

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Alan Ramos Machado

CULTURA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO
DOCENTE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO LA SALLE PÃO
DOS POBRES EM 2019

Porto Alegre
2022

Alan Ramos Machado

CULTURA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO
DOCENTE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO LA SALLE PÃO
DOS POBRES EM 2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Profhistória - da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Ramos Machado, Alan
CULTURA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE
DA ATUAÇÃO DOCENTE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
COLÉGIO LA SALLE PÃO DOS POBRES EM 2019 / Alan Ramos
Machado. -- 2022.
134 f.
Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Currículo e ensino de
História. 3. Saberes e práticas no espaço escolar. 4.
Cultura escolar. I. Seffner, Fernando, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alan Ramos Machado

CULTURA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO
DOCENTE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO COLÉGIO LA SALLE PÃO
DOS POBRES EM 2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Profhistória - da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em:

Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

Profª Drª Mara Cristina de Matos Rodrigues – UFRGS

Profª Drª Cleusa Maria Gomes Graebin - UNILASALLE

Profª Drª Bárbara Virgínia Groff da Silva - PUCRS

RESUMO

Este projeto teve como objetivo investigar o processo de ensino de História na Escola de Ensino Fundamental La Salle Pão dos Pobres, localizada no bairro Cidade Baixa em Porto Alegre. A pesquisa concentrou-se nos 9º anos do ensino fundamental e utilizou como fontes os planejamentos de sala de aula realizados pelo professor durante o ano letivo de 2019, uma entrevista com o professor, o documento chamado de Matriz Curricular para as competências e a Base Nacional Comum Curricular. Foram levantadas questões sobre como ocorre o ensino de História na escola, frente à utilização de uma matriz construída pela própria rede, de que forma a matriz para competências impacta na construção dos planejamentos do professor de História da escola La Salle Pão dos Pobres, e em que pontos a BNCC e a matriz convergem ou divergem. Para a análise, foi mobilizado o conceito de cultura escolar, baseando-se em Dominique Julia, Antonio Viñao Frago, além de outros autores. A análise das fontes foi dividida em três etapas: na primeira, foi realizada uma comparação entre a BNCC e a MCC, verificando as aproximações e distanciamentos; na segunda, investigou-se se houve interação entre as duas, de alguma maneira, e se a BNCC e a MCC foram contempladas nos planejamentos; e na terceira etapa, foi realizada uma análise agora levando em consideração a entrevista com o professor e buscando entender as opções feitas pelo mesmo.

Palavras-chave: ensino de História – escola; currículo e ensino de História; saberes e práticas no espaço escolar; cultura escolar

ABSTRACT

This project aimed to investigate the process of teaching History at La Salle Pão dos Pobres Elementary School, located in the Cidade Baixa neighborhood in Porto Alegre. The research focused on the 9th grade of elementary school and used as sources the classroom lesson plans prepared by the teacher during the 2019 school year, an interview with the teacher, the document called Curriculum Matrix for Competencies, and the National Common Curriculum Base (BNCC). Questions were raised about how History is taught at the school in light of using a matrix constructed by the network itself, how the competency matrix impacts the construction of the History teacher's lesson plans at La Salle Pão dos Pobres, and where the BNCC and the matrix converge or diverge. For the analysis, the concept of school culture was mobilized, based on Dominique Julia, Antonio Viñao Frago, and other authors. The analysis of sources was divided into three stages: the first compared the BNCC and the Curriculum Matrix for Competencies, verifying the similarities and differences between them; the second investigated whether there was any interaction between the two, and whether the BNCC and the matrix were included in the lesson plans; and in the third stage, an analysis was performed taking into account the teacher's interview and seeking to understand the choices made by the teacher.

Keywords: teaching of History – school; curriculum and teaching of History; knowledge and practices in the school environment; school culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Imagem aérea da Fundação Pão dos Pobres próximo ao Guaíba, anterior ao seu aterro.....	15
Imagem 2: Vista Frontal da Fundação ainda na década de 1930.	15
Imagem 3: Sala de aula.....	16
Imagem 4: Sala de aula.....	17
Imagem 5: Biblioteca Kiusam de Oliveira – A Biblioteca do La Salle Pão dos Pobres	18
Imagem 6: Biblioteca Kiusam de Oliveira – A Biblioteca do La Salle Pão dos Pobres	18
Imagem 7: Sala de Teatro e Artes	19
Imagem 8: Espaço recreativo Infantil.....	20
Imagem 9: Revista Juventude Lassalista.....	34
Imagem 10: Explicação do professor sobre os elementos da Pedagogia de La Salle.	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise Preliminar I.....	47
Quadro 2: Planejamento do Professor I.....	51
Quadro 3: Análise Preliminar II.....	59
Quadro 4: Planejamento do professor II.....	63
Quadro 5: Análise preliminar III.....	68
Quadro 6: Planejamento do professor III.....	71
Quadro 7: Análise Preliminar IV.....	79
Quadro 8: Planejamento do Professor IV.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resumo das habilidades	90
Gráfico 2: Resumo dos Conceitos	91
Gráfico 3: Resumo dos Atitudinais	93

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. A ESCOLA	14
2.1 A ESCOLHA DO LUGAR.....	22
2.2 SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE.....	23
3. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E CULTURA ESCOLAR	25
3.1 CULTURA ESCOLAR.....	27
4. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	29
5. DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS ESCOLAS LASSALISTAS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE SÃO IMPORTANTES A ESTA DISSERTAÇÃO	32
5.1 GUIA DAS ESCOLAS CRISTÃS.....	32
5.2 PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA – PROJETO PEDAGÓGICO	33
5.3 GUIA DA ESCOLA LASSALISTA E REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO	36
5.4 A MATRIZ CURRICULAR E SUAS CARACTERÍSTICAS	37
6. METODOLOGIA	41
6.1 DESCRIÇÃO DAS FONTES	42
6.2 ENTREVISTA	43
7. ANÁLISE	45
7.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS QUADROS.....	88
7.1.1 Unidade temática.....	88
7.1.2 Competências.....	89
7.1.3 Habilidades	89
7.1.4 Conceitos	91
7.1.5 Atitudinais.....	93
7.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR	93
7.2.1 Bloco I.....	94
7.2.2 Bloco II	95
7.2.3 Bloco III.....	97
7.2.4 Bloco IV.....	101
8. REFLEXÕES FINAIS	106
9. DEVOLUTIVA PARA A ESCOLA	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	114

1. APRESENTAÇÃO

Ainda no segundo semestre de 2011, ao ingressar no curso de História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a dimensão de ser um professor profissional, mesmo frequentando um curso de Licenciatura, não era facilmente observada por mim. Atualmente, no processo de ressignificação, a cada dia reflito mais sobre essa dimensão. As dúvidas se deveria seguir o curso de Licenciatura em História para formar-me como professor ou fazer como muitos amigos que optaram pela modalidade do Bacharelado e buscar desenvolver pesquisas, somente cessaram quando tive a oportunidade de atuar como professor em uma turma de Educação a Distância (EAD), o que foi extremamente significativo em minha formação. Posteriormente, surgiram oportunidades para atuar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid¹) e realizar o estágio final, que reforçaram positivamente a ideia de tornar-me professor. Formei-me em 2015 e demorei um certo tempo para iniciar minha carreira como professor de História, iniciando meu trabalho somente em 2017, na escola que aqui investigo, a Escola de Ensino Fundamental La Salle Pão dos Pobres.

Fui muito bem recebido na escola e acredito ter entrado no momento certo nesse local de trabalho. Não era apenas eu que estava iniciando um novo ciclo de aprendizagem, mas a própria escola passaria por processos de mudanças, já que toda a equipe diretiva estava sendo reorganizada. Serviço de Coordenação de Turno, Serviço de Orientação Educacional, Coordenador Pedagógico, vice direção e direção foram trocados. Com pouca experiência em sala de aula e nenhuma experiência em relação às burocracias da profissão (como caderno de chamada, pareceres, atas e novos modelos de planejamento), tais demandas foram presentes e constantes no início da minha jornada. No entanto, com o tempo, pude me apropriar delas.

Sobre as razões que levaram à escolha da escola para realização da pesquisa discorro sobre isso mais a frente, contudo vale aqui informar que um dos grandes objetivos que proponho a este trabalho é o de poder contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de História na escola investigada. Uma vez que a própria rede de ensino, quando investe em recursos para realização de uma Matriz Curricular e chama a seus professores a colaboração, esteja aberta à contribuição deste trabalho. Acredito que uma análise mais detalhada de como vem ocorrendo

¹ Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

o ensino de História em um espaço com história própria e que não é apenas reprodutora de um saber como a escola La Salle Pão Dos Pobres, é de fundamental importância para a todos.

Esta pesquisa investigou as questões relacionadas a como vem ocorrendo o ensino de História e, para isso, centralizou sua investigação na Escola de Ensino Fundamental La Salle Pão dos Pobres, localizada no bairro Cidade Baixa em Porto Alegre. O Projeto analisou os 9º anos do ensino fundamental II, utilizando um conjunto de fontes como: os planejamentos de sala de aula realizados pelo professor durante o ano letivo de 2019, uma entrevista com o professor, assim como o documento da rede La Salle chamado de Matriz Curricular (MCC) para as competências e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, mobilizamos o conceito de cultura escolar e cultura da escola além de outros como, por exemplo, o conceito de currículo.

Esta escola tem uma cultura própria, e através do diálogo entre a BNCC, a MCC e o fazer do professor, foi investigado o ensino de História neste espaço. A conexão entre estes três elementos fala sobre o ensino de História, e sua análise permite o entendimento e o aprimoramento do ensino de História. O conceito de *cultura escolar* se justifica aqui, uma vez que serve ao princípio de análise de um local específico com uma trajetória pedagógica já estabelecida e de grande importância nos debates sobre ensino, como a rede La Salle. Utilizo principalmente Dominique Julia (2001) e seu famoso artigo, *A cultura escolar como objeto histórico*, como referência bibliográfica nesta dissertação, assim como outros autores que tratam sobre o conceito. Discutirei e aprofundarei alguns dos conceitos e seus usos neste trabalho, mais adiante no capítulo quatro. Também acredito ser importante mencionar a relevância da entrevista realizada com o professor, visto que uma das abordagens pretendidas se deu em torno da busca para perceber até que ponto os documentos normativos, que mobilizam os desejos do Estado (BNCC) e os da rede de ensino (MCC), realmente influenciam na execução de sua aula de história. Mais do que apenas observar os planejamentos e verificar se estão sendo cumpridas as demandas oficiais, acreditamos que verificar, através do relato do professor, como ocorreram as aulas, seja uma boa forma de investigação para esta dissertação.

Esta parte da pesquisa se justifica ao ponto que intersecciona os saberes e desejos estabelecidos pela rede de ensino, o Estado Brasileiro e a cultura da escola do local de ensino em questão, uma vez que “Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens” (JULIA, 2001, p. 7). Desta forma ao longo do texto desta pesquisa foi fundamental tratar de assuntos como,

da liberdade do professor, a liberdade do ensinar e principalmente a liberdade do aluno em aprender (SEFFNER, 2017).

2. A ESCOLA

Esta dissertação investigou a Escola La Salle Pão dos Pobres, uma escola privada localizada no bairro Cidade Baixa em Porto Alegre. A escola é assistencial e atende cerca de 600 alunos, divididos entre o Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, e o Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. Há duas turmas para cada série em ambos os turnos, com a parte da tarde destinada ao Fundamental I (do 1º ao 5º ano, contendo apenas uma turma do 5º ano) e a manhã destinada ao Fundamental II (do 6º ao 9º ano e mais uma turma do 5º ano). A escola está localizada próxima à Fundação Pão dos Pobres, uma instituição com mais de 125 anos que acolhe cerca de 1,4 mil crianças e jovens em seus projetos assistenciais, oferecendo cursos técnicos profissionalizantes, assistência de moradia, alimentação, recreação, entre outros. Fundada originalmente como Pia União do Pão dos Pobres do Santo Antônio, a fundação em seu início era destinada a amparar as viúvas e seus filhos, vítimas da revolução federalista². No ano de 1910 foram criadas duas escolas na fundação, a Escola Dom Feliciano para meninos e a Escola Dom Sebastião para meninas. Em 1916, os primeiros irmãos lassalistas chegaram à escola e permaneceram na administração da fundação até os dias atuais.

² Guerra civil entre federalistas partidários de Gaspar Silveira Martins, os chamados “maragatos”, e republicanos partidários de Júlio de Castilhos, os “pica-paus”, que conflagrou o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná entre fevereiro de 1893 e agosto de 1895. O conflito envolveu amplas forças militares locais e ainda remanescentes da Revolta da Armada, aliados dos federalistas, e se encerrou com a vitória dos republicanos. Cf. ABREU et al. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <http://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 14/08/2020.

Imagem 1: Imagem aérea da Fundação Pão dos Pobres próximo ao Guaíba, anterior ao seu aterro³



Fonte: Acervo Fototeca Sioma Breitman⁴.

Imagem 2: Vista Frontal da Fundação ainda na década de 1930⁵.



Fonte: Reportagem digital GaúchaZH⁶

³ Vista aérea do bairro Cidade Baixa na década de 1940. Destaque para o Arroio Dilúvio, Rua da República e Rua João Alfredo. Onde pode ser visto, próximo ao Rio Guaíba a construção do La Salle Pão dos Pobres.

⁴ Imagem retirada de: O solar que virou Museu: Memórias e Histórias. Disponível em: <http://www.museudeportoalegre.com/> Acesso em: 02/07/2020.

⁵ Imagem mostra a fundação Pão dos Pobres de Santo Antônio ainda na década de 1930.

⁶ Imagem disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2014/06/Pao-dos-Pobres-celebra-Santo-Antonio-nesta-sexta-feira-em-Porto-Alegre-4523069.html> > Acesso em: 02/07/2020.

Ao lado da fundação, em 1932, foi fundada a Escola D. João Becker, com o objetivo de atender 400 alunos. Somente em 1972 é que a escola se tornou mista, oferecendo ensino ginasial. A rede La Salle assumiu a administração da escola somente em 2008, quando a escola passou a ser oficialmente chamada de Colégio La Salle Pão dos Pobres (STAUB, 2013).

Atualmente, a escola possui 9 salas de aula, cada uma equipada com aparelhos multimídia, incluindo computador com acesso à internet, projetor e caixas de som, além de quadros brancos. Há um total de 35 mesas e cadeiras, dispostas em formato de 6x6⁷ (linhas e colunas), sendo que uma das fileiras é reservada para a mesa do professor. Na sala de aula, há também dois armários para uso do Ensino Fundamental I e prateleiras para armazenamento de trabalhos, livros e revistas.

Imagem 3: Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

⁷ Importante lembrar, que como professor da escola temos ampla liberdade para alterar a forma da distribuição das classes em sala de aula, e que o número de classes e cadeiras em sala variam de acordo com a situação de ocupação, visto que a turma do fundamental II na parte da manhã, divide o espaço ao fundamental I na tarde. A forma da disposição 6x6 deve voltar ao final do turno para contemplar o turno inverso.

Imagem 4: Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

A escola ainda conta com uma biblioteca, onde os alunos podem retirar livros e agendar horários para realização de trabalhos no turno inverso. A biblioteca possui a presença de uma bibliotecária e uma auxiliar de biblioteca. A escola também possui uma sala multidisciplinar, que contém um laboratório de química, além de diversos materiais e recursos para outras disciplinas. O espaço da sala multidisciplinar possui uma organização diferente da sala de aula, com bancadas, almofadas e puffs. A sala multidisciplinar também conta com um computador e um projetor. Além disso, a escola possui um laboratório de informática com 20 computadores com acesso à internet, que devem ser reservados com o responsável da sala de informática ou com o professor. Isso ocorreu no ano de 2019⁸, período em que esta dissertação foi realizada.

⁸ Para o ano de 2020, o laboratório de informática foi transformado em sala *google*. Através da universidade La Salle e *Google For Education*, o antigo laboratório foi transformado em um ambiente mais dinâmico e acessível aos alunos, onde terão acesso a *Chromebooks* e irão desenvolver diversos trabalhos em meio digital, com orientação e coordenação dos professores.

Imagem 5: Biblioteca Kiusam de Oliveira – A Biblioteca do La Salle Pão dos Pobres



Fonte: Acervo da escola⁹.

Imagem 6: Biblioteca Kiusam de Oliveira – A Biblioteca do La Salle Pão dos Pobres



Fonte: Acervo da escola

Na escola no turno inverso, caso o aluno se interesse, existem diversas atividades na qual podem participar, são elas:

⁹ No ano de 2017, como comentado anteriormente, a escola passa por diversas modificações, tanto administrativas quanto estruturais, a reforma da biblioteca e a escolha do nome foi uma delas. Durante a II Feira Literária e Cultural da escola, foi feita uma eleição, onde os alunos votaram e escolheram a autora Kiusam de Oliveira para ser homenageada. A autora compareceu até a escola para fazer a inauguração. Também na Biblioteca foi inaugurada um espaço com títulos de política e cidadania, quem foi o homenageado desta vez foi o Jornalista Juremir Machado, também estando presente para a inauguração.

- Arteiros de Plantão¹⁰ - Coordenado pelo/a professor/a de artes com objetivo de auxiliar no desenvolvimento das habilidades relacionadas às artes;
- Grupo de teatro - O objetivo é contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, sendo uma atividade artística que explora a comunicação corporal e verbal, habilidades hoje muito importantes para o mundo do trabalho;

Imagem 7: Sala de Teatro e Artes¹¹



Fonte: Acervo da escola

¹⁰ Objetivos das atividades extraclasse delimitadas a seguir foram retirados de <<https://lasalle.edu.br/paodospobres/educacao/extra-classe>>. Acesso em: 14/08/2020

¹¹ Espaço da escola utilizado para as aulas de artes e nos turnos inversos do Teatro.

Imagem 8: Espaço recreativo Infantil¹²



Fonte: Acervo da escola

- Comunicação integrada - Papo Reto, com a ideia de envolver os jovens na produção de peças de comunicação, como o jornal, rádio, televisão e página em rede social, com linguagem jovem, despertando o senso crítico e formativo para o fazer e receber notícias do cotidiano. A escola também oferece Reforço Escolar, para aqueles que têm maior dificuldade nas disciplinas de Português e Matemática do 1º ao 9º;

- Projeto Paidéia - Formação política, o projeto tem como objetivo trabalhar com as lideranças das turmas do 6º e 9º anos, onde buscam conhecer sobre o processo político do Brasil e debater sobre questões que envolvem os problemas da sala de aula e a escola;

- A Feira Literária é outro projeto importante da escola, que acontece em regime de bienal, onde a escola para durante uma semana, para ler, organizar feiras, decorar as salas de aulas com temáticas eleitas pelos alunos retirados das obras de literaturas que os alunos acham interessantes;

- Educação Financeira - O objetivo de uma educação financeira consiste em tornar os alunos conscientes de todas as decisões que envolvam dinheiro, ou seja, que eles estejam conscientes das oportunidades e riscos de todas as ações que possam tomar. O projeto contempla

¹² Espaço da escola destinado para as atividades recreativas dos alunos do 1º ao 4º ano.

alunos do 4º e 5º anos com atividades extracurriculares, e do 6º aos 9º anos, o projeto faz parte da disciplina de matemática;

- Grupo de Jovens - Com a finalidade de preparar os alunos para seus desafios de vida em sociedade, promovendo o bem comum e a partilha;

- Projeto Delfos - Com a finalidade de desenvolver um trabalho científico, através da elaboração de pesquisa com padrões específicos, com a ideia de facilitar a compreensão. Pode-se comparar um trabalho científico a um filme ou uma história, em que devem coexistir 3 partes harmônicas: princípio, meio e fim. O projeto é de extrema importância para o futuro acadêmico e o mundo do trabalho;

- Grupo Escoteiro Laçador – Parceria - Por meio de atividades significativas, o Escotismo contribui para que os jovens desenvolvam seus valores e suas habilidades físicas, sociais, afetivas, intelectuais e espirituais;

- Futsal - Com a finalidade de estimular a importância da cooperação, respeito às diferenças entre as pessoas (gênero, habilidades e ideias), vivenciar a derrota e a vitória, respeitando o adversário.

