\_\_\_

2.1 Como e porque você optou pelo magistério?

---

---

---

---

---

---

2.2 Na sua formação durante graduação ou pós-graduação quais disciplinas colaboraram para a sua prática no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental? Justifique?

---

---

---

---

---

---

2.3 Você participou de algum curso de formação continuada na PMSP que tivesse como princípio a discussão sobre o ensino e aprendizagem do currículo de História e/ou Natureza e Sociedade?

Sim  Não

Nome da formação: \_\_\_\_\_

Instituição promotora: \_\_\_\_\_

Ano da realização: \_\_\_\_\_

2.4 Relate alguma experiência marcante com a disciplina de História, durante sua fase como estudante nas séries iniciais, no antigo 1º grau:

---

---

---

---

---

---

**III – PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO COM O SABER HISTÓRICO ESCOLAR**

3. Considera importante um horário e caderno específico para o currículo de História e/ou Natureza e Sociedade? Por quê?

---

---

---

---

---

---

- 3.1. Quais os problemas mais frequentes você enfrenta no ensino de História e/ou eixo Natureza e Sociedade?

---

---

---

---

---

---

- 3.2. Quais são os materiais didáticos, recursos e ambientes na escola, disponíveis para o currículo de História e/ou Natureza e Sociedade? Como você os utiliza?

---

---

---

---

---

---

**IV – CURRÍCULO**

4. Você conhece o currículo da disciplina de História e/ou Natureza e Sociedade da PMSP, destinada aos anos iniciais? Como você avalia esse documento? Justifique.

---

---

---

- 4.1. Os momentos de JEIF contribuem para refletir e discutir o currículo, conteúdos e práticas do ensino de História e/ou Natureza e Sociedade? Justifique.

---

---

---

---

---

- 4.2. Quais são os momentos e espaços disponibilizados na escola para a produção de materiais didáticos e/ou atividades escolares do currículo de História e/ou Natureza e Sociedade?

---

---

---

#### **V – UNIVERSO ESCOLAR**

5. Quais elementos você mais gosta nesta escola?

---

---

---

---

- 5.1. Quais aspectos precisam ser modificados ou melhorados nesta escola?

---

---

---

---

---

---

- 5.2. Relate um pouco sobre os alunos, professores, equipe gestora e comunidade escolar da U.E. onde atua.

---

---

---

---

---

---

**Anexo IV - Roteiro de observação de aula**

1. Data da observação: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2013
2. Nome da escola: \_\_\_\_\_
3. Nome do Professor (a): \_\_\_\_\_
4. Horário: \_\_\_\_\_
5. Número de alunos: \_\_\_\_\_
6. Tema da aula: \_\_\_\_\_
7. Série: \_\_\_\_\_
8. Como o docente encaminha a aula de História e/ou Natureza e Sociedade?
9. Como é concretizada prática pedagógica (materiais didáticos, atividades, recursos, etc...) do docente durante o desenvolvimento dos conteúdos históricos?
10. Nesta aula qual é a concepção sobre ensino de História?

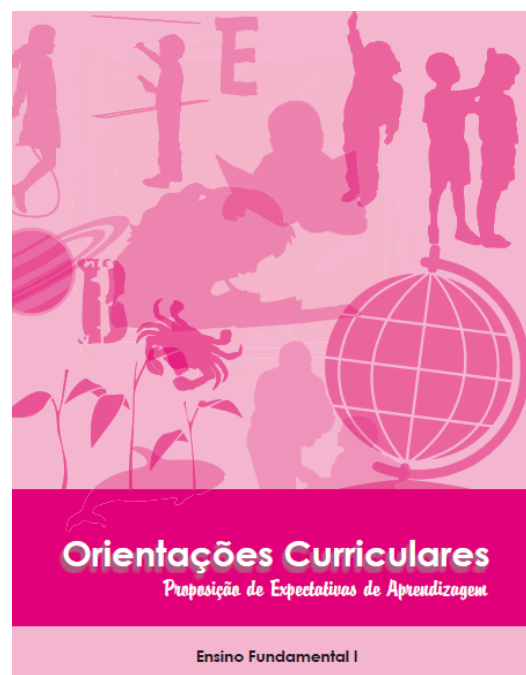
**DIÁRIO DE CAMPO**

Aspectos descritivos da aula	Apontamentos analítico-reflexivos da aula

**Observações:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Anexo V** – Materiais produzidos no Programa de Orientações Curriculares - Natureza e Sociedade da PMSP