Considerando esse cenário, esta escola parece com muitas outras escolas privadas no Brasil e na rede La Salle, no entanto, por se tratar de uma escola assistencial, há situações específicas que podemos identificar. Vejamos alguns exemplos. O número de faltas dos alunos devido à falta de dinheiro para o transporte é significativo, uma vez que muitas vezes os responsáveis, em busca de uma educação que consideram "melhor" para seus filhos, optam pela matrícula, mesmo que a escola seja muito distante de suas residências, esgotando muitas vezes a reserva de dinheiro para passagens, em caso de qualquer imprevisto orçamentário. Acredito que isso dificilmente ocorreria com frequência em outras escolas privadas, exceto aquelas que também acolham um grande número de alunos bolsistas. Outra questão relevante é que, apesar do grande número de projetos extracurriculares que a escola oferece, algumas dificuldades de organização surgem devido à falta de espaço para acomodar alguns alunos e desenvolver mais projetos, uma realidade na escola, uma vez que o espaço em que a escola está localizada é tombado, impedindo que ocorram alterações estruturais na área. Essas são situações que, em outras escolas privadas, são contornadas com a construção de novos prédios ou reformas.

Outra questão diz respeito à dificuldade que alguns alunos têm em estar presentes na escola quando são orientados para o reforço escolar das disciplinas de Português ou Matemática. Como o turno do projeto é inverso e a escola não oferece refeições, algumas crianças acabam ficando sem almoço ou não comparecem à escola novamente. Isso também

pode ser percebido quando muitos alunos expressam o desejo de participar dos projetos ou estar mais presentes na escola nos turnos inversos para utilizar os espaços da escola. No entanto, a falta de dinheiro para transporte, a necessidade de voltar para casa para cuidar de irmãos/irmãs ou simplesmente não ter alguém para levá-los até a escola são realidades muito presentes.

2.1 A ESCOLHA DO LUGAR

A escolha desta escola para realização da pesquisa está relacionada ao espaço de oportunidades sempre oferecido pela equipe diretiva, bem como à intenção de contribuir para a melhoria do processo de ensino da instituição. Não era incomum ouvir de colegas com mais tempo de profissão que haviam dificuldades de relacionamento entre gestores e professores em outras escolas, mas sempre ressaltavam que a posição do La Salle Pão dos Pobres era de exceção. Essa também foi minha visão, pois sempre fui recebido com entusiasmo e auxílio para a realização dos projetos e para a concretização dos objetivos. Além disso, sempre tive apoio e orientação para lidar com assuntos extraclasse, como algum mal-entendido com pais. Embora alguns desses aspectos possam ser considerados o mínimo necessário para um professor realizar seu trabalho, muitos outros não têm essa segurança em outras escolas, conforme relatado por colegas e por fontes na internet e televisão. Portanto, encontrei nesta escola a segurança necessária para realizar meu trabalho.

A escola La Salle Pão dos Pobres foi minha primeira experiência profissional como professor de História dos anos finais do Ensino Fundamental desde o ano de 2017. Neste curto período de tempo, tive a oportunidade de entrar em contato com diversas questões relacionadas ao processo de ensino. Esta dissertação foi uma grande oportunidade para aprofundar minha formação como docente, pois abriu brechas para análises e reflexões que normalmente não são presentes no cotidiano de sala de aula. A busca pela compreensão da cultura da escola, assim como da cultura escolar e juvenil, aliada a uma análise mais aprofundada do currículo da escola, atreladas a uma leitura da Base Nacional Comum Curricular, juntamente com o documento Matriz Curricular para as competências da rede La Salle, permitiu o entendimento de como se dá o ensino de História neste espaço distinto.

Ao mesmo tempo, exercendo a posição de pesquisador em um ambiente que conheço bem, a pesquisa foi realizada em uma série específica, os 9º anos, durante o ano de 2019. Tomando todos os devidos cuidados éticos e metodológicos, optei pela análise dos 9º anos porque não era o professor da série naquele período, o que me permitiu ter um certo

distanciamento metodológico. Uma das fontes utilizadas foram os planejamentos de aula do período.

2.2 SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE

Se a pedagogia nasceu apenas como objeto de consideração sistemática no século XVII (GAUTHIER, 2010), não podemos deixar de reconhecer a importância da obra de São João Batista de La Salle. É importante destacar também a relevância que outras ordens religiosas do período tiveram, como a *Ratio Studiorum* jesuíta, cuja versão foi publicada no final do século XVI, e que é um excelente exemplo de manual de normas voltado ao ensino, como nos aponta Julia (2001). No entanto, concentrarei aqui algumas informações que acredito serem importantes para entender um pouco da história que compõe a rede La Salle, que foram vitais para esta dissertação.

João Batista de La Salle nasceu na cidade de Reims, na França, em 1651. Ele recebeu sua educação com um mestre em casa e, a partir dos 10 anos de idade, frequentou um colégio jesuíta em sua cidade natal. La Salle se tornou licenciado em Teologia, diácono e foi ordenado em 9 de abril de 1678 (CORBELLINI, 2006). Sua trajetória pode ser marcada por três êxodos: o econômico, quando renunciou aos seus bens familiares e rendimentos ligados ao clero e decidiu não usá-los para financiar a comunidade dos Irmãos e as escolas; o êxodo da condição clerical e da proteção da igreja, quando abandonou a posição de cônego de uma igreja rica e a proteção do arcebispo da diocese de Reims, optando por criar uma sociedade de escolas cristãs leigas, ou seja, sem a necessidade de ordenação para os mestres/professores, e a decisão de adotar o laicato para elas; e, por último, o êxodo cultural, quando La Salle aderiu às práticas do mundo dos pobres, representados pelos mestres e, principalmente, seus alunos, modos de morar, vestir, alimentação e problemas do dia a dia com quem se relacionava diariamente. Em 1694 é fundada a Sociedade das Escolas Cristãs, hoje conhecida como Instituição dos Irmãos das Escolas Cristãs, e marca o início de uma jornada servindo em um primeiro momento com o envio de mestres e assumindo diversas escolas logo em seus primeiros anos de instituição. (CORBELLINI, 2000).

A escola do tempo de La Salle era:

[...] pensada e organizada de acordo com as categorias da época e dentro da finalidade específica que a Igreja e o Estado lhe designam. Para a Igreja, trata-se, sobretudo, de implantar as determinações do Concílio de Trento, o que vale dizer, combater a Reforma Protestante, assegurando a hegemonia católica e a influência de

Roma. O Estado do 'rei católico' segue esta mesma linha (CORBELLINI, 2000, p. 11).

Essa escola segue os princípios e desejos de sua época, e como será comentado mais adiante, mesmo que as orientações deixadas por La Salle pareçam, em um primeiro momento, apenas um material de cunho organizacional, também pode-se encontrar reflexões baseadas na prática pedagógica, assim como uma valorização da visão dos alunos. Talvez a opção de não acolher em seu conjunto de professores membros que fossem ordenados e a definição laica sejam elementos essenciais. Mesmo que seu criador seja um membro ordenado do clero, as demandas de uma sociedade do século XVII e XVIII com elementos extremamente religiosos, a opção de Batista de La Salle mostra e fala de uma certa liberdade. Pretende-se, aqui, aprofundar principalmente as questões que envolvem alguns princípios básicos de sua pedagogia que são acentuados, principalmente hoje, na escola em que se realiza a análise desta dissertação.

3. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E CULTURA ESCOLAR

Este trabalho teve como objetivo a investigação do ensino de História em uma instituição que é o colégio La Salle Pão dos Pobres e, para isto, como já anunciado anteriormente, mobilizo o conceito de cultura escolar, deste modo busco aqui localizar este trabalho dentro de uma tradição de ensino de História e das pesquisas até o presente momento já realizadas. Esta dissertação é construída dentro de um espaço do ProfHistória, um mestrado profissional que tem como objetivo:

[...] a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica (ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História).

A superação do ensino visto como “tradicional” que buscava se centrar não no aluno e sim apenas nas demandas do estado gerou ainda nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil debates que deixaram um legado ao campo do ensino, e quando falamos de história o assunto não poderia ser diferente. Diversas análises e reflexões sobre educação são frutos deste período e no início dos anos 1990, não apenas no Brasil, mas em diversos outros países do mundo, podemos perceber mudanças nos currículos escolares (BITTENCOURT, 2018).

Organização de propostas curriculares por parte dos estados e municípios, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são exemplos que podem ser citados destas mudanças. A causa principal, segundo a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018), desta mudança se relaciona a uma nova concepção do capital internacional que tem como objetivo submeter todos os países à lógica de mercado, sendo o ensino e a educação um grande “produto”.

No Brasil, após o período de redemocratização e constituinte, foram estabelecidas novas abordagens para o ensino, com base em uma nova legislação e construções curriculares que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vigora até os dias atuais. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com nova redação em 2013, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as diferentes versões da BNCC, são exemplos dessas mudanças (BITTENCOURT, 2018).

No entanto, em relação aos conteúdos das propostas curriculares, podem surgir conflitos, uma vez que diferentes grupos reivindicam diferentes usos do passado histórico.

Um exemplo é o movimento escola sem partido, que será discutido mais adiante. Segundo Laville (1999) estes conflitos podem ser considerados como narrativas em disputa:

[...] formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdo históricos abertos e variados, e não com conteúdo fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (p. 137).

A primeira versão da BNCC poderia servir como tentativa de mitigar alguns destes conflitos envolvendo as narrativas em disputa, uma vez que previa uma certa abertura a conteúdos e temas considerados "sensíveis". Contudo, a discussão em torno da construção da primeira versão da base e suas escolhas em si causaram reações e mobilizações de alguns setores da sociedade, como discutiremos mais adiante. Mesmo ainda encontrando resistências, principalmente no cotidiano dos anos fundamentais e médios (SCHMIDT, 1998), podemos afirmar que a visão formativa de um profissional da área do ensino está longe do que comumente era observado nas décadas anteriores. No campo do ensino de História, por exemplo, são poucos os casos de professores que discordam do protagonismo que o aluno em sala de aula deveria ter. É importante citar que estes professores são aqueles que produzem e publicam/compartilham suas reflexões. Existe aqui uma mudança que fala ao sistema escolar “tradicional” que é “herdeiro de uma tradição pedagógica e historiográfica do século XIX e concebido para receber um determinado grupo social, vem se confrontando, sistematicamente, com os interesses e expectativas dos grupos multirraciais e multiculturais que penetraram nesse sistema no final do século”, como nos indica Flávia Caimi (2001, p. 192). Assim, de certo modo, esta visão de que o ensino de História deveria ser unilinear e unívoca, é o que está em questão e encontra em novos projetos pedagógicos diferentes abordagens. Diz a autora:

Frente a essa problemática, entendemos que, nas discussões atuais sobre o ensino de História, há um conjunto de potencialidades que podem vir a configurar um novo projeto para a disciplina. É esse um projeto mais modesto, que reconhece a impossibilidade de trabalhar com uma noção de identidade fixa, homogênea, única; que leva em conta a pulverização do conceito de "identidade" em "identidades" culturais de classe, raça, etnia, gênero, nacionalidade, etc.; que percebe a identidade com base em um novo conceito, constituído por uma pluralidade de vozes. (CAIMI, 2001, p. 192)

Busca-se, assim, um novo objetivo a uma aula de história sendo:

[...] a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus

relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. (SEFFNER, 2011. p. 1)

Acredito aqui ser ainda necessário aprofundar algumas questões e conceitos, que serão importantes para esta dissertação, principalmente em relação ao ensino de História no Brasil e os estudos e pesquisas já realizados no campo da cultura escolar.

3.1 CULTURA ESCOLAR

A escola assim como tudo que a compõe, passou por grande processo de mudança nos últimos anos, mais perceptível ainda se focalizarmos nossas análises sobre temas específicos e sensíveis como: questões étnico-raciais, sexualidade, questões de gênero entre tantos outros. Elementos que estão intimamente ligados ao estudo do campo das culturas escolares. Utilizo para definição do conceito de cultura escolar o que trata Dominique Julia:

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 9).

Obviamente, uma instituição com mais de 300 anos desde sua criação e organização passará por transformações significativas, assim como o espaço escolar. Tais mudanças, ao meu ver, geram alguns "ruídos desagradáveis", principalmente quando interseccionamos os desejos do Estado - expressos na BNCC - com os das redes de ensino - expressos nas propostas curriculares - e com as ações dos professores.

Este triângulo de relações pode sofrer alterações e normalmente sofre, tornando-se um polígono multifacetado, pois outros elementos além dos três citados acima entram na discussão. Um exemplo são as demandas familiares que a escola recebe, o que a família deste aluno tem como base sobre o que seu filho deveria aprender. Muitas vezes, essas demandas fazem com que o trabalho do professor tenha que mudar de rumo e adaptar-se, o que pode ser desafiador. Pensar sobre a temática da cultura escolar é fundamental para o estudo da sala de aula e compreensão do tema. Dominique Julia levanta uma pergunta essencial em suas conclusões: “o que sobra da escola após a escola?” (JULIA, 2001, p. 37). O autor entende que a cultura escolar se manifesta de formas específicas de acordo com a época e localidade.

Refletir sobre o que permanece da escola após o fim das aulas é fundamental para a prática pedagógica. Para isso, é necessário compreender o que é uma escola, quais são seus limites e sua função. Outro autor importante para análise é Antonio Viñao Frago (1995), que também trata acerca das culturas escolares. O autor apresenta, entre outras ideias importantes, a perspectiva de que se deve usar o termo no plural, uma vez que existem muitas culturas escolares, pelo menos tantas quantas instituições de ensino (FRAGO, 1995). A ideia de que cada escola é algo único e apresenta uma cultura escolar diferente contrapõe-se à perspectiva de Dominique Julia (2001), em que derivadas por finalidades diferentes acentuaram-se uma separação entre duas culturas: primárias e secundárias.

Ambos os autores trazem, além da importância do estudo da cultura escolar, a necessidade do mesmo. Talvez uma das maiores contribuições feitas por aqueles que investigam este campo seja dar munção para lutar contra a ideia da escola apenas como reprodutora de um saber superior, fortalecendo a visão de uma comunidade única de aprendizagem capaz de gerar conhecimentos singulares. A transposição didática como sendo a única função do professor em sala de aula perde espaço para o professor que pertence a um grupo, se relaciona de uma maneira única com seus alunos, e o resultado desta equação será sempre diferente em algum nível.

Foi de grande importância para o projeto o artigo intitulado *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira* de Filho e demais autores (2004). Neste artigo, os autores contribuem para a análise das questões acerca da cultura escolar, trazendo importantes autores para a discussão, como os já citados Dominique Julia e Antonio Vinão, bem como outros que serão de valor fundamental para a construção desta pesquisa, como André Chervel e Jean-Claude Forquin. Além disso, os autores apresentam um pequeno mapa de investigações sobre o campo da cultura escolar, onde trazem um inventário das pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática até o período. Os autores dividem o tema em três eixos: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino (FILHO *et al.*, 2004).

É em consonância com os elementos apresentados pelos autores citados acima que, para essa dissertação, a entrevista com o professor se configura como uma importante fonte de análise, uma vez que permite acessar elementos da cultura escolar que vão além da documentação legal. As dinâmicas presentes em sala de aula, que efetivamente produzem o currículo e estão diretamente ligadas ao trabalho do professor, são tópicos que estão relacionados à autonomia docente.

4. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Convém destacar que a discussão deste tópico sobre a BNCC se faz importante para este trabalho, não com o objetivo de realizar uma avaliação positiva ou negativa de suas etapas, mas sim de possibilitar, durante a execução da análise, uma comparação mais clara entre a BNCC, a MCC e o planejamento do professor. Dessa forma, será possível investigar os contornos dos documentos e as escolhas do professor em sala de aula para a execução ou não do currículo.

A BNCC, documento que norteia os currículos das redes de ensino do Brasil, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil¹³, que após sua terceira versão tem sua homologação, é um bom exemplo de mudanças que ocorrem em uma escola. Desde sua idealização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹⁴, o ensino de História passa por mudanças, e é notório em análise da construção da própria base, diversas discussões quanto ao rumo da mesma.

A BNCC gerou em seu processo diversos desacordos, contudo, ao ler diversos autores da história, podemos perceber que as discordâncias sobre o tema pouco se davam em torno da questão de se deveríamos ter uma base ou não. A ideia de uma base nacional que busque contemplar um projeto nacional de ensino, que indique objetivos de aprendizagem básicos do século XXI e que principalmente contemple o direito de aprender, que falaremos mais adiante, pouco é contestada (CAIME, 2015). A construção da BNCC passou por um momento de difícil gestação, conturbação do meio político, contestação popular sobre ações do governo, inclusive um processo de *impeachment*. Conforme as versões do documento apareciam, mais discussões eram alçadas.

Uma dessas discussões surgiu com a primeira versão da BNCC, que buscava romper com uma narrativa eurocêntrica e destacar a história do Brasil, da África, dos afrodescendentes, dos latino-americanos e dos povos indígenas (PEREIRA E RODRIGUES, 2018). Quebrar a hierarquização existente nos conteúdos foi um dos resultados positivos da primeira versão do documento, segundo alguns historiadores, como o parecer do Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no texto preliminar do componente curricular de História para a BNCC em 2015:

¹³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 05/01/2020

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm_ Acesso em 05/01/2020

Considero que a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente é oportuna e legítima. Entendo que se trata de rever o foco geral da narrativa da história: até hoje, ensinar primeiro a história geral e depois a história do Brasil, seja nas abordagens tradicionais, seja nas abordagens chamadas de história integrada, implica uma hierarquização tácita. Nesta hierarquização, a história do Brasil é narrada por um olhar estrangeiro, a partir de um foco europeu: é necessário contar toda a história geral antes da chegada dos europeus ao litoral do futuro Brasil para que a história nacional brasileira entre em tela (CERRI, 2015, s. i.)¹⁵.

Contudo, pode-se perceber certa resistência na aceitação de camadas da sociedade, a uma nova abordagem histórica que era trazida pela 1^o versão do documento. O Movimento que se denomina como Escola Sem Partido (ESP)¹⁶, já tinha força nos anos de 2015 e apresentava resistência, não apenas de maneira intelectual, mas com grande abuso de usos das mídias sociais. Muito difícil a dissociação do movimento ESP ao conservadorismo e ao reacionarismo, fica clara assim as razões das negativas em detrimento a uma nova visão de História. Em artigo recente de Severo, Gonçalves e Estrada (2019), pode ser percebido como as redes sociais serviram como esteira e base para organização de movimentos reacionários e conservadores, que chamam à Cultura Escolar e o Ensino de História.

A segunda versão da matriz, aparece como um movimento contrário ao que se apresentava na primeira, uma vez que opta pelo retorno aos conteúdos e a forma já tradicional de apresentação do currículo. Em nota sobre a segunda versão da BNCC no site da ANPUH¹⁷, onde diversos professores assinam¹⁸, aparece como crítica justamente a opção pelo esquecimento de algumas pautas importantíssimas para o processo do ensino e aprendizagem em História.

Por um lado, percebemos que a equipe de história foi sensível a algumas críticas e sugestões, tais como a ausência dos conteúdos de história antiga e medieval e à excessiva centralidade da história do Brasil; por outro lado, parece-nos que as demais reivindicações foram obliteradas, sobretudo, aquelas relacionadas a uma reflexão mais ampla acerca do conceito de eurocentrismo – notadamente presente nesta segunda versão – e sobre a importância da tematização do tempo como um

¹⁵ Os pareceres dos leitores críticos podem ser consultados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 14/08/2020.

¹⁶ Para definição do que se trata o movimento Escola Sem Partido, utilizo a definição dada pelos professores Nilton Mullet e Mara Rodrigues, no artigo já citados acima: “Escola Sem Partido é um movimento que constitui um programa cujo principal objetivo é cercar a liberdade de ensinar, direito constitucional assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988, pela proposição de leis em âmbito municipal, estadual e federal que tipificam o crime de assédio intelectual, entre outras iniciativas.” (PEREIRA, N. M., RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas**, 2018.

¹⁷ ANPHU – Associação Nacional de História: Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> Acesso em: 14/08/2020

¹⁸ Assinam o documento os seguintes professores do Departamento de História da UERJ: Géssica Guimarães, Renata Moraes, Carlos Eduardo Pinto, Eduardo Ferraz Felipe, Daniel Pinha, Francisco Gouvea de Sousa e Marta Silveira.

conceito fundamental para o estudo e ensino da história, sobretudo como uma das dimensões estruturantes para os seres humanos (ANPUH, 2016, s.i.).

Em suma na segunda versão do documento, temos poucas novidades e inovações, se compararmos ao modelo anteriormente apresentado. Um currículo mais tradicional que volta a trazer uma centralidade na Europa, “com uma estrutura de caráter prescritivo e sua vocação avaliativa, principalmente através da enumeração de conteúdo específicos para cada um dos anos das etapas inicial e final do Ensino Fundamental” (ANPUH, 2016, s. i.).

Em abril de 2017, a terceira versão do documento para o Ensino Fundamental foi divulgada, mantendo grande proximidade com a segunda versão da BNCC quando se apresenta de maneira estruturada em conteúdos e focando-se na execução das competências e habilidades. É importante destacar a análise feita por Pereira e Rodrigues (2018), principalmente quando falam sobre o posicionamento liberal que a terceira versão do documento apresenta, sugerindo uma leitura individual do processo de aquisição de competências, sem levar em consideração, ou escamoteando, os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem. A reflexão é importante para este trabalho, pois permite pensar como o professor em sala de aula nos 9º anos em 2019 optou e executou os conteúdos, propiciando a concepção de currículo naquela sala de aula. Utilizo a definição de currículo trazida por Circe Maria Fernandes Bittencourt onde apresenta a noção de currículo como sendo:

A concepção de currículo, segundo estudos contemporâneos, abrange todas suas dimensões, distinguindo-se o currículo formal (prescritivo, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatais, o currículo real (ou interativo) correspondendo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros (BITTENCOURT, 2018, p. 89-90).

A terceira versão da BNCC foi o documento a partir do qual a versão atual da MCC foi construída, levando em conta outros documentos e reflexões. Acreditamos que uma análise comparativa entre esses documentos, bem como os planos de aula do professor e uma entrevista com ele, pode mostrar se, para além do currículo formal, nas práticas diárias do ensino de História, surgem tentativas de superação dessas prescrições, contribuindo para a compreensão do currículo adotado pela escola.

5. DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS ESCOLAS LASSALISTAS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE SÃO IMPORTANTES A ESTA DISSERTAÇÃO

Antes de iniciarmos a investigação sobre os elementos que cercam a MCC, acreditamos ser de fundamental importância trazer uma breve discussão sobre outros documentos que serviram de guia para a rede La Salle. Não é intenção deste trabalho inventariar e/ou classificar cronologicamente todos os documentos que foram utilizados pelos lassalistas durante pelo menos três séculos de atividades pedagógicas para a construção de suas práticas, mas sim apresentar alguns documentos referenciados na própria Matriz Curricular para as Competências como importantes e vitais, pois serviram de base para a reorganização de conceitos e práticas.

5.1 GUIA DAS ESCOLAS CRISTÃS

O Guia das Escolas Cristãs (*Conduite des Écoles Chrétiennes*), teve sua primeira versão oficialmente publicada em 1720 em Avignon. Trata-se de um documento cujo texto final foi apresentado pelo próprio João Batista de La Salle. A finalidade de sua elaboração foi assegurar a unidade de ação em todas as Escolas Cristãs da congregação religiosa fundada por São João Batista de La Salle (LA SALLE, 2012).

Ainda no século XVIII o documento apresenta-se como sendo de grande importância para as normas e condutas pedagógicas.

Ele deveria estar dividido em três partes: 1º falando das atividades a realizar na escola, dos conteúdos a desenvolver nela, e do modo de fazê-lo; 2º, orientando sobre o manejo da classe, ou a disciplina escolar, ou ainda, como se dizia no tempo, a ordem nas escolas e o modo de estabelecê-lo e mantê-lo; e uma 3º, desenvolvendo quatro pontos: a) as obrigações do Inspetor das Escolas; b) as funções do formador de novos mestres; c) as qualidades que devem adquirir os mestres e , d) o que devem fazer os alunos (LA SALLE, 2012, p. 6).

É relevante destacar que, assim como na MCC, por diversos momentos no seu texto é lembrada a característica de produção ligada a um grupo ou comunidade que são chamados a participar da sua construção. No Guia das Escolas Cristãs, isso também ocorre, provavelmente pela primeira vez, dando início a uma longa prática dos discípulos de La Salle. O documento ainda menciona que, para a realização dos seus estatutos, foram consultados experientes

professores, ou seja, pessoas que tinham certa prática em suas atividades, vivências em sala¹⁹, como diz: “Este guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos mais antigos deste instituto e os mais aptos a dar aula, e após experiência de vários anos” (LA SALLE, 2012, p. 6). O Guia²⁰ foi um documento construído com um propósito, segundo texto de São João Batista de La Salle: “Foi preciso redigir este Guia das Escolas Cristãs, para que houvesse uniformidade em todas as escolas e localidades em que se encontram Irmãos deste Instituto e para que as práticas nelas fossem sempre idênticas” (LA SALLE, 2012, p. 7).

Seria difícil precisar o número de projetos e reflexões sobre a educação que são frutos do Guia e das práticas lassalistas ainda em seu início de formação. No entanto, podemos identificar alguns marcos importantes quando falamos de educação e ensino. Por exemplo, a escola de São João Batista de La Salle, apesar de religiosa, apresenta um traço importante de laicidade: “[...] sinalizamos que o currículo da Escola Cristã destinava carga horária maior às disciplinas laicas do que à catequese” (PAULY *et al*, 2018, p. 21).

Neste mesmo artigo, os autores apresentam hipóteses sobre por que a obra de João Batista de La Salle não é tão conhecida e citada como referência nas pesquisas em educação. Eles concluem que La Salle serviu como um importante ponto de partida para uma pedagogia moderna, mesmo que essa não fosse sua intenção. Isso porque seus redatores e colaboradores “aprenderam das crianças o modo como elas aprendem e, assim, descobriram o modo amoroso como se deve ensiná-las. La Salle não era, mas tornou-se um educador republicano porque pretendia ensinar gratuitamente um modo digno de bem viver para toda e qualquer criança” (PAULY *et al*, 2018, p. 20-21).

5.2 PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA – PROJETO PEDAGÓGICO

No ano de 2004, foi disponibilizado às comunidades educadoras lassalistas um projeto pedagógico que reúne informações referentes à proposta educativa. Como é sinalizado no próprio documento, o texto da Proposta Educativa inclui os Fundamentos Lassalistas e aproveita, da proposta anterior, de 1991 (LA SALLE, 2004). O objetivo do documento é “constituir-se numa iniciativa que visa a oferecer a todos aqueles que compartilham o ideal

¹⁹ A versão do documento de 2012, traz um importante capítulo sobre precisões sobre o vocabulário, uma vez que passados mais de 300 anos desde sua idealização, muitas concepções da terminologia do vocabulário envolvendo o ensino, a escola, dentre outro mudaram, o que torna a leitura do guia mais facilitada.

²⁰ GE – Guia das Escolas Cristãs – maneira como foi abreviado na versão publicada do guia em 2012.

educativo lassalista um instrumento que os ajude a entender e levar adiante este projeto educativo" (LA SALLE, 2004, s. i.). Deste modo, o documento se mostra importante para este trabalho, pois apresenta, nos primeiros anos do século XXI, um guia para pensar sobre os pilares da educação à luz do referencial de La Salle.

Na etapa I – Proposta Educativa, o documento expressa diversas reflexões e esclarecimentos sobre a conduta sobre: pessoa, identidade, formação, educação e Sociedade – Igreja – Instituto, assim como os passos do fundador, seu contexto educacional, as instituições e sua estrutura²¹ (LA SALLE, 2009).

Na etapa II – Projeto Pedagógico, são apresentados a proposta educativa lassalista, os princípios (antropológicos, epistemológicos, éticos-morais, teológicos – pastorais e administrativos e pedagógicos) do projeto. Além de apresentar orientações sobre o currículo, planejamento, metodologia e avaliação²². (LA SALLE, 2009).

Ainda é interessante ressaltar que essas propostas e reflexões encontraram uma maneira distinta de tentar atingir os jovens. A revista Juventude Lassalista, coordenada pela pastoral, lançou uma edição escrita em forma de quadrinhos com o título "PROJETO PEDAGÓGICO E PROPOSTA EDUCATIVA", com o objetivo de integrar os alunos nas discussões por trás da proposta educacional da rede.

Imagem 9: Revista Juventude Lassalista²³



Fonte: Revista Juventude Lassalista

²¹ ANEXO A - Imagem do Índice do documento – Etapa I

²² ANEXO B - Imagem do Índice do documento – Etapa II.

²³ Sala de Aula, onde a professora dá instruções de atividade, em relação ao Projeto pedagógico e a proposta do colégio.

Na história, a professora orienta os alunos a prepararem uma atividade de redação sobre o Projeto Pedagógico e a Proposta Educativa do colégio, com data determinada para entrega. Os alunos se desesperam, mas a professora explica do que se tratam os documentos e pede para que formem duplas. Os alunos então passam por situações e "estereótipos" presentes no ambiente escolar no seu dia a dia, como o aluno que fica extremamente ansioso com as avaliações e sente medo de falhar, o desleixado que só quer jogar videogame, e aquele que é extremamente esportista e dá atenção somente ao momento da educação física, aqueles que dão grande importância aos bens materiais e que resume todas as relações a trocas de favores ou presentes e o aluno que é tranquilo e calmo.

Em cada uma das situações envolvendo um dos alunos que incorpora os elementos descritivos acima, há uma interação com o outro aluno - o que não gosta de praticar esportes é incentivado pelo aluno mais ativo na educação física, o aluno nervoso se acalma após conversar com o aluno mais tranquilo e assim por diante. Durante a formação, os alunos aprendem sobre os elementos da pedagogia e os marcos da educação lassalista, lembrando as situações em que isso ocorreu em sua rotina. Após completar a formação, os alunos terminam suas redações e o quadrinho encerra com ações dos alunos baseadas nas reflexões propostas.

Imagem 10: Explicação do professor sobre os elementos da Pedagogia de La Salle.



Acredito que seja importante este quadrinho, pois, com base nas informações que obtive até o momento, um dos objetivos de sua criação foi para ser utilizado em sala de aula com os alunos durante as formações oferecidas pelas equipes de pastoral de cada escola da rede. A existência de um material como este levanta muitas questões pertinentes a este trabalho, como a preocupação em não estabelecer as normas da escola apenas por meio de um regimento de regras e deveres, mas também em apresentar reflexões que afetam diretamente os professores na hora de planejar suas aulas e construir o currículo. Outras questões podem ser percebidas e acredito que durante a escrita desta dissertação foram abordadas, como a relação que o autor representa entre a escola, o espaço e sua configuração, bem como as relações e cultura escolar que ocorrem fora da sala de aula, como no pátio e bibliotecas. Como professor em uma das escolas da rede, o Colégio La Salle Pão dos Pobres, consigo identificar certa familiaridade com a representação étnica apresentada na imagem 6, uma vez que se trata de uma escola assistencial de baixa renda e com um valor mais acessível do que outras escolas privadas, apresentando uma diversidade de alunos, tanto étnica quanto social. A diferença entre a imagem 6 e a sala de aula atual reside na ausência de símbolos religiosos fixados na sala de aula, sendo encontrados apenas em espaços destinados aos professores e membros da direção.

5.3 GUIA DA ESCOLA LASSALISTA E REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO

Estes dois documentos não estão diretamente ligados às questões referentes às reflexões sobre a pedagogia de La Salle nem orientam explicitamente sobre as formas como as aulas devem ser construídas. No entanto, são importantes por buscarem integrar e/ou aproximar todos os membros da comunidade educativa. O documento em questão fornece informações gerais para a organização do dia a dia da escola, incluindo alunos, professores, pais, mães e responsáveis (LA SALLE, 2010).

O guia da escola Lassalista foi revisado em 2010 e publicado com o planejamento de ser executado e distribuído a partir de 2011 nas escolas da rede. Esse material é apresentado aos alunos e pais que chegam à rede, pois consiste em um primeiro contato que muitas vezes os novos membros têm com a escola de La Salle. Nesse sentido, o guia apresenta brevemente a identidade de La Salle, os objetivos da escola, sua organização, entre outros. Obviamente, em muitos casos, é papel do supervisor ou coordenador pedagógico, ao realizar a entrevista com os novos alunos, estabelecer este primeiro contato, fazendo com que o guia seja um material para consulta que fica à disposição quando requisitado, ou mais um dos materiais

entregues junto às pilhas de livros e uniformes quando o aluno se matricula. Mesmo assim, são encontrados também explicações sobre as avaliações, orientações sobre as medidas pedagógicas, direitos e deveres do aluno²⁴.

Já o Regimento Escolar Padrão, tem sua versão final publicada apenas no ano de 2020, começando a valer e ser efetivado recentemente. Anteriormente cada escola tinha seu regimento que era aprovado pela província e posto em execução. Este documento traz em forma de regimento, tipificando em formas de TÍTULO, CAPÍTULO E ARTIGO, muitas das reflexões que outros documentos citados apresentam, inclusive o guia.

5.4 A MATRIZ CURRICULAR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Este é um importante documento para esta dissertação, pois além de ser uma fonte fundamental para a pesquisa, ele também serve como base para as análises que serão realizadas. Trata-se do planejamento diário que os professores devem realizar na escola, que é uma fonte adicional que foi fundamental para compreender melhor como o ensino de História vem ocorrendo nesta escola. Acreditamos que entender seus elementos constitutivos e norteadores é fundamental para compreender a evolução do ensino de História nesta escola, que possui uma história e faz parte de uma rede. Como já mencionado, ela passou por várias mudanças em suas concepções ao longo do tempo para se adaptar às demandas de cada época.

Pensando nessas mudanças, a rede La Salle desenvolveu um documento norteador, a Matriz Curricular para as competências. Esse documento deve ser usado em paralelo com a base nacional e tem como objetivo:

A Matriz Curricular tem o propósito de estimular e centrar aprendizagens significativas, em cada nível, ao longo da vida escolar dos nossos estudantes, de forma orgânica, sequencial e articulada. Aprendizagens que deem sentido e significado e possibilitem melhores condições de vida pessoal e social, transcendendo o tempo e o espaço escolar, como resposta aos desafios e às esperanças da contemporaneidade (Rede La Salle, 2018, p. 7).

Contudo, é importante lembrar que a Matriz ainda está em processo de construção e não está completa. A consulta dos membros da rede e sua análise sobre a execução serão de grande valor para melhorias. Aqui reside outro motivo desta pesquisa, que é a oportunidade de envolvimento e análise da matriz, bem como a forma como ela vem sendo aplicada em conjunto com a base nacional na sala de aula para o ensino de História. Isso pode permitir

²⁴ Anexo C - Índice do Guia da Escola Lassalista (LA SALLE, 2010).

propor ações levando em conta a realidade da escola e o processo de ensino, o que é de grande importância. A produção da Matriz Curricular começa no ano de 2015, que é o mesmo ano em que a primeira versão do documento da BNCC é divulgada. Por intermédio da Direção de Missão da Província, é constituído um grupo de trabalho (GT-Matriz), que juntamente com assessorias, comissão de educação e consultores externos, tem o propósito de desenvolver atividades que contribuam para a construção da MCC (REDE LA SALLE – BRASIL, 2018). A etapa inicial do processo de construção da Matriz é chamada de *Diagnóstico das concepções no documento iluminador*. Nessa etapa, é iniciado um estudo em que várias concepções (currículo, criança, adolescente, educação e aprendizagem) são reestruturadas para construir as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível da Educação Básica para a Matriz Curricular (REDE LA SALLE – BRASIL, 2018). Essa reconstrução é um processo coletivo e participativo que envolve diversas atividades reflexivas, estudo teórico sobre diferentes conceitos, mapeamento de rotinas, encaminhamentos e consultas às comunidades educativas da rede La Salle dentre outras atividades²⁵.

A Matriz Curricular está dividida em duas partes. A primeira é chamada de *Documento Iluminador* e apresenta as principais características e objetivos do documento. É destinada a todos os integrantes do corpo docente da rede educacional nos níveis fundamental e médio. A segunda parte da matriz diz respeito ao planejamento anual, que vai da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Médio. Junto a essas referências, cada professor deve construir o planejamento correspondente.

Segundo documento Iluminador, “A matriz curricular para competências está estruturada por áreas de conhecimento por temas integradores, os quais se articulam com as dimensões de formação, eixos de formação e campos de experiências” (REDE LA SALLE – BRASIL, 2018, p. 23). Como área do conhecimento temos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Como campo de experiência a MCC busca trabalhar: O eu, e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para integrar as diferentes áreas do conhecimento e os campos de experiência, os temas integradores devem estar relacionados às experiências dos alunos, bem como aos seus contextos de vida, influenciando o processo de criação da identidade e a forma como esses alunos interagem com outros sujeitos e com o ambiente. Os temas integradores que são

²⁵ ANEXO E - Modelo de preenchimento de habilidades que o professor acredita serem importantes e que faltam a MCC.

utilizados são: Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Culturas Indígenas e Africanas; Culturas Digitais e Computação; Direitos Humanos e Cidadania; e Educação Ambiental.

A MCC utiliza como elemento de simbologia, a CHAVE, como instrumento de poder, segundo o documento iluminador, que busca entrelaçar um conjunto de atitudes fundamentais para o processo de aprendizagem: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Espiritualidade (C-H-A-V-E) (REDE LA SALLE – BRASIL, 2018, p. 3). Segundo o documento, “Nosso desafio ao cuidar e educar é saber usar a CHAVE para abrir portas e janelas para ver e admirar o “mistério” da vida e do conhecimento” (p. 6).

Também é de vital importância o espaço que a Matriz contempla em seu planejamento para a realidade da escola. Reconhecer que cada comunidade educativa tem sua própria realidade é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de ensino de qualidade.

A proposta da Matriz Curricular para as competências que está sendo colocada à disposição das Comunidades Educativas da Rede La Salle é, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um ponto de partida. Por um lado, é um ponto de chegada na medida em que é o resultado do enorme esforço de reflexão e construção coletiva, realizado em todas as Comunidades Educativas, nos últimos anos. Por outro, trata-se de um ponto de partida na medida em que a proposta precisa encontrar ressonância em cada planejamento docente, no qual efetivamente assumirá uma identidade concreta (REDE LA SALLE – BRASIL, 2018, p. 6).

Como a MCC é uma das nossas importantes fontes, acredito que ainda seja necessário descrever outros elementos que fazem parte dela para tentar compreender, por meio de sua análise, as questões que a norteiam e de que maneira, para além de suas intenções explícitas em seu texto formador, podem ser percebidas as sutilezas conceituais e estruturais que guiam o professor na organização e execução de sua aula.