(VÍdeo – Natureza e Sociedade – Vol. 1 e 2)

## Anexo VI - Expectativas de Aprendizagem da área Natureza e Sociedade

### EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NATUREZA E SOCIEDADE

TEMA: Lugar onde vivemos		
Ciências	Geografia	História
C1 - Identificar no ambiente próximo (sala de aula, escola, casa) diferentes elementos, tanto do mundo natural como construídos pelo ser humano.	G1-Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).	H1-Relacionar lugares e tempos vividos no cotidiano (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente
C2 – Observar, identificar e classificar no ambiente próximo diferentes tipos de animais e plantas que ali habitam ou fragmentos deles como: sementes, folhas, frutos, penas, pêlos, esqueletos.	G2 – Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens nos lugares de vivência da criança (moradia, escola e rua);	H2 – Distinguir medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses...) nas suas vivências cotidianas.
C3 – Estabelecer semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.	G3 – Observar as semelhanças e as diferenças nos elementos naturais e construídos das paisagens do cotidiano;	H3 – Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)
C4-Observar a natureza, valorizando cuidados necessários para a preservação da água limpa, dos animais e das plantas.	G4 – Reconhecer elementos naturais e construídos, a partir da observação de ilustração.	H4 – Identificar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula.
C5 – Observar e identificar no ambiente próximo variados materiais, equipamentos, objetos e produtos industrializados, reconhecendo diferentes funções, usos e localização.	G5 – Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo	H5 – Identificar os sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais...)
C6 – Comparar e classificar diferentes objetos em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).	G6 – Observar, identificar e classificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor para iniciar a construção da noção de proporção e de legenda.	H6 – Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento – família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento...)
C7 – Identificar e valorizar comportamentos de segurança, prevenção de acidentes e conservação no uso de objetos, como faca, tesoura, vidros, latas, pregos – relacionados às suas características	G7 – Localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles.	H7 – Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula : idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.
C8 – Identificar os perigos de inalar, pôr na boca, ingerir e manipular alguns produtos de uso doméstico como álcool, água sanitária, inseticidas, perfumes e outros materiais tóxicos, valorizando atitudes seguras.		H8 – Construir uma forma de marcar (p. ex. linha do tempo) com os acontecimentos vividos pela classe (história da sala de aula) ao final do período letivo.
C9 – Valorizar atitudes de higiene para a prevenção da saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola e casa).		

Fonte: SÃO PAULO (SP), 2012. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, p. 88.





<b>TEMA: Modos de viver</b>		
<b>Ciências</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>
G11 – Reconhecer os lugares onde se compram alimentos e suas características (congelado ou não; em área com refrigeração ou não; tempo de validade) e se são industrializados ou naturais.		H11 – Estabelecer relações entre produção e distribuição de alimentos com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes culturas.
		H12 – Identificar e estabelecer relações entre o modo de produzir alimentos e os alimentos naturais e industriais consumidos diariamente.
		H13 – Identificar relações nos hábitos alimentares entre tempos e povos.
		H14 – Reconhecer mudanças e permanências dos acontecimentos ao longo do ano.
		H15 – Reconhecer a diversidade dos costumes alimentares e culturais no presente e no passado.

Fonte: Idem, p. 90





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

Fonte: Idem, p. 93

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM  
PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NATUREZA E SOCIEDADE**