Podemos sintetizar alguns elementos importantes que foram apresentados acima. Por exemplo, se observarmos os documentos publicados nesta última década que servem como orientação, podemos visualizar, principalmente após as primeiras reuniões acerca da produção da Matriz, novas diretrizes de atuação que, em meu entendimento, buscam orientar e redefinir a rede de ensino La Salle. Uma matriz que servirá para toda a rede de ensino, um regimento padrão unificado e um guia da escola Lassalista ajudam a justificar essa percepção. Cabe aqui ressaltar a necessidade de definir melhor como a rede La Salle está organizada no Brasil.

Outro ponto importante que deve ser novamente apresentado aqui é a forma como a construção da Matriz parece estar muito próxima do processo de construção do Guia das Escolas Cristãs, no qual, a partir de um texto base apresentado, houve oportunidades para

discussões do seu conteúdo. Ou seja, a busca pela participação da opinião dos professores membros da rede, mesmo após mais de 300 anos de instituição, ainda aparece como uma marca significativa.

6. METODOLOGIA

Como já sinalizado, esta pesquisa se concentrou no campo de ensino de História, utilizando o conceito de cultura escolar e cultura da escola. Buscamos investigar como o ensino de História nos 9º anos da escola La Salle Pão dos Pobres ocorreu com a utilização de uma matriz construída pela própria rede em relação à BNCC. De que forma a matriz para competências impacta na construção dos planejamentos do professor de História da escola La Salle Pão dos Pobres? A BNCC e a matriz convergem ou divergem? Em que pontos apresentam composição? Essas convergências ou divergências são significativas para a construção de um planejamento de uma aula de História? Quais foram as principais dificuldades encontradas pelo professor de História no ano de 2019 na execução de seu trabalho em relação à matriz e à BNCC?

Com a busca por respostas a essas perguntas, acreditamos ser possível contribuir para a melhoria do processo de ensino de História na escola, assim como obter grandes benefícios para minha formação como professor. Infelizmente, a análise de uma extensão maior do que os 9º anos não é possível no momento, devido ao tempo escasso. Outro fator importante para a escolha de análise apenas nos 9º anos é que, como professor de História da escola, não lecionei para os 9º anos em 2019, mas sim para os anos de 6º a 8º. Isso facilitará meu julgamento e análise ao interagir com as fontes, uma vez que acredito que um certo afastamento entre aquele que faz a análise e o material analisado se faz necessário

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de ensino de História durante o ano de 2019 nas turmas de 9º ano da escola La Salle Pão dos Pobres. A pesquisa levou em conta os planejamentos realizados durante o ano na disciplina de História dos 9º anos, assim como o relato registrado através de entrevistas com o professor titular do período. Além disso, foram utilizadas como fontes a BNCC e a Matriz para competências em sua versão durante o período. Esperamos compreender, por meio da análise das fontes, como se deu o ensino de História na escola e como se apresentam a cultura escolar e a cultura da escola. Convém destacar, o apoio por parte dos membros da equipe diretiva da escola, demonstrando profundo interesse no projeto de pesquisa, inclusive fornecendo autorização²⁶, assim como o professor titular do 9º ano da escola durante o ano de 2019. Em ambos casos, a oportunidade de participação em um projeto, cujos resultados busquem o aprimoramento do processo de ensino, foi recebido de forma extremamente positiva.

²⁶ ANEXO F- Termo de concordância da instituição.

A análise das fontes se dará em três etapas, na primeira busquei visualizar de que modo a Base Nacional e a Matriz se relacionam no tocante ao ensino de História dos 9º anos, quais foram suas aproximações e distanciamentos. Na segunda etapa do processo, a análise se iniciou pela escolha do professor para realização de seu planejamento, observamos assim a seleção das competências e habilidades pertencentes à BNCC e buscamos verificar na matriz para as competências se: há *Interação* - de alguma maneira a BNCC e a MCC são contempladas nos planejamentos? *Adaptação* - houve algum tipo de adaptação ao uso da competência ou habilidade? *Não utilização* - quais competências e habilidades não foram contempladas nos planejamentos? Nesta etapa ainda foram investigados os conteúdos atitudinais e como as habilidades foram mobilizadas.

Assim, acreditamos que após a análise de todas as competências e habilidades previstas ao 9º ano tanto na BNCC quanto na matriz foi possível observar de maneira mais efetiva as aproximações ou distanciamentos.

Na terceira etapa foi prevista a criação de um material derivado da análise das entrevistas realizadas com o professor, onde o objetivo foi o aprofundamento do processo ocorrido em sala de aula. Acredito que desta maneira foi possível não apenas verificar como foram planejadas as aulas, pela análise derivada dos planejamentos, mas também aprofundar a análise do trabalho que ocorreu, bem como, a partir do material derivado da análise, prevejo a criação e/ou organização de oficinas onde a exposição da realidade de ensino de História da escola em comparação com a MCC e BNCC possa servir como reflexão sobre seus usos. Estas oficinas foram apresentadas a outros professores da rede La Salle, assim acredito, sendo possível gerar novas discussões sobre os usos da matriz e sua relação com a BNCC e as culturas escolares.

6.1 DESCRIÇÃO DAS FONTES

No final do ano de 2018, chegou a versão da MCC que é utilizada até o momento, já baseada na terceira versão da BNCC e com o acréscimo das sugestões dos professores recolhidas no ano anterior. Assim, o planejamento para o ano de 2019 ocorreu da seguinte forma: no início do ano, o professor enviou um documento em *Word* contendo as competências, habilidades, procedimentos, conceitos e atitudinais. Em seguida, registrou no sistema digital *GVcollege*. Feito o planejamento anual, o professor deve registrar no mesmo

sistema os planejamentos semanais²⁷. Tendo duas áreas para preenchimento, planejado à esquerda e executado à direita. Acredito que em primeiro momento a análise desta fonte, permitiria perceber quais foram as escolhas do profissional de História para desenvolver seu trabalho, assim como quais foram as ferramentas por ele utilizadas.

A Matriz Curricular para as competências, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular já foram descritas e detalhadas anteriormente. Retomo a importância desses documentos para a análise, considerando que a investigação sobre o diálogo entre a MCC, a BNCC e o planejamento do professor é fundamental para a realização desta dissertação, uma vez que esses documentos orientadores são fundamentais para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Além disso, outra importante fonte foi uma entrevista realizada com o professor de História dos 9º anos de 2019, com o objetivo de compreender como ocorreu o processo de planejamento desse professor. Algumas das perguntas que foram feitas: Como se dava a escolha das habilidades que seriam usadas? O planejamento semanal se dava priorizando a competência e habilidade ou os conceitos/conteúdos? Como se dá o processo de escolha dos elementos atitudinais? Em algum momento na hora do processo de planejamento houve a consulta da MCC e da BNCC para comparação? As perguntas para a entrevista foram desenvolvidas no decorrer das análises e algumas, inclusive, podem ser observadas nas tabelas de análises do capítulo 8. Com esta entrevista, busco estabelecer quais foram as ações do professor frente às orientações dos documentos, assim como se houveram discrepâncias entre o que está no documento do planejamento e o que foi executado em sala de aula.

6.2 ENTREVISTA

Como mencionado anteriormente, uma entrevista com o professor titular das turmas de 9º anos durante o ano de 2019 de História foi fundamental para o desenvolvimento desta dissertação. Assim sendo caracterizada como fonte de pesquisa auxiliar, que juntamente a BNCC e MCC e os planejamentos do professor, ajudam a compor o cenário do processo de ensino de História na escola.

Esta pesquisa entende a importância da história oral para o campo de pesquisa, e utiliza a definição de que história oral:

²⁷ ANEXO G – Modelo de planejamentos postados no GVCollege pelo professor de história no ano de 2019.

[...] é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores (ALBERTI, 2005, p. 18).

A terceira versão do Manual de História Oral de Verena Alberti foi utilizada como guia para a elaboração dos processos de entrevistas e análise nesta dissertação. É importante destacar que as entrevistas foram realizadas com o professor que lecionou para as turmas de 9º ano em 2019 na escola La Salle Pão dos Pobres, que é o foco da investigação.

Optamos por manter o nome do entrevistado em confidencialidade. Devido a pandemia e o necessário distanciamento social, a entrevista foi realizada via *Discord*²⁸, onde apenas foram gravados o áudio. A conversa foi gravada e depois foi realizada a análise. Foram realizados dois encontros para entrevista. No primeiro encontro, foram realizadas as questões referentes aos blocos I, II e III. No segundo encontro, foram realizadas as questões do bloco IV. Como as entrevistas foram realizadas apenas com uma pessoa, utilizamos como referência o cargo. O professor foi referenciado como professor (P) e o entrevistador, como entrevistador (E).

As perguntas realizadas ao professor foram elaboradas após a realização das análises resultantes do cruzamento de dados entre o planejamento de sala de aula do professor, a BNCC e a MCC, e a aplicação das categorias de análise já mencionadas acima: Interação, Não Utilização e Adaptação. O objetivo desta etapa da dissertação é buscar entender de forma mais ampla as opções escolhidas pelo professor, como seus objetivos na escolha de um determinado procedimento ou não utilização de algum.

Outra questão importante que somente uma entrevista poderá evidenciar está relacionada a grande diferença que pode existir entre os planos prescritos de planejamento e o que realmente ocorre em sala de aula. É interessante saber do professor como essas escolhas em seu planejamento foram executadas na prática. Aqui, entendemos os limites de uma investigação historiográfica utilizando fontes orais. O "realmente" mencionado entre aspas refere-se à versão reconstituída do professor, que contém sua justificativa para suas escolhas e execuções em sala de aula. A entrevista se encontra na íntegra nos anexos.²⁹

²⁸ Aplicativo de voz gratuito. Mais informações em: <https://discord.com/>

²⁹ ANEXO H - Entrevista com o professor de história da escola La Salle Pão dos Pobres no ano de 2019.

7. ANÁLISE

Abaixo iniciaremos o processo de análise proposto neste projeto. Essa análise foi realizada em diferentes níveis de diálogo, sobre quatro unidades temáticas previstas tanto na BNCC quanto na MCC para os 9º anos do Ensino Fundamental II.

A análise das fontes ocorreu em três etapas. Na primeira, buscamos visualizar como a Base Nacional e a Matriz se relacionam no que se refere ao ensino de História nos 9º anos, identificando suas aproximações e distanciamentos.

Na segunda etapa, iniciamos a análise pelas escolhas do professor para realização de seu planejamento, e sua classificação ocorreu por meio das categorias mencionadas e descritas abaixo.

A terceira etapa consistiu na criação de um material derivado da análise, que deverá conter as entrevistas realizadas com o professor. O objetivo é aprofundar o processo ocorrido em sala de aula.

O primeiro quadro apresenta os elementos que são considerados importantes para o desenvolvimento da pesquisa e que podem ser encontrados tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto na Matriz Curricular para as Competências. Já no segundo quadro, encontramos a primeira análise que consiste em verificar as escolhas feitas pelo professor de história do 9º ano em 2019 ao elaborar o planejamento de sua aula, tendo em conta a BNCC e a MCC. Foram criadas três categorias de análise para classificar essas escolhas: INTERAÇÃO, NÃO UTILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO. Essas categorias foram desenvolvidas para perceber de maneira direta as escolhas do professor, possibilitando a comparação das fontes para ver se o professor selecionou alguma competência e habilidade das fontes (INTERAÇÃO), se deixou de lado alguma competência, habilidade ou conteúdo (NÃO UTILIZAÇÃO) ou se optou por realizar alguma mudança (ADAPTAÇÃO). Abaixo de algumas das classificações, serão apresentados comentários que serão discutidos no fim da análise. Essa primeira análise tem como objetivo dar início à investigação, buscando entender os caminhos do ensino de História nessa instituição.

Entendemos aqui que apenas o olhar sobre o planejamento executado não seria suficiente para aprofundar ou alcançar o objetivo proposto. Por isso, foi realizada uma entrevista com o professor titular de História das turmas de 9º ano em 2019 na escola La Salle Pão dos Pobres. É importante mencionar que o professor não faz mais parte dos quadros da rede. As questões da entrevista foram elaboradas a partir da análise realizada nas etapas I e II.

Durante a qualificação do projeto, surgiu a questão pertinente de se questionar se apenas observar os documentos oficiais (BNCC e MCC), o planejamento de sala de aula do professor e uma entrevista com o professor são suficientes. Por que não expandir a análise com uma entrevista ao Coordenador Pedagógico? Afinal, se o objetivo é entender como se deu o ensino de História em 2019 na escola La Salle Pão dos Pobres, e a mobilização do conceito de cultura escolar prevê outros olhares que não apenas os externos à escola. Também foi levantada a possibilidade de usar como fonte os cadernos e produções dos alunos de História em 2019. A inclusão de outras fontes certamente seria relevante e poderia contribuir para atingir os objetivos, no entanto, é importante considerar os limites que essas novas abordagens podem apresentar. A escolha inicial das fontes se baseou em documentação oficial produzida pelo Estado (BNCC) e pela rede de ensino La Salle (MCC), no planejamento realizado pelo professor e em sua entrevista, que fornecem uma perspectiva que pode ser distanciada de interesses diretos, uma vez que o professor de História do período não faz mais parte da escola/rede. Assim, optamos por focar a análise nesse conjunto de fontes. No entanto, um olhar mais atento a outros membros da escola, incluindo não apenas membros da coordenação, mas também outros professores, serviços gerais e administração, pode ser considerado na dimensão propositiva da pesquisa.

A análise a seguir levará em consideração as etapas I e II (Análise preliminar + planejamento do professor). Na etapa I, serão comparadas duas fontes, a BNCC e a MCC, com o objetivo de evidenciar como esses documentos estão organizados e suas semelhanças e diferenças. Já na etapa II, os documentos serão comparados com o planejamento do professor, utilizando as categorias mencionadas anteriormente (INTERAÇÃO/ NÃO UTILIZAÇÃO/ ADAPTAÇÃO). A análise será realizada em relação a uma unidade temática que, de acordo com o planejamento do professor, representou o primeiro trimestre de história do 9º ano de 2019.

No quadro I - denominado ANÁLISE PRELIMINAR - as informações da BNCC serão apresentadas à esquerda, juntamente com sua nomenclatura, enquanto as informações da MCC serão apresentadas à direita, usando a mesma nomenclatura do documento, para que possam ser comparadas.

No quadro II - chamado de PLANEJAMENTO DO PROFESSOR - as competências e habilidades foram integradas para comparar com o planejamento do professor. As atitudes e procedimentos são tópicos presentes apenas na MCC, mas também são analisados e classificados. Aproveitamos para levantar algumas questões que contribuíram para a elaboração das questões da entrevista.

Durante a análise, utilizaremos trechos dos quadros, devidamente referenciados para que o leitor possa acompanhar nosso processo de análise e estruturação em ordem. Embora longas, a leitura dos quadros abaixo permite acompanhar o processo de análise de forma mais clara.

Quadro 1: Análise Preliminar I

ANÁLISE PRELIMINAR – I	
BNCC	MCC
UNIDADE TEMÁTICA	UNIDADE TEMÁTICA
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA	COMPETÊNCIA
<p>Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p> <p>Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.

<p>Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.</p> <p>Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p>	
HABILIDADES	HABILIDADES
(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.	H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	H2. Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	H3. Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	H4. Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	H5. Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	H6. Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	H7. Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	H8. Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	H9. Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONCEITO
Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	C1. Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.
A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	C2. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos
Primeira República e suas características.	C5. Primeira República e suas características

Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	C6. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930”
O período varguista e suas contradições.	C7. O período varguista e suas contradições
A emergência da vida urbana e a segregação espacial.	C8. A emergência da vida urbana e a segregação espacial
O trabalhismo e seu protagonismo político.	C9. O trabalhismo e seu protagonismo político
A questão indígena durante a República (até 1964).	C10. A questão indígena durante a República (até 1964)
Anarquismo e protagonismo feminino.	C11. Anarquismo e protagonismo feminino.
	C3. A questão da inserção dos negros no período republicano pós-abolição.
	C4. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
	PROCEDIMENTAIS
	P1. Investigando informações sobre os conflitos do início do século XX. P2. Apresentando dados sintéticos e analíticos resultantes de pesquisas históricas acerca da República.

	<p>P3. Compreendendo os processos históricos e geográficos, que levaram à implantação da República no Brasil.</p> <p>P4. Reconhecendo a dinâmica da organização dos movimentos sociais, culturais e políticos e a importância da participação do coletivo na transformação da realidade histórica.</p> <p>P5. Analisando a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas nos processos de disputa pelo poder.</p> <p>P6. Avaliando criticamente conflitos culturais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.</p>
	ATITUDINAIS
	<p>A1. Criticidade.</p> <p>A2. Civilidade.</p> <p>A3. Conscientização.</p> <p>A4. Respeito.</p> <p>A5. Sensibilidade.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2: Planejamento do Professor I

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR I

Neste quadro apresentaremos a análise sobre os processos de escolha do professor em relação: Aos conteúdos, habilidades, competências, procedimentais e atitudinais, e classificaremos com as categorias de INTERAÇÃO (quando houve interação entre BNCC E MCC e planejamento do professor), NÃO UTILIZAÇÃO(quando o elemento analisado referentes aos documentos guias não aparecem no planejamento do professor) e a categoria de ADAPTAÇÃO (quando o professor precisou alterar ou criar novas competências, habilidades ou procedimentos em seu planejamento)

UNIDADE TEMÁTICA	<p>INTERAÇÃO - Tanto na BNCC quanto na MCC elas são contempladas e servem de guia, apesar de não explícitas, à blocos de conteúdos que em muito simbolizam as divisões dos trimestres.</p>	
COMPETÊNCIA	<p>INTERAÇÃO - A competência abaixo foi a mais utilizada durante o primeiro trimestre e contempla a unidade temática. Lembramos aqui que na BNCC as competências específicas de história não estão relacionadas aos conteúdos diferentes da MCC, como pode ser visto.</p> <p>C1(MCC). Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p>	
HABILIDADES	<p>(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>H1(MCC).. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p>	INTERAÇÃO-
	<p>(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p>H2 (MCC). Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p>	INTERAÇÃO -
	<p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade</p>	INTERAÇÃO

	<p>brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>H3 (MCC).. Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p>	
	<p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>H4 (MCC).. Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p>	<p>NÃO UTILIZAÇÃO</p> <p>A análise e investigação do não uso de uma habilidade, pode ser interessante pois pode traçar algumas percepções sobre o espaço.</p> <p>Aqui penso de certo modo em uma das possíveis questões para fazer no questionário para o professor.</p> <p>- Qual foi o processo que foi usado na escolha das habilidades na hora de montar o planejamento? Foi olhando primeiramente o conteúdo ou a habilidade?</p>
	<p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>H5 (MCC).. Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p>	<p>INTERAÇÃO-</p>
	<p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalho como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p>	<p>INTERAÇÃO-</p> <p>Uma outra questão interessante a saber foi se houve na hora da execução do planejamento o trabalho com algumas destas habilidades</p>

	<p>H6 (MCC).. Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p>	<p>esquecidas.</p> <p>Exemplo: Enquanto discutia o papel do trabalhismo, adentrou na questão da participação da população negra?</p>
	<p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>H7 (MCC).. Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p>	<p>NÃO UTILIZAÇÃO</p> <p>Parece de certa forma que alguns temas e habilidades mesmo quando prescritas, seguem sendo esquecidas. Dando privilégio aos conteúdos do “cânone” já estabelecido.</p>
	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>H8 (MCC).. Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p>	<p>NÃO UTILIZAÇÃO</p>
	<p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>	<p>INTERAÇÃO</p>