<b>TEMA 1: Quem somos</b>		
<b>Ciência</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>
C1 – Localizar os órgãos internos do corpo humano, reconhecendo as relações entre as funções biológicas e entre elas e fatores emocionais, sociais e culturais.	G1 – Relacionar fatos históricos com ambientes que contribuíram para a saúde da população.	H1 – Conhecer a história individual, registrando relatos da saúde pessoal no presente e no passado, comparando com os narrados pelos outros alunos da classe.
C2 – Relacionar a produção de hormônios com a menstruação ou a eliminação de esperma, identificando transformações no aparelho reprodutor feminino e masculino na puberdade.	G2 – Identificar na história das famílias elementos urbanos, como transportes, bairros, lazer, atividades econômicas.	H2 – Identificar e registrar doenças envolvendo a história dos alunos da classe, e suas semelhanças e diferenças com as que atingem muitas pessoas (epidemias), discernindo modos como foram combatidas por autoridades (médicos, prefeitos etc.) em diferentes momentos da história da cidade.
C3 – Valorizar a maternidade responsável, comparando diferentes partos e cuidados aos filhotes entre animais mamíferos e, especialmente, no ser humano.	G3 – Identificar e comparar objetos que permaneceram ou se modificaram na paisagem urbana da cidade em diferentes períodos.	H3 – Conhecer relações entre histórias pessoais e das famílias usando fontes orais, escritas e iconográficas.
C4 – Reconhecer a necessidade de manutenção das atividades básicas do corpo (nutrição, respiração, circulação e excreção) e do bom funcionamento do sistema nervoso para a preservação da saúde individual.	G4 – Comparar mapas e imagens que caracterizam bairros e cidades.	H4 – Conhecer a diversidade da população do bairro, os moradores antigos, as diferentes procedências das famílias, e as relações de diferenças e de identidades.
C5 – Identificar limites e potencialidades de seu próprio corpo, compreendendo-o como semelhante, mas não igual aos demais.	G5 – Reconhecer representações gráficas de objetos do cotidiano na perspectiva vertical (de cima para baixo) e oblíqua (do alto e lateral).	H5 – Conhecer e registrar a história do bairro usando diferentes fontes históricas: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc. , e estudo do meio ou do entorno.
C6 – Identificar alguns sinais vitais no próprio corpo (como batimento cardíaco, ventilação pulmonar, temperatura corporal, resposta a estímulos) e sintomas comuns de doenças, como febre, valorizando o autoconhecimento do corpo para o autocuidado.	G6 – Identificar dados sobre a população de São Paulo em representações pictóricas e mapas temáticos.	H6 – Organizar a história do bairro por meio de texto e de linha do tempo, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração.
C7 – Identificar algumas doenças contagiosas recorrentes e epidemias que aconteceram na cidade em passado recente, reconhecendo formas de prevenção e cuidados individuais.	G7 – Identificar a mobilidade histórica da migração em São Paulo.	H7 – Relacionar as normas e regras de convívio na sala de aula, na escola, no bairro e na cidade, com leis e normas gerais da sociedade (ex. com Estatuto da criança, lei de direitos humanos, da abolição, contra o racismo, etc)
C8 – Identificar principais vacinas e reconhecer sua importância como forma de prevenção e erradicação de doenças.	G8 – Identificar as diferentes contribuições culturais na formação da população brasileira, destacando traços culturais de grupos sociais.	H8 – Relacionar a diversidade cultural da população do bairro, com a população da cidade de São Paulo e do Brasil, identificando e valorizando as diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos.
	G9 – Elaborar mapa do Brasil utilizando símbolos para representar as festas e tradições religiosas nos Estados.	

<b>TEMA 2: Viver na cidade de São Paulo</b>		
<b>Ciência</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>
C1 – Identificar e comparar elementos físicos e biológicos nos ambientes naturais e transformados da cidade.	G1 – Identificar, a partir do mapa político, a localização de São Paulo no Brasil e na América do Sul.	H1 – Relacionar as histórias pessoais, das famílias e dos bairros com a história da cidade.
C2 – Reconhecer as principais causas e medidas de prevenção às enchentes na cidade.	G2 – Reconhecer os lugares na cidade de São Paulo por meio de leitura de mapas.	H2 – Conhecer a história da cidade usando diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc. , e estudo do meio.
C3 – Ler e interpretar informações sobre temperatura e precipitação.	G3 – Pesquisar os dados sobre os bairros da cidade ao longo de algumas décadas e identificar as mudanças em relação às atividades econômicas, população, moradias.	H3 – Identificar na história da cidade lutas sociais da população em prol de melhores condições de vida (por moradia, saneamento básico, coleta de lixo, serviços de água e energia elétrica, transporte, áreas verdes, lazer, qualidade das águas dos rios e do ar etc.).
C4 – Comparar diferentes meios de transporte usados na cidade e no Brasil em termos de total de carga que carregam, velocidades alcançadas, quantidades de poluentes emitidos no ar e ocupação de espaço nas ruas.	G4 – Reconhecer nas paisagens das ruas o ritmo dos bairros, transformações da paisagem e as relações sociais existentes no cotidiano.	H4 – Identificar os principais momentos da história de São Paulo e as ações dos sujeitos que atuaram: portugueses, escravos indígenas e africanos ou de origem africana, imigrantes, migrantes...
C5 – Argumentar quanto às vantagens e desvantagens da utilização de diferentes meios de transporte, reconhecendo formas de segurança no trânsito da cidade.	G5 – Identificar e localizar vegetação de Mata Atlântica remanescente na cidade de São Paulo e áreas verdes nos bairros.	H5 – Identificar as diferenças sociais, e de participação nas ações políticas, dos grupos e classes sociais que convivem na cidade: governadores, comerciantes, trabalhadores, mulheres etc.
C6 – Opinar, com argumentos, sobre medidas preventivas de acidentes e de melhorias do tráfego na cidade.	G6 – Reconhecer a função social da previsão do tempo.	H6 – Conhecer e registrar com marcadores de tempo as formas de governo da cidade de São Paulo e do Brasil em diferentes momentos: Colônia, Império, República.
C7 – Pesquisar diferentes destinos dados aos resíduos sólidos na cidade – lixões, aterros, incineração, reciclagem – e compará-los em termos de seus benefícios e riscos.	G7 – Elaborar mapa, localizando os diferentes tipos de indústrias no Estado, na Região Metropolitana e no município de São Paulo.	H7 – Organizar a história da cidade, e sua relação com a história brasileira, por meio de texto e de linha do tempo, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração.
C8 – Reconhecer a importância do saneamento público para a saúde e a qualidade de vida da população.	G8 – Reconhecer a relação entre São Paulo, o Porto de Santos e outras vias de circulação de mercadorias e serviços no Estado de São Paulo (rodovias e ferrovias).	
C9 – Pesquisar os principais sistemas de tratamento de água na cidade e a distribuição da água tratada.	G9 – Reconhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.	
C10 – Pesquisar e realizar experimentalmente formas simples e domésticas de tratamento de água como filtração e cloração.	G10 – Identificar o sistema de abastecimento de água na cidade de São Paulo e relacioná-lo com a quantidade e distribuição de chuvas que caem ao longo do ano.	
C11 – Reconhecer a necessidade do tratamento de esgotos para a vida nos rios da cidade.	G11 – Reconhecer a importância de se ter saneamento básico e relacioná-la com compromisso social e direito do cidadão.	