	H9 (MCC).. Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
OBJETOS DE CONHECIMENTO E CONCEITOS	<p>Convém aqui apresentar dois conteúdos que não aparecem e nenhum dos referenciais estudados, mas que aparecem no planejamento do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é História? • Conteúdos referentes ao 8º ano. <p>Ambas aparecem com seus próprios procedimentos.</p>	<p>ADAPTAÇÃO</p> <p>Interessante mencionar que aqui o professor mostra que se faria necessário ter por estabelecido alguma Habilidade ou Procedimento voltado para a retomada dos conteúdos, uma vez que mesmo não sendo o intuito prescrito nos manuais, muitas vezes as aulas de história focam-se ainda não no aluno, mas sim no que ele consegue decorar para atingir um bom resultado na prova. De qualquer forma, o professor aqui cria dois conteúdos voltados a retomada.</p> <p>Foi importante perguntar ao professor durante a entrevista de que maneira esta retomada/revisão ou sondagem realmente aconteceu. Pois, enquanto professores, o ato de retomar certos conceitos que são básicos para construção do conhecimento é uma atividade corriqueira, os documentos guias BNCC e MCC no caso deste trabalho, não estabelecem competências, habilidades ou procedimentos a tal função.</p> <p>Também convém mencionar que tanto a BNCC quanto a MCC assumem posições de apenas guias INICIAIS, sendo base, início, da construção do currículo e assim planejamento, sendo</p>

		estranho mesmo é não haver tantas exceções e mais conteúdo, habilidades etc, criados pelo professor.
	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. (BNCC) C1. Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. (MCC)	INTERAÇÃO
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. (BNCC) C2.A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. (MCC)	INTERAÇÃO
	C3. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós abolição. (MCC)	INTERAÇÃO
	C4. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. (MCC)	NÃO UTILIZAÇÃO
	Primeira República e suas características (BNCC) C5. Primeira República e suas características (MCC)	NÃO UTILIZAÇÃO A um olhar mais atento aos planejamentos do professor, é possível perceber que este conteúdo em específico provavelmente, não foi comentado, pois estaria sendo representado junto ao C2.
	Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930(BNCC) C6. Constações e	NÃO UTILIZAÇÃO Acredito ser muito cedo ainda para poder afirmar, observando apenas uma

	<p>dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930” (MCC)</p>	<p>unidade temática, contudo podemos destacar com base nesta breve análise que o professor, normalmente não cita manifestações culturais, questões sensíveis em sua abordagem. Tendo um gosto pela clássica história Política e Econômica e eurocêntrica.</p> <p>Uma questão que pode ser interessante é através da entrevista questionar sua formação e motivação ao fazer história.</p>
	<p>O período varguista e suas contradições. (BNCC)</p> <p>C7. O período varguista e suas contradições. (MCC)</p>	<p>INTERAÇÃO</p>
	<p>A emergência da vida urbana e a segregação espacial (BNCC)</p> <p>C8. A emergência da vida urbana e a segregação espacial (MCC)</p>	<p>INTERAÇÃO</p>
	<p>O trabalhismo e seu protagonismo político (BNCC)</p> <p>C9. O trabalhismo e seu protagonismo político. (MCC)</p>	<p>INTERAÇÃO</p>
	<p>A questão indígena durante a República (até 1964) (BNCC)</p> <p>C10. A questão indígena durante a República (até 1964) (MCC)</p>	<p>NÃO UTILIZAÇÃO</p>
	<p>Anarquismo e protagonismo feminino. (BNCC)</p> <p>C11. Anarquismo e</p>	<p>NÃO UTILIZAÇÃO</p>

	protagonismo feminino. (MCC)	
<p>PROCEDIMENTAIS</p> <p>Como a BNCC não estipula os procedimentos, ou seja, as ações dos alunos para alcançar os objetivos, de uma maneira específica, todos os apresentados ao lado são retirados da MCC.</p>	Os procedimentos abaixo, fazem referências aos conteúdos criados pelo professor.	
	Revisando o conceito de história, debatendo os seus desdobramentos nos períodos históricos.	
	Revisando os conceitos chaves do 8º ano: Modernidade, iluminismo, Era das Revoluções.	
	P1. Investigando informações sobre os conflitos do início do século XX.	NÃO UTILIZAÇÃO
	P2. Apresentando dados sintéticos e analíticos resultantes de pesquisas históricas acerca da República.	INTERAÇÃO
	P3. Compreendendo os processos históricos e geográficos, que levaram à implantação da República no Brasil.	INTERAÇÃO
P4. Reconhecendo a dinâmica da organização dos movimentos sociais, culturais e políticos e a importância da participação do coletivo na transformação da realidade histórica.	INTERAÇÃO	
P5. Analisando a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas nos processos de	INTERAÇÃO	

	disputa pelo poder.	
	P6. Avaliando criticamente conflitos culturais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.	NÃO UTILIZAÇÃO
<p>ATITUDINAIS</p> <p>Atitudinais representam conjunto de valores e ações importantes que o aluno deve tomar e apresentar em sala de aula.</p> <p>Muitos destes estão de certa forma sendo apresentados e trabalhados dos referenciais Lassalistas por fazer parte dos objetivos da rede.</p>	A1. Criticidade	<p>INTERAÇÃO</p> <p>Todos os atitudinais ao lado são repetidos em todas as aulas programadas pelo professor.</p> <p>Uma questão interessante a ser aprofundada se relaciona a como esses atitudinais estão sendo trabalhados (ou não), visto que não existe pelo menos no planejamento, ação específica que contemple eles.</p>
	A2. Civildade	INTERAÇÃO
	A3. Conscientização	INTERAÇÃO
	A4. Respeito	INTERAÇÃO
	A5. Sensibilidade	INTERAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Análise Preliminar II

ANÁLISE PRELIMINAR - II	
BNCC	MCC
UNIDADE TEMÁTICA	UNIDADE TEMÁTICA
Totalitarismos e conflitos mundiais	Totalitarismos e conflitos mundiais
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA	COMPETÊNCIA
Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção	C2. Compreender numa perspectiva descritiva, comparada e analítica, os processos

<p>historiográfica.</p> <p>Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.</p> <p>Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p>	<p>históricos relacionados aos conflitos mundiais e a criação da ONU.</p>
HABILIDADES	HABILIDADES
(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	H10. Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
(EF09HI11) Identificar as especificidades	H11. Identificar as especificidades e os

e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global	H12. Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	H13. Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	H14. Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	H15. Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	H16. Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação
OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONCEITO
O mundo em conflito: A primeira Guerra Mundial.	C1. O mundo em conflito: A primeira Guerra Mundial.
A questão da Palestina	C2. A questão Palestina
A Revolução Russa	C3. A Revolução Russa
A Crise capitalista de 1929	C4. A Crise capitalista de 1929

A emergência do fascismo e do nazismo	C5. A emergência do fascismo e do nazismo
A segunda Guerra Mundial	C6. A Segunda Guerra Mundial
Judeus e outras vítimas do holocausto	C7. Judeus e outras vítimas do holocausto
O colonialismo na África	C8. O colonialismo na África
As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	C9. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos”
A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	C10. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos
	PROCEDIMENTAIS
	P1. Investigando e interpretando informações em diversas fontes sobre os conflitos mundiais, refletindo e analisando seus impactos na sociedade mundial.
	P2. Reconhecendo transformações temporais e espaciais na realidade mundial.
	P3. Analisando os contextos geopolíticos relacionados aos conflitos mundiais.
	P4. Identificando aspectos da realidade econômica-social dos países e/ou regiões envolvidas nos conflitos mundiais.
	P5. Estabelecendo relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas oriundas dos conflitos mundiais.
	P6. Discutindo situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.
	ATITUDINAIS
	A1. Criticidade
	A2. Respeito
	A3. Reflexiva
	A4. Ética

	A5. Curiosidade
	A6. Sensibilidade

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4: Planejamento do professor II

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR II			
<p>Nesta tabela apresentaremos a análise sobre os processos de escolha do professor em relação: Aos conteúdos, habilidades, competências, procedimentais e atitudinais, e classificaremos com as categorias de INTERAÇÃO (quando houve interação entre BNCC E MCC e planejamento do professor), NÃO UTILIZAÇÃO(quando o elemento analisado referentes aos documentos guias não aparecem no planejamento do professor) e a categoria de ADAPTAÇÃO (quando o professor precisou alterar ou criar novas competências, habilidades ou procedimentos em seu planejamento)</p>			
UNIDADE TEMÁTICA	<p>INTERAÇÃO – Tanto na BNCC quanto na MCC elas são contempladas e servem de guia, apesar de não explícitas, à blocos de conteúdos que em muito simbolizam as divisões dos trimestres.</p> <p>Totalitarismos e conflitos mundiais</p>		
COMPETÊNCIA	<p>INTERAÇÃO – A competência abaixo foi a utilizada durante o segundo trimestre e contempla a unidade temática. Lembramos aqui que na BNCC as competências específicas de história não estão relacionadas aos conteúdos diferentes da MCC, como pode ser visto.</p> <p>C2. Compreender numa perspectiva descritiva, comparada e analítica, os processos históricos relacionados aos conflitos mundiais e a criação da ONU.</p>		
HABILIDADES	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>H10. Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>INTERAÇÃO</p> </td> </tr> </table>	<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>H10. Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p>	<p>INTERAÇÃO</p>
<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>H10. Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p>	<p>INTERAÇÃO</p>		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>INTERAÇÃO</p> </td> </tr> </table>	<p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p>	<p>INTERAÇÃO</p>
<p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p>	<p>INTERAÇÃO</p>		

	H11. Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	
	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global H12. Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global	INTERAÇÃO
	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). H13. Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	INTERAÇÃO
	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. H14. Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	INTERAÇÃO
	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. H15. Discutir as motivações	INTERAÇÃO

	que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	
	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. H16. Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação	NÃO UTILIZAÇÃO
OBJETOS DE CONHECIMENTO E CONCEITOS	O mundo em conflito: A primeira Guerra Mundial. C1. O mundo em conflito: A primeira Guerra Mundial.	INTERAÇÃO
	A questão da Palestina C2. A questão Palestina	INTERAÇÃO
	A Revolução Russa C3. A Revolução Russa	INTERAÇÃO
	A Crise capitalista de 1929 C4. A Crise capitalista de 1929	INTERAÇÃO
	A emergência do fascismo e do nazismo C5. A emergência do fascismo e do nazismo	INTERAÇÃO
	A segunda Guerra Mundial C6. A Segunda Guerra Mundial	INTERAÇÃO

	Judeus e outras vítimas do holocausto C7. Judeus e outras vítimas do holocausto	INTERAÇÃO
	O colonialismo na África C8. O colonialismo na África	INTERAÇÃO
	As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos C9. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos”	INTERAÇÃO
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos C10. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	NÃO UTILIZAÇÃO
PROCEDIMENTAIS Como a BNCC não estipula os procedimentos, ou seja, as ações dos alunos para alcançar os objetivos, de uma maneira específica, todos os apresentados ao lado são retirados da MCC.		PROCEDIMENTAIS
	P1. Investigando e interpretando informações em diversas fontes sobre os conflitos mundiais, refletindo e analisando seus impactos na sociedade mundial.	INTERAÇÃO
	P2. Reconhecendo transformações temporais e espaciais na realidade mundial.	INTERAÇÃO
	P3. Analisando os contextos geopolíticos relacionados aos	INTERAÇÃO

	conflitos mundiais.	
	P4. Identificando aspectos da realidade econômica-social dos países e/ou regiões envolvidas nos conflitos mundiais.	INTERAÇÃO
	P5. Estabelecendo relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas oriundas dos conflitos mundiais.	INTERAÇÃO
	P6. Discutindo situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.	INTERAÇÃO
<p>ATITUDINAIS</p> <p>Atitudinais representam conjunto de valores e ações importantes que o aluno deve tomar e apresentar em sala de aula.</p> <p>Muitos destes estão de certa forma sendo apresentados e trabalhados dos referenciais Lassalistas por fazer parte dos objetivos da rede.</p>		ATITUDINAIS
	A1. Criticidade	INTERAÇÃO
	A2. Respeito	INTERAÇÃO
	A3. Reflexiva	INTERAÇÃO
	A4. Ética	NÃO UTILIZAÇÃO
	A5. Curiosidade	NÃO UTILIZAÇÃO

	A6. Sensibilidade	NÃO UTILIZAÇÃO
--	-------------------	----------------

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5: Análise preliminar III

ANÁLISE PRELIMINAR - III	
BNCC	MCC
UNIDADE TEMÁTICA	UNIDADE TEMÁTICA
Modernização ditadura civil- militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Modernização ditadura civil- militar e redemocratização: o Brasil após 1946
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA	COMPETÊNCIA
<p>Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p> <p>Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a</p>	<p>C3. Sintetizar numa perspectiva descritiva, comparada e analítica, os processos históricos relacionados à formação e ao desenvolvimento da Modernidade, Ditadura Cívico-Militar e a Redemocratização do Brasil pós 1946.</p>

<p>solidariedade com as diferentes populações.</p> <p>Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p>	
HABILIDADES	HABILIDADES
(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	H17. Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	H18. Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	H19. Identificar, compreender e analisar o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	H20. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar
(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	H21. Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988	H22. Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	H23. Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos	H24. Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira	H25. Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil

aos protagonismos da sociedade civil após 1989.	após 1989.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	H26. Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas
(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	H27. Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização
OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONCEITO
O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	C1. O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação
Os anos 1960: revolução cultural?	C2. Os anos 1960: revolução cultural
A ditadura civil-militar e os processos de resistência	C3. A ditadura civil militar e os processos de resistência
As questões indígena e negra e a ditadura	C4. As questões indígena e negra e a ditadura
O processo de redemocratização	C5. O processo de redemocratização
A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	C6. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)
A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	C7. A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais
Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira	C8. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira
A questão da violência contra populações marginalizadas	C9. A questão da violência contra populações marginalizadas
O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	C10. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização
	PROCEDIMENTAIS
	P1. Pesquisando em diversas fontes sobre a época da Segunda Guerra Mundial e seus processos político-ideológicos e os avanços tecnológicos
	P2. Pesquisando e analisando por meio de fontes variadas, os processos internos de transformação da sociedade brasileira.
	P3. Conhecendo o desenvolvimento do governo JK e suas contradições.

	P4. Relacionando o contexto sócio-político-cultural da década de 1960.
	P5. Analisando as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder
	P6. Identificando os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam a sociedade brasileira
	P7. Estabelecendo relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas
	P8. Discutindo situações da vida cotidiana, relacionadas a preconceitos étnicos, culturais e religiosos
	ATITUDINAIS
	A1. Sensibilidade
	A2. Criticidade
	A3. Argumentação
	A4. Conscientização
	A5. Valorização
	A6. Tolerância

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 6: Planejamento do professor III

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR III	
<p>Nesta tabela apresentaremos a análise sobre os processos de escolha do professor em relação : Aos conteúdos , habilidades, competências, procedimentais e atitudinais, e classificaremos com as categorias de INTERAÇÃO (quando houve interação entre BNCC E MCC e planejamento do professor), NÃO UTILIZAÇÃO(quando o elemento analisado referentes aos documentos guias não aparecem no planejamento do professor) e a categoria de ADAPTAÇÃO (quando o professor precisou alterar ou criar novas competências, habilidades ou procedimentos em seu planejamento)</p>	
UNIDADE TEMÁTICA	<p>INTERAÇÃO</p> <p>Modernização ditadura civil- militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p> <p>Tanto na BNCC quanto na MCC elas são contempladas e servem de guia, apesar de não explícitas, à blocos de conteúdos que em muito simbolizam as divisões dos trimestres.</p>
COMPETÊNCIA	<p>INTERAÇÃO</p> <p>A competência abaixo foi a utilizada durante boa parte do segundo trimestre e contempla a unidade temática acima. Lembramos aqui que na BNCC as competências específicas de história não estão relacionadas aos conteúdos diferentes da MCC, como pode ser visto.</p> <p>C3. Sintetizar numa perspectiva descritiva, comparada e</p>

	analítica, os processos históricos relacionados à formação e ao desenvolvimento da Modernidade, Ditadura Cívico-Militar e a Redemocratização do Brasil pós 1946.	
HABILIDADES		
	<p>(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>H17. Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p>	INTERAÇÃO
	<p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p> <p>H18. Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>	INTERAÇÃO
	<p>(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>H19. Identificar, compreender e analisar o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de</p>	NÃO UTILIZAÇÃO

	violação dos direitos humanos.	
	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. H20. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	NÃO UTILIZAÇÃO
	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. H21. Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	NÃO UTILIZAÇÃO
	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988 H22. Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	NÃO UTILIZAÇÃO
	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o	NÃO UTILIZAÇÃO

	<p>racismo.</p> <p>H23. Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p>	
	<p>(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos</p> <p>H24. Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p>H25. Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz,</p>	NÃO UTILIZAÇÃO

	<p>empatia e respeito às pessoas.</p> <p>H26. Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas</p>	
	<p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p> <p>H27. Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
OBJETOS DE CONHECIMENTO E CONCEITOS		
	<p>O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p> <p>C1. O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p>	INTERAÇÃO
	<p>Os anos 1960: revolução cultural</p> <p>C2. Os anos 1960: revolução cultural</p>	INTERAÇÃO

	A ditadura civil-militar e os processos de resistência C3. A ditadura civil militar e os processos de resistência	INTERAÇÃO
	As questões indígena e negra e a ditadura C4. As questões indígena e negra e a ditadura	NÃO UTILIZAÇÃO
	O processo de redemocratização C5. O processo de redemocratização	NÃO UTILIZAÇÃO
	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) C6. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	NÃO UTILIZAÇÃO
	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais C7. A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	NÃO UTILIZAÇÃO
	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira C8. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira	NÃO UTILIZAÇÃO
	A questão da violência contra populações	NÃO UTILIZAÇÃO

	<p>marginalizadas</p> <p>C9. A questão da violência contra populações marginalizadas</p>	
	<p>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização</p> <p>C10. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
<p>PROCEDIMENTAIS</p> <p>Como a BNCC não estipula os procedimentais, ou seja, as ações dos alunos para alcançar os objetivos, de uma maneira específica, todos os apresentados ao lado são retirados da MCC.</p>		PROCEDIMENTAIS
	P1. Pesquisando em diversas fontes sobre a época da Segunda Guerra Mundial e seus processos político-ideológicos e os avanços tecnológicos	NÃO UTILIZAÇÃO
	P2. Pesquisando e analisando por meio de fontes variadas, os processos internos de transformação da sociedade brasileira.	NÃO UTILIZAÇÃO
	P3. Conhecendo o desenvolvimento do governo JK e suas contradições.	INTERAÇÃO
	P4. Relacionando o contexto sócio-político-cultural da década de 1960.	INTERAÇÃO
	P5. Analisando as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder	NÃO UTILIZAÇÃO

	P6. Identificando os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam a sociedade brasileira	NÃO UTILIZAÇÃO
	P7. Estabelecendo relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas	NÃO UTILIZAÇÃO
	P8. Discutindo situações da vida cotidiana, relacionadas a preconceitos étnicos, culturais e religiosos	NÃO UTILIZAÇÃO
ATITUDINAIS Atitudinais representam conjunto de valores e ações importantes que o aluno deve tomar e apresentar em sala de aula. Muitos destes estão de certa forma sendo apresentados e trabalhados dos referenciais Lassalistas por fazer parte dos objetivos da rede.		ATITUDINAIS
	A1. Sensibilidade	INTERAÇÃO
	A2. Criticidade	INTERAÇÃO
	A3. Argumentação	NÃO UTILIZAÇÃO
	A4. Conscientização	NÃO UTILIZAÇÃO
	A5. Valorização	NÃO UTILIZAÇÃO
	A6. Tolerância	NÃO UTILIZAÇÃO