## Anexo VII – Conteúdos da área Natureza e Sociedade

Os temas propostos são:

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

Fonte: SÃO PAULO (SP), 2012. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I.* Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, p. 78.



Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar a cada ano:

### 1º ano – Lugar onde vivemos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Mudanças e permanências nos lugares e tempos vividos: rotinas, medição e marcadores de tempo cronológico.		X	X
Vínculos espaciais: localização e referências.		X	
Identificação, organização e relações entre seres, objetos e fenômenos dos mundos natural e cultural, segundo diferentes critérios.	X	X	X
Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas.	X	X	
Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros.			X
Comportamentos de segurança, prevenção a acidentes e preservação da vida e do ambiente.	X		

### 2º ano – Modos de viver

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades, higiene pessoal e da casa.	X	X	X
Hábitos culturais: brincadeiras, jogos e tradições, festas sociais, religiosas, datas e feriados locais e nacionais;		X	X
Modo de viver no cotidiano da sala de aula ao longo do ano.		X	X
Deslocamento e localizações: sala de aula, escola, cidade.	X	X	
Percepção do ambiente por meio de órgãos sensoriais nos seres humanos e em outros animais.	X		
Percepção do ambiente na leitura das paisagens.	X	X	
Alimentação e cuidados com a saúde: diversidade, formas adequadas de cuidado com a alimentação e a saúde, higiene da comida.	X		
Hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas.	X	X	X
Modos de vida de animais e plantas conhecidas: ciclos de vida, semelhanças e diferenças de estruturas, alimentação.	X		

### 3º ano – O que compartilhamos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Tempo e clima	X	X	X
Diferentes usos da água no passado e no presente	X	X	X
Água para consumo, distribuição residencial e formação de esgoto	X	X	X
Objetos observáveis no céu diurno e noturno	X	X	X
Importância da luz, do calor e do ar para a vida	X	X	
Relações entre os recursos naturais e os ambientes	X	X	X
Espaços públicos e privados no bairro e na cidade		X	X

#### 4º ano – O que e como produzimos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Produção e circulação de alimentos do cotidiano: sujeitos envolvidos, formas atuais e passadas em diferentes culturas	X	X	X
Agricultura e indústrias alimentícias: processos de produção, de circulação e conservação hoje e no passado	X	X	X
Composição dos alimentos, funções nutritivas e digestão; alimentação adequada e manutenção da saúde	X		
Produção de objetos industriais e artesanais: identificação das semelhanças e diferenças; processos de transformação, sujeitos e culturas envolvidos	X	X	X
Relações de trabalho escravo e livre na produção agrícola, artesanal e industrial		X	X
Organização e construção do espaço doméstico e público: preservação do patrimônio da cultura material		X	X
Ferramentas, materiais e equipamentos na produção de diferentes objetos	X		X
Produção de resíduos sólidos (lixo) a partir do consumo de alimentos e de outros produtos utilizados em casa, na escola e na cidade hoje e no passado	X	X	X
Formas de consumo consciente, de redução do lixo e de reutilização de materiais e de objetos	X	X	