Quadro 7: Análise Preliminar IV

ANÁLISE PRELIMINAR – IV	
BNCC	MCC
UNIDADE TEMÁTICA	UNIDADE TEMÁTICA
A HISTÓRIA RECENTE	A HISTÓRIA RECENTE
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA HISTÓRIA	COMPETÊNCIA
<p>Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p> <p>Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.</p> <p>Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável,</p>	<p>C4. Avaliar, numa perspectiva dinâmica, descritiva, analítica e comparada, os processos históricos relacionados à formação e desenvolvimento do Mundo Contemporâneo após a Guerra Fria.</p>

compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	
HABILIDADES	HABILIDADES
(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	H28. Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses
(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	H29. Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.	H30. Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia	H31. Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.	H32. Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.	H33. Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação
(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.	H34. Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.	H35. Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	H36. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONCEITO

A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos	C1. A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos
A Revolução Chinesa e as tensões entre china e Rússia	C2. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia
A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	C3. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba
As experiências ditatoriais na América Latina	C4. As experiências ditatoriais na América Latina
Os processos de descolonização na África e na Ásia	C5. Os processos de descolonização na África e na Ásia
O fim da Guerra Fria e o processo de globalização	C6. O fim da Guerra Fria e o processo de globalização
Políticas econômicas na América Latina	C7. Políticas econômicas na América Latina
Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo	C8. Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo
Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	C9. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade
As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	C10. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional
	PROCEDIMENTAIS
	P1. Analisar diferentes fontes de informação, analisar imagens e associá-las aos textos.
	P2. Analisar diferentes perspectivas historiográficas
	P3. Estabelecendo relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas.
	P4. Discutindo situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os seguimentos sociais.
	P5. Comparando propostas e ações de instituições sociais e políticas no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.
	P6. Considerando o respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos históricos e geográficos
	P7. Comparando os diferentes modos de vida das populações, utilizando dados sobre produção, circulação e consumo
	ATITUDINAIS
	A1. Conscientização
	A2. Argumentação
	A3. Criticidade
	A4. Respeito
	A5. Convivência

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 8: Planejamento do Professor IV

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR IV Nesta tabela apresentaremos a análise sobre os processos de escolha do professor em relação : Aos conteúdos , habilidades, competências, procedimentais e atitudinais, e classificaremos com as categorias de INTERAÇÃO (quando houve interação entre BNCC E MCC e planejamento do professor), NÃO UTILIZAÇÃO(quando o elemento analisado referentes aos documentos guias não aparecem no planejamento do professor) e a categoria de ADAPTAÇÃO (quando o professor precisou alterar ou criar novas competências, habilidades ou procedimentos em seu planejamento)		
UNIDADE TEMÁTICA A HISTÓRIA RECENTE	INTERAÇÃO Tanto na BNCC quanto na MCC elas são contempladas e servem de guia, apesar de não explícitas, à blocos de conteúdos que em muito simbolizam as divisões dos trimestres.	
COMPETÊNCIA	INTERAÇÃO A competência abaixo foi a utilizada durante boa parte do terceiro trimestre e contempla a unidade temática acima. Lembramos aqui que na BNCC as competências específicas de história não estão relacionadas aos conteúdos diferentes da MCC, como pode ser visto. C4. Avaliar, numa perspectiva dinâmica, descritiva, analítica e comparada, os processos históricos relacionados à formação e desenvolvimento do Mundo Contemporâneo após a Guerra Fria.	
HABILIDADES		
	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. H28. Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses	NÃO UTILIZAÇÃO
	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e	NÃO UTILIZAÇÃO

	<p>a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.</p> <p>H29. Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.</p>	
	<p>(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.</p> <p>H30. Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia</p> <p>H31. Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.</p> <p>H32. Analisar mudanças e</p>	NÃO UTILIZAÇÃO

	<p>permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.</p>	
	<p>(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.</p> <p>H33. Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação</p>	
	<p>(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</p> <p>H34. Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.</p> <p>H35. Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade,</p>	NÃO UTILIZAÇÃO

	incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.	
	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. H36. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	NÃO UTILIZAÇÃO
OBJETOS DE CONHECIMENTOS E CONCEITOS		
	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos C1. A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos	NÃO UTILIZAÇÃO
	A Revolução Chinesa e as tensões entre china e Rússia C2. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia	NÃO UTILIZAÇÃO
	A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba C3. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	NÃO UTILIZAÇÃO
	As experiências ditatoriais na América Latina C4. As experiências ditatoriais na América Latina	NÃO UTILIZAÇÃO
	Os processos de	NÃO UTILIZAÇÃO

	<p>descolonização na África e na Ásia</p> <p>C5. Os processos de descolonização na África e na Ásia</p>	
	<p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização</p> <p>C6. O fim da Guerra Fria e o processo de globalização</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>Políticas econômicas na América Latina</p> <p>C7. Políticas econômicas na América Latina</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo</p> <p>C8. Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</p> <p>C9. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
	<p>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p> <p>C10. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p>	NÃO UTILIZAÇÃO
<p>PROCEDIMENTAIS</p> <p>Como a BNCC não estipula os procedimentos, ou seja, as ações dos alunos para alcançar os objetivos, de uma maneira específica, todos os apresentados ao lado são retirados da</p>		<p>PROCEDIMENTAIS</p>

MCC.		
	P1. Analisar diferentes fontes de informação, analisar imagens e associá-las aos textos.	NÃO UTILIZAÇÃO
	P2. Analisar diferentes perspectivas historiográficas	NÃO UTILIZAÇÃO
	P3. Estabelecendo relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas.	NÃO UTILIZAÇÃO
	P4. Discutindo situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.	INTERAÇÃO
	P5. Comparando propostas e ações de instituições sociais e políticas no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	NÃO UTILIZAÇÃO
	P6. Considerando o respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos históricos e geográficos	NÃO UTILIZAÇÃO
	P7. Comparando os diferentes modos de vida das populações, utilizando dados sobre produção, circulação e consumo	NÃO UTILIZAÇÃO
<p>ATITUDINAIS</p> <p>Atitudinais representam conjunto de valores e ações importantes que o aluno deve tomar e apresentar em sala de aula.</p> <p>Muitos destes estão de certa forma sendo apresentados e trabalhados dos referenciais Lassalistas por fazer parte dos</p>		ATITUDINAIS

objetivos da rede.		
	A1. Conscientização	NÃO UTILIZAÇÃO
	A2. Argumentação	NÃO UTILIZAÇÃO
	A3. Críticidade	NÃO UTILIZAÇÃO
	A4. Respeito	NÃO UTILIZAÇÃO
	A5. Convivência	NÃO UTILIZAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor

7.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS QUADROS

Aqui tecerei alguns comentários sobre os quadros em geral e em especial os quadros do planejamento do professor. Apresento aqui de maneira dividida em tópicos que são: UNIDADE TEMÁTICA, COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, CONCEITOS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS. Buscando uma maneira de melhor podermos visualizar o resultado de nossa análise, acrescentamos alguns gráficos e explicações, que julgamos serem importantes para a dissertação.

7.1.1 Unidade temática

Pode-se perceber que em relação à UNIDADE TEMÁTICA, os documentos apresentam textos semelhantes e que são contemplados no planejamento do professor. Apesar de não estar diretamente explicitada no planejamento de aula, as competências apresentadas na Matriz seguem para os 9º anos uma estruturação de semelhança com a unidade temática, podendo ser divididas e organizadas pelos trimestres. De certo modo, o professor optou por trabalhar no primeiro trimestre com a primeira unidade temática, e no final aparece um pouco da segunda unidade temática, contemplando assim a primeira e segunda competências da Matriz. No segundo trimestre, o professor trabalha com a segunda, terceira e quarta unidades temáticas. E no terceiro trimestre, a terceira unidade temática.

A quarta unidade temática, "A história recente", é a que menos aparece, sendo representada por competências, habilidades ou procedimentos nos planejamentos do professor. Aqui já podemos perceber uma importante questão a ser levantada: qual seria a razão para isso? Omissão? Esquecimento? Falta de tempo hábil para o cumprimento do calendário pedagógico? Ou outra razão? De qualquer forma, a importância de falar com o professor e recorrer à investigação oral aqui se justifica, uma vez que é muito difícil acreditar que temas como Guerra Fria, Descolonização da África e Experiências ditatoriais na América Latina não tenham sido trabalhados em sala de aula.

7.1.2 Competências

Quando observamos o documento BNCC, podemos perceber que as competências aparecem divididas em três: competências gerais, competências de Ciências Humanas e competências específicas da História. Já nos documentos MCC, existem as competências específicas de História para o Ensino Fundamental, que têm correspondência com as competências apresentadas na BNCC. Além disso, existem outras quatro competências que serão utilizadas para dar conta das unidades temáticas. São elas: C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX; C2. Compreender numa perspectiva descritiva, comparada e analítica, os processos históricos relacionados aos conflitos mundiais e a criação da ONU; C3. Sintetizar numa perspectiva descritiva, comparada e analítica, os processos históricos relacionados à formação e ao desenvolvimento da Modernidade, Ditadura Cívico-Militar e a Redemocratização do Brasil pós 1946; C4. Avaliar, numa perspectiva dinâmica, descritiva, analítica e comparada, os processos históricos relacionados à formação e desenvolvimento do mundo contemporâneo após a Guerra Fria.³⁰

No planejamento do professor, todas as competências são contempladas. No entanto, não é objetivo desta dissertação avaliar o nível de detalhamento com que as competências foram trabalhadas pelo professor, por isso não será feita uma contagem do número de vezes em que cada competência aparece ou a ordem em que o professor decidiu trabalhar com elas. As quatro competências mencionadas anteriormente foram distribuídas pelos trimestres, mas não necessariamente aparecem de forma linear em cada aula. Como já foi mencionado, o professor frequentemente utiliza mais de uma competência em um mesmo trimestre. Isso nos leva a uma nova oportunidade de investigação: perguntar ao professor como ele construía seu planejamento, tendo em vista que a própria Matriz de competências sinaliza que ela deve servir como um guia que pode ser modificado de acordo com a realidade dos alunos e da escola. Essa flexibilidade também é percebida nos textos da BNCC.

7.1.3 Habilidades

³⁰ Matriz Curricular para as competências – Ensino fundamental – Anos finais – Rede La Salle - 2018

Tanto a BNCC quanto a MCC apresentam em seus textos, trinta e seis habilidades aos 9º anos do Ensino Fundamental. Enquanto todas as competências aparecem no planejamento do professor, o mesmo não pode ser dito das habilidades. Muitas não são referenciadas nos planos de aula, sendo a maioria das unidades temáticas III e IV: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente.

Gráfico 1: Resumo das habilidades



Fonte: Elaborado pelo autor

Algumas questões chamam a atenção em relação às habilidades, e foram utilizadas para elaborar algumas perguntas para o professor. Por exemplo, a não utilização de algumas habilidades que tratam da importância dos movimentos negros e indígenas, além da identificação das lógicas de inclusão e exclusão desses grupos. À primeira vista, parece ser uma exclusão de temas importantes e que deveriam ser desenvolvidos em aulas de História. É pertinente saber se o professor abordou ou trabalhou com esses temas de alguma forma, considerando que, como professores, muitas vezes temos que adaptar e trabalhar informações com diferentes ferramentas ao elaborar um planejamento.

Como pode ser visto na imagem acima, um total de 14 habilidades foi classificado como INTERAÇÃO, enquanto 22 foram classificados como NÃO UTILIZAÇÃO. Não foram encontradas habilidades que pudessem ser classificadas como ADAPTAÇÃO no planejamento do professor. Lembramos que a categoria de análise ADAPTAÇÃO pode ser

entendida como criação, quando o professor observa as necessidades específicas da turma e passa a administrar e criar soluções para elas.

De certa maneira, a percepção do grande número de Habilidades que recebem a classificação de NÃO UTILIZAÇÃO frente as que recebem a classificação de INTERAÇÃO, ajudaram a construir um caminho de investigação para esta dissertação.

7.1.4 Conceitos

Presentes tanto na BNCC quanto na MCC, os conteúdos a serem trabalhados aparecem descritos. Assim sua observação contribuiu para a pesquisa sobre o processo de ensino de História na escola La Salle Pão dos Pobres em 2019.

Gráfico 2: Resumo dos Conceitos



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise dos conteúdos que o professor selecionou em seu planejamento durante o ano de 2019 demonstra, assim como nas habilidades selecionadas, um distanciamento dos documentos orientadores. Ao todo, constam 41 conceitos disponibilizados para o trabalho nos 9º anos de História. Dezoito conceitos receberam a classificação de INTERAÇÃO e vinte e três de NÃO UTILIZAÇÃO. Abaixo, na análise do Bloco III e Bloco IV da entrevista, voltarei a tocar neste assunto, pois após a percepção dessas lacunas, realizei perguntas específicas sobre essas ausências no planejamento do professor. Convém aqui salientar que

foi somente na análise dos conceitos que pudemos perceber a presença da categoria de análise ADAPTAÇÃO. Foi apenas aqui, pelo menos formalmente, que houve momentos em que o professor sinalizou burocraticamente em seu trabalho que estava fazendo adaptações ou criações em sala de aula.

Apenas na primeira unidade temática é que podemos ver uma diferença entre os documentos. A MCC apresenta dois conceitos/conteúdos a mais como recomendação, que são: C3. A questão da inserção dos negros no período republicano dos pós abolição; C4. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.

Convém também destacar que dentro das categorias de análise utilizadas nesta dissertação, a classificação de Adaptação pode ser percebida apenas na análise dos conceitos. O professor criou dois novos conteúdos para os 9º anos e os adicionou em seus planejamentos. O primeiro é "O que é História?", conteúdo que normalmente é trabalhado nos anos iniciais do fundamental II, mas que este professor achou pertinente revisitar o conceito com as turmas de 9º anos. Seria interessante investigar com o professor se essa prática é recorrente em suas turmas, revisitar o conceito de história como ciência no início de cada ano letivo, ou se foi uma ação isolada, fruto da especificidade das turmas de 2019. De qualquer modo, o entendimento do professor de que faltava um conceito/conteúdo específico para ser atribuído em seu planejamento fica visível por sua criação. Outra questão que pode ser percebida nesta situação é: por que não houve outras criações? Será que tanto a MCC quanto a BNCC foram suficientes para o professor realizar sua programação de aulas?

O segundo conceito/conteúdo adaptado pelo professor aparece em seu planejamento como "Conteúdos referentes ao 8º ano". Entendemos isso como uma indicação de revisão do que foi trabalhado pelos alunos no ano anterior. Mais do que uma revisão, este conteúdo sinalizado aqui serve como uma sondagem, uma vez que o professor que trabalhou no ano de 2019 com a disciplina de história não havia sido professor dos alunos em 2018. Assim, o professor teve a necessidade de estabelecer alguns marcos iniciais para o desenvolvimento de suas aulas. Novamente, aqui percebe-se que o professor precisou criar um conteúdo para adicionar em seu planejamento, uma vez que não encontrou na lista de opções disponibilizadas pelos documentos guia.

Em ambos casos o professor necessitaria ir até o ano referente ao conteúdo, e buscar as competências e habilidades e procedimentos, realizando um cruzamento ou transição da programação. Não foi o que aconteceu.

7.1.5 Atitudinais

Gráfico 3: Resumo dos Atitudinais



Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui diferente dos gráficos anteriores podemos perceber uma certa proximidade entre as categorias. Foram 12 atitudinais classificados como NÃO UTILIZAÇÃO e 10 como INTERAÇÃO somando ao todo 22 que poderiam ser escolhidos pelo professor. Os atitudinais aparecem apenas na Matriz Curricular para as Competências da rede La Salle. São valores elencados pela rede de ensino, como sendo fundamentais. E que poderiam, segundo o documento iluminador³¹, ser desenvolvidos pelos alunos através da prática diária em sala de aula. Adiante tanto nos Blocos III e IV aprofundaremos sobre este assunto, contudo, destaco de antemão que a análise da presença dos Atitudinais na MCC, suscita um grande número de perguntas e investigações que poderiam ser realizadas. Para esta dissertação, optamos pelos questionamentos centrados em esclarecer: A presença ou ausência no planejamento do professor; as razões das escolhas; e qual era o entendimento dos Atitudinais para o professor.

7.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Acreditamos ser importante um espaço nesta dissertação para um olhar mais atento ao professor titular de História das turmas de 9º anos na escola La Salle Pão dos Pobres. Mais

³¹ Matriz Curricular para as Competências –Documento Iluminador –Rede La Salle –Brasil

que apenas observarmos seus planejamentos, uma análise de sua entrevista, permitiu localizar o trabalho do professor entre outras demandas, para além de uma simples lógica de *Planejamento – Execução*.

Para tanto, realizamos uma entrevista com o professor, em duas oportunidades. No primeiro encontro a entrevista foi dividida em três blocos: Bloco I - Conhecendo o professor, Bloco II – Questões levantadas ao professor sobre as fontes analisadas e Bloco III – Questões sobre os planejamentos realizados pelo professor. Já no segundo encontro, chamado de Bloco IV, as perguntas se centraram na figura do professor e suas percepções sobre suas ações em sala de aula.

7.2.1 Bloco I

No Bloco I, foram abordadas questões relacionadas ao perfil do professor, incluindo sua formação e experiência em sala de aula, bem como seu papel na escola. O objetivo deste bloco foi conhecer um pouco mais sobre a trajetória e o trabalho do professor, apesar de mantermos seu nome anônimo. Há poucos destaques a serem feitos neste bloco, mas acredito que a experiência do professor na escola e sua formação sejam relevantes. Durante a entrevista, o professor mencionou que, em 2021, possuía 8 anos de experiência e que ingressou na escola em 2014. Destaco esse fato porque a análise desta dissertação concentra-se no ano de 2019, portanto, podemos perceber que o professor, mesmo jovem (com 29 anos na época da entrevista), já integrava o corpo docente da escola há 5 anos. É difícil avaliar a qualidade ou experiência de um professor usando apenas o tempo de trabalho como base. No entanto, acredito que 5 anos em uma mesma empresa sirvam como uma boa métrica das questões burocráticas e rotineiras da prática de trabalho. As questões discutidas nesta dissertação levam em conta um conjunto de fatores, sendo o principal o ensino de História na escola La Salle Pão dos Pobres no ano de 2019. Esse ensino foi ministrado por um professor que conhecia a realidade da escola, dos alunos e do espaço físico, e que não apenas ocupava um espaço em sala de aula, mas também coordenava projetos. Outro destaque que dou no Bloco I é referente a formação do professor, onde sua primeira formação foi Sociologia, mas que sua maior experiência em sala de aula é no componente curricular de História. Tendo assim contato com o ensino de História anteriormente de sua formação, como pode ser observado no trecho abaixo da entrevista:

(E) - Quanto tempo assim tu já tá formado na disciplina de História que é professor?

(P) - Eu sou professor há 8 anos, sou formado em Ciências Sociais, Sociologia e sou formado também em História há três anos. [...]

[...](E) - Quanto tempo você atuou como professor de história no Lasalle Pão dos Pobres?

(P) - Eu comecei na escola em 2014 e fui até ali no iniciozinho de 2020 foram seis anos, quase seis anos na escola (ANEXO H- BLOCO I).

Por se tratar de uma escola de Ensino Fundamental, o ensino de Sociologia não integra o currículo, assim o professor sempre atuou nesta instituição como profissional de ensino de História.

7.2.2 Bloco II

No Bloco II, as questões abordaram a forma como o professor se relacionava com os outros dois instrumentos analisados nesta dissertação: a Matriz Curricular para Competências e a Base Nacional Comum Curricular. Como informado anteriormente, ambos os documentos foram implementados nas práticas dos professores da escola no ano de 2019. Neste bloco, foram elaboradas questões relacionadas à forma como os documentos foram introduzidos, qual o conhecimento do professor sobre o processo de construção e a maneira como foram apresentados. Um ponto de destaque também foi a visão que o professor tinha sobre esses documentos.