#### 4º ano – Como nos comunicamos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Como se relacionam e se comunicam as pessoas em diferentes épocas e culturas na cidade e no campo, no País e em outros lugares do mundo.	X	X	X
Os códigos e as linguagens em diferentes épocas e culturas.	X	X	X
Várias formas de registro como comunicação de dados, conhecimentos, localização espacial e preservação da memória.	X	X	X
Os meios de comunicação familiares e sociais em diferentes épocas: processos e instrumentos (rádio, TV, telefone, jornal, revista, computador...)	X	X	X
Comunicação entre meio urbano e rural.		X	X

#### 5º ano – Quem somos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Nosso corpo: relação entre saúde física, mental e emocional no desenvolvimento e, em particular, na puberdade com seus aspectos reprodutivos.	X		
História de vida: fatos relacionados à saúde individual no passado e no presente	X	X	X
Manutenção da saúde individual e coletiva para prevenir doenças (autocuidado e cuidados coletivos)	X	X	X
Histórias das famílias e comunidades na cidade de São Paulo		X	X
População de São Paulo e a diversidade em sua composição.		X	X
Formação da população de São Paulo e diferenças sociais e culturais.		X	X
A população paulistana no período da Independência e no século XX		X	X
Principais características da população brasileira		X	X

### 5º ano – Viver na Cidade de São Paulo

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Retratos da cidade e paisagens urbanas.		X	X
Localização e organização geográfica da cidade		X	X
Histórias e memórias da cidade e dos bairros		X	X
Ambientes e modos de vida na cidade ao longo de diferentes épocas.	X	X	X
O clima e as áreas verdes	X	X	X
Industrialização, comércio e serviços hoje e no passado.		X	X
As organizações políticas de São Paulo e do País em diferentes épocas		X	X
Organização dos espaços urbano e rural: semelhanças e diferenças		X	X
O crescimento da cidade e os desafios: trânsito, violência, desemprego, poluição do ar, escassez de água, excedente de lixo e saneamento básico	X	X	X

Fonte: Idem, p. 81

Anexo VIII – Atividades confeccionadas - Professora Atena

Figura 01 – Atividade da aula “Direitos e Deveres”

Na escola você tem direitos e deveres.  
Numere corretamente.

1 meu direito  
 2 meu dever

Ir à escola todos os dias.  
 Fazer as lições.  
 Ter um lugar para brincar.  
 Ser atencioso com a professora.  
 Ter um lugar na sala de aula.  
 Não faltar às aulas.  
 Ter uma boa professora.  
 Usar o banheiro adequadamente.

Pinte as frases que indicam o que aprendemos na escola.

Ler e escrever corretamente.  
 Brigar com os amigos.  
 Conhecer e amar a nossa Pátria.

Figura 02 – Atividade da aula “Família”

**MINHA ÁRVORE GENEALÓGICA**

1 - COMPLETE SUA ÁRVORE GENEALÓGICA



2 - LIGUE:

<input type="checkbox"/> O IRMÃO DA MINHA MÃE É MEU	<input type="checkbox"/> PRIMO
<input type="checkbox"/> O PAI DO MEU PAI É MEU	<input type="checkbox"/> TIO
<input type="checkbox"/> O QUE EU SOU DO MEU AVÔ	<input type="checkbox"/> AVÔ
<input type="checkbox"/> O FILHO DA MINHA TIA É MEU	<input type="checkbox"/> NETO

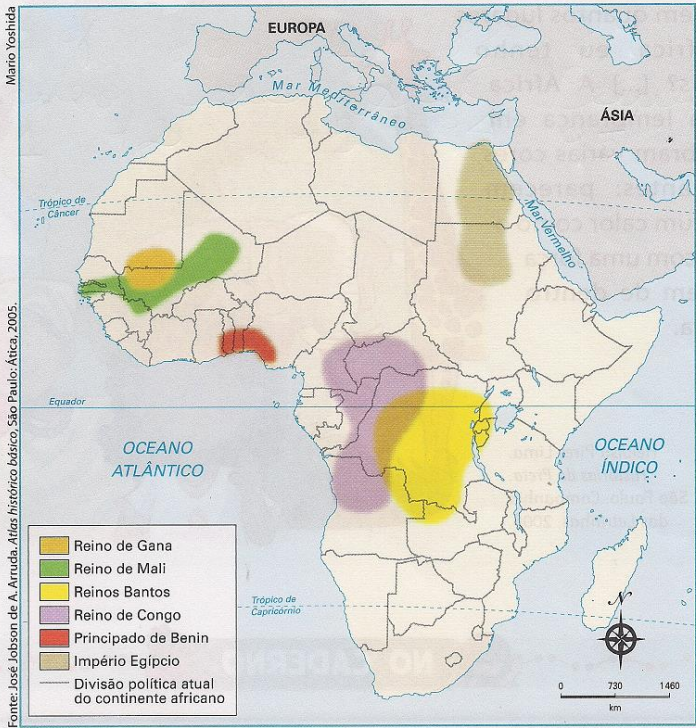
## Anexo IX – Livro didático - Professora Hera

Figura 03 – Texto da aula “Os povos africanos e afro-brasileiros”

**Os africanos na África**

A história dos povos africanos é tão antiga quanto a história da humanidade. Naquele continente, viviam grupos sociais organizados em aldeias, cidades e reinos. Mas também se tem conhecimento dos grupos *nômades*, que até hoje praticam tanto o pastoreio no deserto quanto a coleta e a caça nas florestas.

Muitos reinos se formaram em função da reunião de várias etnias, ou seja, grupos sociais com diferentes jeitos de ser, porém com língua e história comuns. O reino era o espaço aparentemente igual onde viviam. Sempre existiram centenas de etnias distribuídas pelo continente africano.

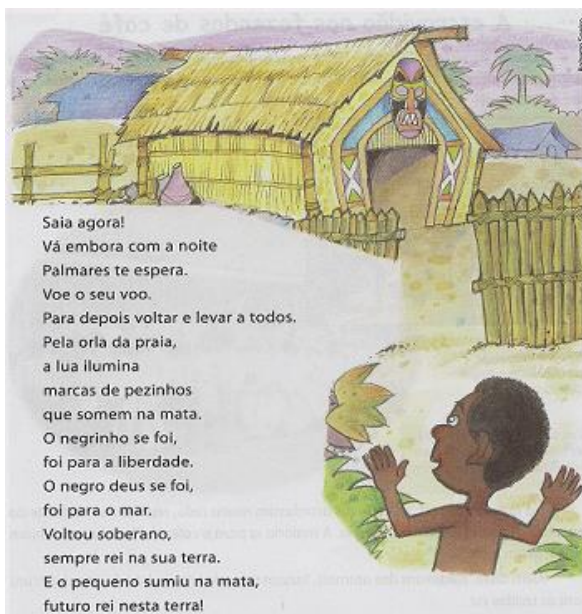
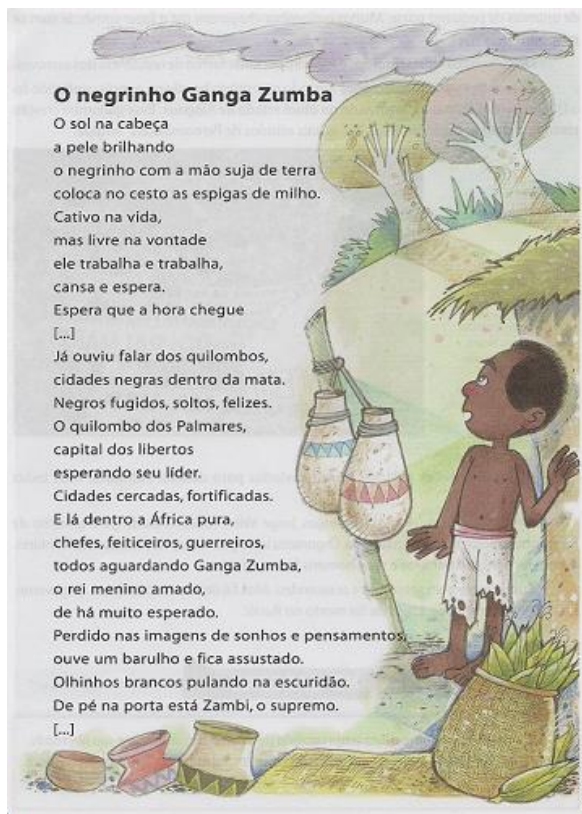


Fonte: José Jobson de A. Arruda. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2005.