Sobre a BNCC o professor diz já conhecer sua proposta e versões anteriores. A novidade era a MCC da forma como foi apresentada. Sobre a MCC diz:

(P) - Existia já um projeto na rede de construção da matriz e nós ficávamos sabendo muito por informativos, ou vinham documentos com versões preliminares para serem aplicadas que não necessariamente conversava com a BNCC, chegamos ter acesso embora não teve nenhum grande espaço assim de compartilhamento em especial da própria matriz curricular da rede (ANEXO H – BLOCO II).

Segundo o professor, houveram poucos encontros de orientação, formações ou instruções sobre o significado e uso da matriz e que, apesar de ter recebido a colaboração de alguns professores da rede de ensino La Salle: “*é um projeto que acabou já vindo pronto né*” (ANEXO H- BLOCO II). A orientação foi a de utilizar a MCC para preenchimento dos planejamentos tanto os entregues semanalmente a Coordenação – Anexo I, quanto aos postados nos sistemas, Anexo G.

Pouco foi mencionado pelo professor sobre o uso de ambos os instrumentos, BNCC e MCC. Ele afirmou que a matriz curricular foi a base principal para elaborar seus planejamentos de aula. Uma possível causa para isso, embora não tenha sido perguntado

diretamente ao professor, pode ser percebida na análise apresentada nesta dissertação. A MCC apresenta grande similaridade com a BNCC, especialmente no que se refere às Competências e Habilidades, acrescentando ainda outros elementos como Procedimentos, Atitudinais e Conceitos específicos (ANEXO J). Assim, podemos ver a MCC como um documento mais abrangente e complexo em relação à BNCC, atendendo às necessidades da rede de ensino Lassalista. Dessa forma, se o professor registrou as habilidades da matriz em seu planejamento, estaria contemplando também a BNCC. Sobre a forma como os documentos foram recebidos pelo professor, destaco que, ambos não eram vistos como “*especial*”, parafraseando o professor. Quanto à forma como planejar, e o fazer em sala de aula, não houveram grandes mudanças. E sim algumas adaptações que não alteraram significativamente a forma como a aula ou o processo de ensino se estabelecia. Diz o professor:

(P) - Não. Eu não enxergava este documento como especial. A BNCC infelizmente, podemos dizer assim, ela se aproximou a lógica dos livros didáticos não teve nenhuma grande ruptura teve mais divisões em outras séries né, diferenças de habilidades ou conteúdos mesmo, que se trabalhava de um ano para o outro né. No nono ano a gente só teve a inserção de alguns temas né, não teve uma grande mudança então basicamente para o planejamento para execução mesmo não teve muito impacto, era um documento muito mais formal do que propriamente refletia o que ocorria em sala de aula (ANEXO H - BLOCO II).

Para o professor, os documentos formais não alteram sua forma de trabalhar de maneira significativa, não causando impacto no que ocorria em sala de aula. Esta questão apresentada pelo entrevistado é de fundamental importância para esta dissertação, pois deixa evidente que, para além da norma escrita e orientações, existia no local de ensino espaços para outros saberes. Esta questão será aprofundada no Bloco III, mas acredito ser fundamental mencioná-la neste tópico, uma vez que serve de justificativa ao professor quando analisamos seus planejamentos registrados na escola. Podemos observar grande dissonância entre as diretrizes formais (MCC e BNCC) e o planejamento do professor, caso olharmos apenas os quadros de análise desta dissertação. Ainda mais quando observamos a Unidade Temática de História Recente, podemos visualizar um grande número de Habilidades sendo classificadas como NÃO UTILIZAÇÃO.

Neste sentido, podemos perceber que a categoria de análise NÃO UTILIZAÇÃO não deve ser vista e classificada como sinônimo absoluto de não trabalhado em sala de aula. O professor deixou claro em seu relato que os documentos orientadores são guias básicos para o seu trabalho, mas não definidores, havendo espaço para sua personalidade e, ao mesmo tempo, existindo uma nítida divisão entre o que acontece no planejamento e o que acontece na sala de

aula. Devemos levar em consideração que, em nosso dia a dia em sala de aula como professores, é comum trabalhar conceitos e habilidades de maneira indireta, associando assuntos e práticas. São adaptações comuns realizadas em resposta a outras demandas que não a sala de aula, como recreios prolongados, semanas festivas com programações especiais, gincanas, entre outros.

Para averiguarmos se de fato todos os componentes classificados como NÃO UTILIZAÇÃO, por esta dissertação, foram ou não trabalhados, precisaríamos de um conjunto adicional de fontes, voltados aos materiais dos estudantes - provas parciais e trimestrais, trabalhos dos alunos e cadernos. Levando em conta todos os eventos que se sucederam nos anos de produção deste trabalho, optamos por centrar as análises nos documentos orientadores, BNCC e MCC e na análise do professor de História, tanto pelos seus planejamentos quanto por sua entrevista.

7.2.3 Bloco III

O Bloco III apresenta o maior número de questionamentos, centrados na figura do professor no seu dia a dia e planejamento. Acredito que possamos iniciar a análise deste bloco justamente pelo assunto tratado no tópico acima: a liberdade que o professor teve ao executar suas atividades como profissional de ensino nesta escola durante o ano de 2019. Uma das questões diretamente realizadas ao professor foi: *(E) - Alguma vez tu já precisaste prestar algum tipo de esclarecimento sobre algum ponto que não ficou tão entendido ou qualquer outra coisa assim?*

O questionamento buscou revelar se de alguma forma houve alguma forma de interferência por parte da equipe diretiva da escola ou familiares no processo de planejamento ou execução das aulas. Além da pergunta acima, foram elaboradas outras duas, com o mesmo objetivo: *(E) - Muito bem, de uma maneira mais geral tu chegou a receber alguma orientação específica da escola sobre algum ponto que deveria constar ou que não deveria acontecer no seu trabalho do seu planejamento assim? Nenhuma sugestão?* Da mesma maneira realizei uma indagação sobre familiares e suas expectativas e possíveis interferências: *(E) - De alguma forma então, alguma cobrança pode ter ocorrido por parte dos responsáveis dos alunos? Aquelas questões, aquele pai que vem cobrar do professor, que vem pedir para que o meu filho tem que aprender isso e tem que aprender aquilo, chegou acontecer isso alguma vez?*

Todas as perguntas acima foram respondidas, de forma a mostrar que o professor teve autonomia em seu trabalho.

(P) - Eu tinha uma boa liberdade na organização, a única orientação que nós tínhamos era que todas as habilidades, todas as competências, todos os procedimentos fossem em algum momento do ano trabalhados, mais uma orientação mais direta, do faz isso, não faz aquilo, isso realmente nunca teve (ANEXO H – BLOCO III).

Além disso, em sua resposta, podemos perceber que havia orientação de trabalho das competências, habilidades e procedimentos, mas não uma orientação ou verificação mais explícita sobre isso. Quando falamos sobre a questão de algumas habilidades específicas deixadas de lado, o professor mostrou-se surpreso, visto que havia recomendação de sinalização no planejamento quanto às habilidades e competências que eram apresentadas na MCC. Porém, apesar da surpresa, não pareceu ser um problema, pois a formalidade do planejamento era apenas uma “cópia e cola”. Diz o professor:

(P) - Sinceramente se não apareceu ali é porque eu devo ter esquecido de (risos) copiar e colar do original lá né. Porque as temáticas né, enfim todos eram exploradas ao longo (do ano), o documento formal ali, simplesmente precisava ter todas elas escritas né, até me surpreende o fato de alguma ter passado, pois enfim, era basicamente pegava da matriz original e copiava e colava para o documento (ANEXO H – BLOCO III).

Neste momento de análise é importante lembrar de alguns pontos. Em primeiro lugar, não foram entrevistadas as figuras de coordenação da escola, e as principais causas estão ligadas a pandemia e a difícil tarefa de agenda e contato. Neste contexto essa informação é fundamental para podermos refletir sobre um ponto essencial: O espaço escolar em que o professor executava suas atividades no ano de 2019 construiu bases sólidas para um trabalho que fornecia ao professor total autonomia para execução, desde que apresentasse um conjunto de planejamentos de acordo com seus guias e manuais? Ou houve apenas uma lacuna de fiscalização por parte dos coordenadores?

Entendemos que se formam cenários completamente diferentes a seguir de diferentes respostas. Temos apenas como fonte a entrevista do professor e os documentos oficiais - BNCC, MCC e os planejamentos realizados. Desta maneira, preferimos colocar que a escola se apresenta como um espaço múltiplo que entende o professor de uma maneira diferente da lógica teoria e prática. Segundo Tardif (2014):

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilidade de saberes e,

portanto, de teorias de conhecimentos de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (p. 256).

A própria Matriz Curricular para as Competências se apresenta como um documento incompleto, como um guia e não como um documento inflexível que deve ser seguido integralmente. Isso faz com que a escolha do professor tenha uma base lógica, juntamente com outros documentos já citados que formam a base do pensamento do ensino de La Salle.

Visto dessa forma, podemos observar algumas questões e características específicas desta escola, apesar de provavelmente não serem únicas. Por exemplo, uma das coisas que os quadros nos ajudam a perceber é a categoria de análise ADAPTAÇÃO. O professor sentiu-se à vontade e teve a necessidade de incluir em seu planejamento habilidades e tópicos de outros anos letivos. Ele também acrescentou que outras adaptações foram feitas durante o ano letivo, mas que não foram incluídas no plano de aula entregue à coordenação. Podemos destacar também como relevante a análise do bloco III, as questões relacionadas ao Conteúdos Atitudinais. Estando presentes na MCC, e com espaço determinado para preenchimento no planejamento do professor, muitas vezes pode passar despercebido. Segundo o Documento Iluminador:

Os conteúdos atitudinais são a vivência do ser com o mundo que o rodeia. Referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando à intervenção do aluno em sua realidade. Por meio da convivência, o indivíduo torna-se um ser pensante de suas próprias atitudes amadurecendo seu interior e descobrindo-se membro de sua sociedade, e não mais um indivíduo, mas alguém que pode fazer a diferença. O aprendizado de normas e valores torna-se o alvo principal para que este conteúdo seja adquirido por quem quer que seja, e na sua proporção e qualificação, só é desenvolvido na prática pelo seu uso contínuo (Matriz Curricular para as Competências – Documento Iluminador – Rede La Salle – Brasil, 2018, p. 28)

De acordo com a entrevista, os atitudinais foram apresentados como "valores" e da mesma forma que as outras habilidades e procedimentos da MCC, eram escolhidos, copiados e colados. Da mesma forma, não houve formações mais específicas pelos criadores da matriz, nem pelos coordenadores da escola. Uma das questões realizadas ao professor foi sobre avaliações, onde ele falou sobre haver uma nota ligada a ATITUDINAIS ou QUALITATIVO, mas que não dizia respeito aos valores estabelecidos pela MCC. Destinados na matriz para o 9º ano são: Criticidade; Civilidade; Conscientização; Respeito; Sensibilidade; Respeito; Reflexiva; Ética; Curiosidade; Argumentação; Valorização; Tolerância; Convivência.

Elementos referentes à participação, entrega de trabalhos, presença e comportamento ajudavam a compor a nota do aluno, podendo ser percebido um grande distanciamento entre os documentos prescritivos e a realidade em sala de aula. Atrelado a essa questão, é possível questionar a matriz: deveria ficar a cargo do professor a verificação e avaliação desses conteúdos atitudinais? E caso sim, de que maneira isso poderia ser realizado?

A ideia de uma matriz para competências e habilidades não se apresentou, como vimos antes, pelas próprias palavras do professor, como uma novidade. Já pairava sobre o trabalho dos professores há algum tempo, com elementos, guias e reflexões sobre seus usos. Contudo, uma matriz socioemocional centrada justamente no desenvolvimento do indivíduo integralmente tem se mostrado cada vez mais frequente nos guias e, ao mesmo tempo, um desafio.

A percepção da abordagem deste tópico, ou como refletimos a falta de abordagem, tem muito a dizer. Nos próprios documentos norteadores, não são vistas mais do que algumas linhas de orientação sobre as concepções e significados dos atitudinais. Trabalho e avaliação envolvendo atitudinais, quando mencionados, sempre são referenciados como um todo e nunca como parte. Isso é muito diferente de outros elementos da matriz, como Habilidades, Procedimentos e Conceitos, onde, apesar de não haver uma prescrição ligada a um conhecimento ou habilidade específica, existe uma lógica facilmente percebida. Diz o professor:

[...] olhando habilidades tu já enxergavas o conteúdo podemos dizer assim, porque o conteúdo em si não tem um campo, mas habilidade tratava sobre isso. Então eu pensava da habilidade, a habilidade já correspondia automaticamente a uma competência e os procedimentos eram uma escrita mais geral pensando se seria mais expositiva ou se dentro daquela temática, que eram blocos que apresentamos semanalmente (ANEXO H – BLOCO III).

Enquanto sobre os atitudinais, o professor diz: *"Não tinha nenhuma metodologia específica, não tinha nenhum plano de trabalho específico para elas. Estavam inseridas de forma transversal junto com os demais temas da aula"* (ANEXO H - BLOCO III).

Podemos destacar a presença fundamental de valores a serem seguidos ou desenvolvidos quando trabalhamos as habilidades em sala de aula. A dificuldade se apresenta quando devemos focar em uma atividade específica para o desenvolvimento atitudinal. Por exemplo, a habilidade da MCC H14 - "Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais". Poderia ter ao seu lado facilmente os atitudinais A4 (Ética), A5

(Curiosidade) e A6 (Sensibilidade). Na própria fala do professor, provavelmente surgiriam questionamentos pelos estudantes que tangenciassem os atitudinais. A dificuldade por parte do professor seria, então, propor em seus planejamentos momentos e orientações para tais situações.

Os atitudinais parecem estar presentes apenas como palavras-chave no planejamento do professor de história, uma vez que não se apresentava uma atividade voltada ao desenvolvimento ou avaliação. De mesmo modo, são relevantes os questionamentos sobre a existência de um tópico específico na MCC referente aos atitudinais e a ausência no próprio manual de procedimentos para atingi-los. Como mencionado anteriormente, o documento iluminador apresenta os atitudinais como valores indispensáveis, ligados à vivência do estudante e ao mundo, e que apenas podem ser desenvolvidos por meio da prática diária. Deste modo, podemos concluir que seria de grande importância que houvesse por parte do professor, em seu planejamento, espaços para tais desenvolvimentos com procedimentos, e a MCC, como documento norteador, não os apresenta.

Sobre estes tópicos ainda pretendo apresentar algumas considerações abaixo na análise do BLOCO IV e na devolutiva da escola, visto que acredito esta dissertação contribuir para reflexão sobre o assunto, uma vez que serve não apenas para evidenciar o ano de 2019 do ensino de História, mas também para apresentar uma possibilidade de análise e um espaço de discussão.

7.2.4 Bloco IV

Neste bloco, foram realizados questionamentos ao professor com o objetivo de retomar algumas questões já abordadas e aprofundá-las. Os questionamentos do bloco IV foram feitos após a análise dos três primeiros blocos, com o intuito de trazer mais informações relevantes para esta dissertação.

O primeiro questionamento abordou a liberdade que o professor teve em seus planejamentos e qual era sua avaliação sobre o processo. Foi possível perceber que o professor titular de História em 2019 considerou o processo de planejamento positivo, porém com algumas ressalvas e críticas.

A liberdade para planejar e executar as aulas é algo que era o ponto positivo. [...], porém da forma como foi posta a matriz da rede e a BNCC, [...] e com profundas críticas que nós podemos fazer para a BNCC, deixa a desejar. Até porque esse planejamento ele é executado de uma forma muito antecipada, embora tendo a liberdade também não há uma grande checagem do que está sendo posto ali, se o

professor cumpre ou não cumpre, se a matriz ela é cumprida ou não é cumprida. As vezes são apenas um ou dois educadores da escola que tem que cuidar de dezenas de professores e aí eles, confiam no corpo docente da escola [...] (ANEXO H – BLOCO IV).

As críticas sobre o processo de planejamento se encontram, assim como em outros momentos da entrevista, na forma como os documentos norteadores são apresentados frente a uma demanda e como essa demanda requisitada pela escola e realizada pelo professor não sofre uma "*grande checagem*", utilizando as palavras do professor na entrevista. As causas dessas ausências de fiscalização formal são, inclusive, apresentadas pelo entrevistado, como a falta de mão de obra e o grande número de turmas que um professor tem na escola. Muitos professores significam um grande número de planejamentos que são analisados por um pequeno número de educadores, tornando inviável a análise ponto a ponto dos documentos de planejamento entregues pelos professores, restando à escola apenas a alternativa, segundo o professor, de confiar no professor.

Base fundamental para uma educação de qualidade: a confiança. De certa maneira, o professor reconhece o processo de planejamento executado na escola La Salle Pão dos Pobres no ano de 2019 como sendo passível de críticas e também com pontos positivos. Em diversos momentos durante a entrevista, o professor destacou a liberdade que obtinha em seu trabalho, e a confiança certamente é um importante balizador nas relações entre a escola e o professor. Confiar no trabalho executado pelo professor em sala de aula é uma escolha da escola e de sua equipe diretiva. Garantir que o professor tenha autonomia para realizar suas tarefas deveria ser uma prioridade em todas as instituições de ensino. O entrevistado reconhece seu local de trabalho em 2019 como sendo um destes locais: "*...isso realmente é uma avaliação positiva, porque nós sabemos certamente que vários professores sofrem em diferentes instituições e terem essa liberdade ali é algo que é um diferencial*" (ANEXO H - BLOCO IV).

Poderíamos questionar essa liberdade e confiança, como sendo fruto apenas da falta de recursos da escola para realizar de maneira efetiva a fiscalização dos materiais entregues pelos professores. Contudo, para tal definição necessitaríamos de outro conjunto de fontes para análise, como entrevistas com membros da equipe diretiva e de coordenação, orientações prescritivas, atas de reuniões pedagógicas entre outros. Entendemos como importante uma entrevista com os membros da equipe pedagógica da escola no período, contudo, devido a pandemia e suas consequências tivemos problemas de contato para coleta das fontes. Desta forma, nós voltamos a um conjunto de fontes iniciais e todos relacionados diretamente ao professor e os documentos oficiais MCC e BNCC, para assim responder os questionamentos

propostos por esta dissertação e observarmos o processo de ensino de História na escola La Salle Pão dos Pobres no ano de 2019.

Outro questionamento importante que aparece no BLOCO IV, foi realizado no entorno das questões envolvendo os atitudinais. Como entrevistador baseado em questionamentos anteriores perguntei: *(E) - Os atitudinais, da maneira como aparecem na matriz, não deixam claro sua importância no planejamento. Para você o que elas significavam?; (E) - Você imagina como positivo para o ensino de História, que o professor trabalhe junto com as habilidades e competências os atitudinais e de que maneira acredita ser possível?*

Diferentemente das Habilidades e Competências que os documentos norteadores como BNCC e MCC apresentam, que fazem parte do conhecimento de professor e de seu horizonte de trabalho, os atitudinais como dito anteriormente eram prescrições que pairavam, sem forma ou orientação concreta no planejamento do professor. A retomada deste tópico com o professor, apresentou uma perspectiva da forma como ele utilizava em seu dia a dia.

(P) - Alan para mim os atitudinais, eles não eram algo que estava propriamente no planejamento como algo a ser pensado e refletido antes e que vai gerar propriamente uma prática, mas sim algo que tu pudesses ter como fim, pensando que gerar empatia e respeito solidariedade às vezes é uma consequência da aula ou de uma reflexão que ela já está sendo proposta dentro do objeto de estudo da habilidade trabalhada[...] (ANEXO H- BLOCO IV).

Desta maneira o professor em seu planejamento, apenas selecionava os atitudinais, prevendo-as como um fim. Não havendo nenhuma forma relacionada ao: Como iremos atingi-lo? Ainda que o professor reconheça a importância dos atitudinais em seu planejamento e que seu trabalho seja positivo para o ensino de História, vê como inviável conciliar competências, habilidades e atitudinais de uma forma plena.