Dos grandes reinos de antigamente, pode-se citar: o Egito, o Mali, o Songai, o Oió, o Ascante, o Daomé, a Núbia. Egito e Núbia se formaram nos vales irrigados pelo grande rio Nilo, para onde se deslocaram muitos grupos étnicos. O povo egípcio foi uma das mais ricas e importantes organizações sociais nos tempos antigos, deixando um legado histórico e cultural fabuloso para a humanidade.

56

**Figura 04** – Poema da aula “Os povos africanos e afro-brasileiros”



Rogério Borges. O negrinho Ganga Zumba.  
São Paulo: Editora do Brasil, 1988.

#### EM GRUPO

Troque ideias com seus colegas sobre o significado dos quilombos para os escravos.  
Depois, apresente as conclusões em sala de aula. Observe as semelhanças e as diferenças entre as conclusões.

## Anexo X – Atividades confeccionadas - Professora Cronos

Figura 05 – Avaliação de História da temática “As capitais do Brasil”

Nome \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA**

Durante o período em que a família real esteve no Brasil, de 1808 a 1821, o Rio de Janeiro se tornou a cidade mais desenvolvida do país. A partir de então, essa cidade passou a atrair pessoas de todas as partes do Brasil e a crescer muito rapidamente.

Observe, no gráfico da **página 92 do livro de História**, o crescimento da população do Rio de Janeiro durante um período de, aproximadamente, 70 anos e responda as questões abaixo.

1- Qual é o período de tempo representando no mapa?

---

---

---

2- Qual era a população da cidade do Rio de Janeiro em 1799?

---

---

---

3- Quantos habitantes havia na cidade no ano em que família real retornou para Portugal?

---

---

---

4- Qual foi o crescimento da população de 1799 a 1821?

---

---

---

5- Entre 1799 e 1821 ( cerca de 22 anos ), a população do Rio de Janeiro tornou-se quase duas vezes maior. Cite alguns fatores que podem explicar o rápido crescimento populacional.

---

---

---

**Figura 06** – Roteiro de entrevista da temática “Mudanças nas cidades brasileiras do século XX”

Nome \_\_\_\_\_ nº 16  
Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
**ATIVIDADE DE HISTÓRIA**

**ENTREVISTA**

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1- Há quanto tempo mora nessa cidade?  
\_\_\_\_\_

2- Desde que você passou a morar nessa cidade, você acha que nela ocorreram muitas ou poucas transformações?  
\_\_\_\_\_

3- Cite uma transformação ocorrida na cidade que, em sua opinião, foi positiva. Explique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Cite uma transformação ocorrida na cidade que, em sua opinião, foi negativa. Explique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5- Quais as transformações você acha que devem ser feitas para melhorar a cidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





Figura 07 – Atividades da aula: “A família no passado”


**ATIVIDADES**


As respostas devem ser anotadas no caderno.

**1** Observe as fotografias a seguir que mostram algumas opções de lazer no início do século XX.

**1** 

**2** 

**3** 

**4** 

a) Relacione cada fotografia acima com sua respectiva legenda e anote no caderno. 1-B; 2-D; 3-C; 4-A.

**A** Muitas famílias viajavam vários quilômetros para desfrutar alguns dias na praia.

**B** Os cinemas eram a grande novidade da época e atraíam pessoas de todas as idades.

**C** Nos passeios pelo centro da cidade as pessoas podiam encontrar amigos, visitar lojas e cafés.

**D** Passeios em lugares abertos e longe do agito das cidades eram muito comuns nos fins de semana.

b) Algumas das atividades retratadas nas fotografias fazem parte do cotidiano de sua família? Quais? *Pessoal.*

**36**

**Figura 08** – Texto da aula “As mulheres na História”

## O papel das mulheres nas famílias

As famílias brasileiras que viveram cerca de 100 anos atrás costumavam ser formadas por um grande número de pessoas.

Naquela época, as mulheres geralmente se casavam muito cedo e tinham muitos filhos. Por isso, era comum encontrar mulheres ainda jovens que já eram mães de 10 filhos.

As mulheres de famílias ricas geralmente eram educadas, desde pequenas, para cuidar da casa e dos filhos. Elas aprendiam principalmente atividades relacionadas ao lar, como cozinhar, costurar, bordar e fazer crochê. Trabalhar fora de casa para o sustento da família costumava ser uma responsabilidade dos homens.

No entanto, nas famílias de menos posses, era comum as mulheres trabalharem fora de casa para ajudar no sustento da família.

Mulheres trabalhando em uma fábrica de seda, em Campinas, no estado de São Paulo, em 1923.

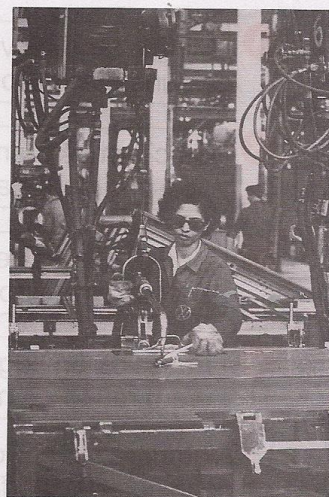


Autor desconhecido, 1923. Coleção particular

Nos últimos 60 anos, a sociedade passou por diversas mudanças. Cada vez mais, as mulheres foram deixando o ambiente doméstico para ocupar também espaços que antes eram predominantemente masculinos, como o mercado de trabalho e as universidades.

Mais independentes e emancipadas, muitas mulheres passaram a trabalhar fora do lar para sustentar a família. Adquiriram também maior controle sobre as decisões relacionadas ao casamento e filhos. Essa combinação de fatores contribuiu para a redução do número de filhos das famílias brasileiras nos dias atuais. Desde então, o papel de dona de casa, até então atribuído às mulheres, começou a ser questionado cada vez mais.

Operária trabalhando em uma indústria automobilística na cidade de São Paulo, em 1964. Desde essa época, as mulheres têm ocupado cargos e desempenhado funções antes predominantemente masculinas.



Arquivo/Agência Estado

**Anexo XII** - Documentos exigidos pelo Comitê de Ética da PUC/SP

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP

A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho

**Coordenador do CEP-PUC/SP**

**Autorização para realização de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_  
da E.M.E.F. \_\_\_\_\_, venho  
por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador **Elvis Roberto Lima da Silva** aluno(a) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar a pesquisa intitulada “*Intellectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)*”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helenice Ciampi.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do responsável institucional



**PUC-SP PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de Mestrado do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP cujo título é: *“Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)”*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Helenice Ciampi.

Esse estudo está sendo desenvolvido, pois a literatura acadêmica têm apontado poucas pesquisas no âmbito desta temática, demonstrando a relevância do aprofundamento de estudos, em relação ao ensino de História nos anos iniciais.

Essas problemáticas referendadas servem de alerta para se repensar como é concretizado o ensino de História nos anos iniciais. Como ocorrem as discussões dentro dos muros da escola sobre a organização do saber histórico escolar no currículo? Como é a arquitetura das práticas pedagógicas, o currículo em ação do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental I? Os professores utilizam/constroem/adaptam materiais didáticos e/ou atividades, destinados às aulas de História? Afinal, nos anos iniciais do ensino fundamental da SME, como é ensinado o saber histórico escolar?

A intencionalidade da pesquisa é analisar/investigar o saber histórico escolar – nos anos iniciais do ensino fundamental I, de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, tendo o recorte temporal de 2007-2013 – partindo da ótica de como ocorrem a arquitetura das práticas que permeiam ensino de História.

A pesquisa tem como objetivos secundários: entender as vozes e os silêncios dos docentes que atuam nesse segmento de ensino, em relação ao saber histórico escolar; e pesquisar quais são os materiais didáticos e/ou atividades construídos/adaptados/utilizados pelos docentes selecionados.

Para esse estudo adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos e relatórios da SME referente ao eixo Natureza e Sociedade; distribuição de questionários para (4) quatro docentes que lecionam no ensino fundamental I e, o acompanhamento sistemático desses sujeitos durante a observação de aulas. Essas observações serão concretizadas no período de 14 horas aulas, durante o ano de 2013, em duas escolas selecionadas da Prefeitura do Município de SP.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar do mesmo. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade.

O nome do (a) sr (a) ou dados de onde foi concretizada a pesquisa, não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Desde já garanto confiabilidade e anonimato dos elementos intervenientes. Com os melhores cumprimentos e agradecimentos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do RG \_\_\_\_\_ fui devidamente informado (a) e orientado (a) das finalidades e objetivos da pesquisa de Mestrado “*Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)*” desenvolvida pelo pesquisador Elvis Roberto Lima da Silva, de maneira objetiva e detalhada. Esclareci todas as minhas dúvidas. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Recebendo uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura participante

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura pesquisador