Já é muito complexo trabalho em competências e habilidades, por tudo que representa e que limita de certa forma o ensino de História [...] há uma visão de educação que enfim, totalmente tecnocrata. A ideia dos atitudinais [...]fica tentando imaginar como iria planejar pensando numa habilidade como aprofundar [...] eu já teria de pensar sobre um atitudinal junto com a habilidade ou até anterior, [...] o atitudinal do jeito que está, ele não é possível de ser executado e ele é muito mais um fim, do que propriamente algo que faz parte do plano (ANEXO H- BLOCO IV).

Sobre a questão da ADAPTAÇÃO uma das categorias de análise desta dissertação, também entendemos como relevante um novo questionamento para o professor. Basicamente isto se deve aos poucos exemplos em que podemos perceber claramente no planejamento do professor a classificação de ADAPTAÇÃO frente as escolhas realizadas pelo educador. A pergunta realizada foi: *(E) - Uma das categorias de análise desta dissertação fala sobre*

ADAPTAÇÃO. Você anteriormente afirmou que, existiram mais de um momento em que isso aconteceu, contudo não registrou em seu planejamento. Teria alguma razão específica para isso ter acontecido?

A resposta do professor para esse questionamento retoma um ponto apresentado por ele diversas vezes ao longo da entrevista. Ele considera o planejamento como uma meta a ser vencida e que tem como principal adversário a previsão antecipada de sua execução, que pode ocorrer 3, 4 ou até 5 meses antes. O professor apresenta como justificativa para as poucas vezes em que formalmente aparece em seu planejamento alguma habilidade ou conteúdo ADAPTADO, o fato de que essa prática de adaptação é realizada apenas em sala de aula e não é incluída formalmente no planejamento. Diz o professor:

(P) - Alan ,o planejamento cria uma meta que nós temos que vencer, pensando tanto na matriz quanto na BNCC, algo que tu projetas para daqui a 3, 4 ou 5 meses e cada turma tem um andar diferente temas novos surgem, questões surgem, faz uma aula virar ao avesso, o professor tem que ser sensível para o que a turma ali está demonstrando, tem que ser afetado por aquela experiência com aquela turma. Eu gosto de dar sempre o exemplo, não poucas vezes no 9º ano, quando se discute a crise de 1929, a crise do liberalismo e toda descrença na democracia Liberal que rola nos anos 30, tem como mote a quebra da Bolsa de Nova York, só que quando tu falas isso para os alunos, raramente eles sabem como funciona uma bolsa, para poder entender uma quebra, e a internacionalização de uma crise. Então, isso não está no planejamento. Se tu perguntas e tu percebe que a turma não sabe, tu sais do plano previsto a 5 ou 6 meses antes, e tu modifica a aula, isso não irá ficar registrado em nenhum lugar. Fica ali daquela prática de aula, mas que isso não aparece em lugar nenhum, fica oculto (ANEXO H- BLOCO IV).

Desta maneira, podemos concluir que houve vários momentos em que o professor precisou ADAPTAR alguma habilidade, competência ou conteúdo, porém esses momentos em que o professor se torna um criador são difíceis de prever devido a uma série de questões e variáveis que variam de turma para turma e de ano para ano, e que ocorrem naturalmente na rotina de trabalho em sala de aula. Essa perspectiva pode ser observada quando olhamos para o conjunto das entrevistas do professor e seus planejamentos, onde diversas vezes ele menciona que apesar de não estar formalmente registrado, foi realizado, em razão das especificidades que surgiram durante as aulas e dos caminhos percorridos. De certa forma, o professor deixa claro por diversas vezes que a sala de aula difere do planejamento formal. E que esta situação, gera um ambiente de liberdade para o docente. De todo modo, podemos aqui questionar: Seria possível em uma escola que realmente investisse no acompanhamento, competência – habilidade, planejamento, o professor adaptar em seu planejamento? Acredito que não.

Seria necessário por parte do professor, um conjunto de novos documentos e justificativas frente aqueles que fiscalizam os planejamentos, para alterar seu planejamento. Desta forma, ainda que sejam presentes os momentos em que o professor decida alterar ou adaptar uma habilidade, é completamente compreensível que independentemente do cenário em que se encontre (uma escola que fiscalize seu planejamento ou não), ele provavelmente irá preferir, seguir “*copiando e colando dos documentos*” as habilidades e competências como aparecem e na hora da execução de sua aula, realizará as mudanças e adaptações necessárias frente à sua rotina.

8. REFLEXÕES FINAIS

O Alan de antes da escrita deste projeto é bastante diferente do Alan atual. Houve grandes avanços em seu entendimento do local onde trabalha e uma maior capacitação para debater questões envolvendo a Base Nacional Curricular, bem como a MCC. Um aprofundamento, mesmo que inicial, das questões sobre o ensino de História também se apresenta como um resultado fundamental. Portanto, julgo que, ao finalizar esta dissertação, estou mais capacitado como profissional, tanto para entender o que significa ser um professor e a atuação docente, quanto para entender importantes mecanismos do ensino de História. Esses são resultados positivos a serem destacados.

Ao finalizar este trabalho, percebo o quanto a figura do professor Alan, responsável pela disciplina de História nesta escola, muitas vezes não compreendia a complexidade de seu trabalho ou, em outras palavras, a ampla gama de conexões e relações envolvidas no planejamento de uma aula. Recordando de memória, sem analisar ou avaliar mais profundamente meus próprios planejamentos, notei semelhanças entre o trabalho apresentado pelo professor entrevistado e o meu. Através da análise realizada nesta dissertação, iniciei uma série de reflexões que considero fundamentais para o processo de ensino de História e minha formação profissional. Especificamente, este estudo abrangeu a compreensão da articulação do planejamento para o ensino de História com documentos legais cada vez mais detalhados, presentes no cotidiano dos professores e que orientam a elaboração de livros didáticos e outros materiais pedagógicos.

Durante a construção desta dissertação, um dos conceitos que apareceram em mais de uma ocasião, foi o de autonomia docente ou a liberdade que o professor deve ter em seu trabalho. O pensar sobre esta autonomia, que sabemos não ser ilimitada, contudo, fundamental para o trabalho do professor em sala de aula, através de um conjunto de fontes, permitiu alguns questionamentos e a chegar em algumas conclusões. Existe uma difícil tarefa, onde o professor tem de equilibrar-se em um jogo complexo. De um lado temos que a escola deve proporcionar os espaços de liberdade docente, ela deve acreditar e confiar na liberdade de ensinar do professor, entendendo que ele não é um burocrata, um aplicador de planos prontos, um seguidor cego de diretrizes. Se assim fosse, não haveria outra preocupação ao selecionar um docente que não fosse verificar se ele é um bom seguidor de planos e diretrizes já prontos. As classes de alunos desejam também um professor que demonstre ser intelectual, que tenha habilidade para criar em torno das situações do dia a dia. De outro lado temos que deve haver um certo controle do processo de planejamento, e das aulas dadas. Talvez controle

seja uma palavra um tanto forte, mas mesmo que ela seja substituída por orientação, ainda assim estará presente o elemento do controle. Nos dias de hoje, com a proliferação de documentos para nortear a ação docente, dos quais a BCCC, o MCC e o Referencial Curricular Gaúcho são apenas três dos exemplos, a face do controle parece ter ficado mais evidente. Pois acredito que, o controle do processo por alguém com uma visão de fora da sala de aula ajudaria quando falamos em ver um horizonte maior, não apenas aquela escola e não apenas aquela sala de aula.

Em muitos casos, não é raro o professor realizar toda a organização de seu calendário, com datas de provas e trabalhos, assim como o dia a dia de suas aulas, sem consultar seus colegas. Sabemos que, na maioria dos casos, isso não ocorre pela vontade dos professores, mas sim pela falta de espaço para a realização de um planejamento em conjunto. No entanto, também não são raros os momentos em que o planejamento do professor precisa ser adaptado, devido a urgências, surgimento de atividades coletivas, demandas das turmas e possibilidades de melhor encaminhamento do debate. Eventos da escola, feiras promovidas por outros componentes curriculares e afins também podem colaborar para as mudanças no planejamento. Entre a documentação que o professor deve seguir para preparar sua aula e a realidade da sala de aula, diversos imprevistos podem acontecer. Tomando o relato do entrevistado como base, em mais de um momento, ele fala da dificuldade em prever de maneira antecipada as aulas. Visto que um conjunto de adversidades podem se fazer presentes. Podemos trazer como exemplo, o distanciamento entre as aulas. O professor de História, normalmente tem 2 períodos semanais no Ensino Fundamental, caso o professor tenha poucos períodos em uma escola, ou apenas duas turmas (caso que acontecia com o professor entrevistado em 2019, e acontece comigo atualmente na escola La Salle Pão dos Pobres), e ocorra um feriado, esse professor não dará aula durante 15 dias em suas turmas. Caso, acumulem-se feriados em uma semana mais eventos da escola em outra, não seria surpresa o professor adentrar em sala de aula apenas 1 vez no mês (o que aconteceu comigo recentemente, visto um feriado na quinta-feira, seguido de uma outra quinta-feira onde os estudantes tinham um trabalho de educação física que ocupou a manhã toda, seguidos de uma outra quinta-feira onde testei positivo para a COVID-19).

A escola tem a difícil tarefa, assim como o professor, de equilibrar esses elementos em busca de um equilíbrio. Por um lado, exige do professor, por meio de aparatos complexos, seus planejamentos e sua organização. Por outro, sabe que existem demandas que fogem do controle do professor, devido a imprevistos, muitas vezes alheios ao profissional que atua no dia a dia dentro da sala de aula. De certa forma, faz parte do *jogo* não conseguir trabalhar tudo

o que foi programado, uma vez que novas dinâmicas surgem e são realizadas. Cada aula é única, cada turma tem suas peculiaridades. Entendemos e reconhecemos a necessidade de acompanhamento, no entanto, também é essencial reconhecer que cada aula é um esforço de criação. E esta criação está diretamente ligada a autonomia que a escola apresenta derivada da confiança que surge como consequência.

Segundo o dicionário Brasileiro de língua portuguesa, Michaelis o significado da palavra confiança é:

con-fi-an-ça. Sf.1 Credibilidade ou conceito positivo que se tem a respeito de alguém ou de algo; crédito, segurança.2 Crença de que algo é de qualidade superior e não falhará. 3 Sentimento de segurança em relação a si mesmo; firmeza. 4 Crença ou fé de que determinadas expectativas se tornarão realidade; esperança. 5 Sentimento de segurança e respeito em relação às pessoas com quem se mantém relações de amizade ou negócios.³²

Como mencionado anteriormente na análise do Bloco IV da entrevista com o professor, ele cita a confiança como o último recurso da escola em relação a fiscalização dos trabalhos realizados em sala de aula. Contudo, acredito poder fazer outra leitura sobre a situação. Levando em consideração minha realidade de atuação em outros anos do Ensino Fundamental nesta escola e a análise de um conjunto maior de documentos, como os citados no capítulo cinco desta dissertação e a própria MCC e o seu documento iluminador. Consigo perceber marcas e características da própria rede de ensino La Salle que se fazem presentes na escola e que agem muitas vezes sem estar em destaque. A própria definição da palavra *confiança* apresentada acima, onde a *crença ou fé, crédito e sentimento de segurança* são exemplos de ações presentes na obra Lassalista e algumas ainda constam na própria MCC como recomendação para desenvolvimento em sala de aula. *Segurança*, por exemplo, é um dos Atitudinais prescritos pelos documentos oficiais. Deste modo acredito ser possível creditar a escola, a escolha de um ambiente onde a confiança no trabalho de seus professores seja uma marca presente. Tal atitude certamente acarretou consequências no processo de ensino de História nesta escola. A articulação entre os documentos que devem nortear a docência e o planejamento das aulas, e a liberdade de ensinar no dia a dia da sala de aula, deve ser baseada na confiança. O Brasil vive tempos em que há tensões para usar o que está posto nos documentos como meio de controle e denúncia de professores, desconhecendo o princípio constitucional da liberdade de ensinar.

³² Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 22/11/22

Existe uma complexibilidade em dar aula, como mencionado outras vezes nesta dissertação, neste jogo entre: Autonomia docente; O planejamento individual que existe apenas para o professor; As demandas cooperativas da escola; Imprevistos (atrasos, doenças, feriados, resolução de situações específicas dentro da sala de aula); Desvios nos planejamentos derivados das necessidades específicas das turmas; Necessidade de adaptação para avaliação (uma vez que altera-se o trajeto que deveria ser percorrido em sala de aula, altera-se também o material avaliativo programado). Quem deve gerir tudo isso é o professor. Hoje tenho a oportunidade de presenciar outras realidades além do La Salle Pão dos Pobres. Também faço parte do corpo de professores em outra instituição de ensino. De certo modo, esta outra escola em que trabalho apresenta em suas características a completa oposição ao Pão dos Pobres. Desde um grande número de alunos, muitas salas de aula, todos os níveis de ensino e principalmente uma rígida e constante burocracia acerca do trabalho que o professor deve apresentar, antes mesmo de adentrar em sua sala de aula.

Consigo perceber que existem ganhos e perdas em ambas as supervisões. Podemos entender que uma organização mais rígida por parte da escola sobre o planejamento e atuação do professor facilita a entrega de um conjunto de ações por parte do professor em sua sala de aula, transformando o planejado em executado. Ao mesmo tempo, limita ou dificulta a criação de atividades espontâneas, que surgem no dia a dia e são frutos das diferentes dinâmicas que aparecem em sala de aula. Por outro lado, uma supervisão mais flexível por parte da equipe diretiva da escola recebe, como bônus muitas vezes, um conjunto de momentos únicos que surgiram exclusivamente derivados da curiosidade dos alunos ou de uma nova abordagem proposta pelo professor. A flexibilidade na hora da fiscalização permite ao professor adaptar-se ao novo, sem a angústia de ter seu trabalho desqualificado por não seguir o planejado. Por outro lado, essa mesma fiscalização mais branda pode apresentar como ônus uma grande dificuldade em cumprir as metas propostas pela própria escola e acabar prejudicando o cumprimento de seus objetivos de maneira geral. Terminei essa dissertação acreditando que a confiança é a resposta correta para encontrar o caminho em meio a esse labirinto, essa teia de caminhos complexos que cercam os profissionais da educação. A confiança também envolve a comunidade escolar em relação à escola. Em tempos de muitos movimentos que buscam desqualificar o conhecimento científico e a autonomia docente, esse é um ponto de tensão.

9. DEVOLUTIVA PARA A ESCOLA

Além da própria dissertação se apresentar como importante material a ser devolvido à instituição, visto que busca em sua investigação averiguar o processo de ensino levando em conta os elementos presentes na escola, também foi realizada uma oficina para apresentação da dissertação aos colegas. O objetivo seria promover o debate em torno da dissertação, e desenvolver alguns tópicos que foram importantes durante a análise: as questões envolvendo a cultura escolar podem ser entendidas como exemplos.

Sobre este tópico da devolutiva, destaco a importância do espaço para discussão com outros colegas professores e membros da equipe diretiva. Se há algo que podemos afirmar com segurança após a análise da fala do professor é a necessidade de um espaço para trocas na escola La Salle Pão dos Pobres. Troca do professor que está em sala de aula, desenvolvendo o conhecimento junto aos alunos, e a escola. Troca da escola, não apenas para apresentar diferentes interesses e demandas, mas também para receber *feedbacks* sobre o que está acontecendo na aula do professor e sua relação com a visão de escola pensada em rede de ensino. Troca entre diferentes professores de diferentes componentes curriculares que podem estar passando pelos mesmos dilemas e questionamentos e executando seus planejamentos da mesma maneira que o professor de história em 2019 esteve. Como mencionado anteriormente, o objetivo desta dissertação não foi avaliar o processo de ensino, mas sim investigar suas conexões e relações. Não se trata de uma oficina com objetivo de ensinar como fazer. É sim a abertura de um espaço para escutar e dialogar, a partir de elementos trazidos na dissertação. Mostrar a complexidade que é para os professores equilibrar um conjunto de demandas antes de dar início ao seu trabalho em sala de aula, e seguir na tentativa de equilíbrio no desenvolvimento das atividades. Escutar de professores de outros componentes curriculares sua visão sobre o processo. Trata-se de um momento de partilha, e a tentativa da criação de um espaço agradável.

A oficina ocorreu em um sábado na escola La Salle Pão dos Pobres e teve como participantes os professores do Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano e também do Ensino Fundamental II - 6º ao 9º, além dos membros da equipe diretiva, totalizando aproximadamente 30 educadores. O tempo destinado para realização da oficina foi de 2 horas, dividido da seguinte forma: 30 minutos para apresentação da dissertação, dos objetivos, da metodologia e dos resultados, refletindo brevemente sobre algumas questões importantes. 1 hora foi destinada para a realização de trocas entre os professores, disponibilizando um momento para partilha, onde os professores puderam contribuir mostrando suas realidades. Os

30 minutos restantes foram dedicados a reflexões finais e agradecimentos, bem como à criação de possíveis estratégias para que tais momentos aconteçam com maior frequência.

Ao término da oficina, podemos destacar algumas questões pertinentes. A primeira delas é como os elementos apresentados como dificuldades pelo professor de História em sua entrevista ainda se fazem presentes em outros componentes curriculares, não sendo, portanto, o relato do professor uma exceção neste espaço educativo. Durante a atividade, ouvimos queixas relacionadas à dificuldade de cumprir os planejamentos, devido ao grande número de habilidades e demandas burocráticas em sala de aula. Também ouvimos sobre a preocupação que alguns colegas professores têm na hora de planejar, e alguns concordaram com a posição explicitada pelo professor entrevistado sobre como, às vezes, fazer o planejamento era apenas uma "*cópia e cola*", sem um propósito pedagógico e apenas mais uma atividade que deveria ser realizada, entre tantas outras. O segundo destaque relacionado à oficina foi o engajamento e a participação dos professores durante o debate. Os colegas demonstraram grande interesse em contribuir com suas experiências pessoais e visões acerca do ensino. De certa maneira, houve uma grande manifestação em torno da temática do tempo x demandas, onde puderam se encontrar os pontos de vista dos professores, assim como da coordenação pedagógica da escola.

A metodologia de análise utilizada nesta dissertação se apresenta como um elemento importante de devolutiva. A replicação do processo para outros componentes curriculares, assim como para a própria disciplina de História, possibilitaria grandes ganhos para o processo de ensino do professor, uma vez que abriria espaço para uma autoavaliação de seu trabalho. É provável que o professor, durante seu planejamento, já tenha observado os distanciamentos e aproximações entre a MCC e a BNCC, e que também já tenha percebido que os elementos atitudinais em seu planejamento aparecem descolados de um propósito. Contudo, o uso da metodologia, assim como das categorias de análise presentes nesta dissertação, permitiria uma observação mais ampla dos eixos temáticos, competências, habilidades, conteúdos, procedimentos e atitudes, bem como seu uso, não uso e adaptação. Diversos elementos presentes nos documentos oficiais poderiam ser analisados e mensurados pelo próprio profissional de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. de *et al* (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 14/08/2020
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral** - 3.ed - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 236.
- CABRINI, C. **O ensino de História**: revisão urgente. 5 ed. Editora Brasiliense, 1994.
- CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UPF, 2001.
- CORBELLINI, M. A. A Sociedade das Escolas Cristãs nas origens. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 24-28 set. 2000. p. 1-17.
- _____. La Salle e seu projeto educativo. **História da Educação**, Santa Maria: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, v. 10, n. 20, p. 101-114, jul./dez. 2006.
- FILHO, L. M. de F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v30. n.1, p 139-159, jan/abr. 2004
- FRAGO, A. V. Historia de la educación y historia cultura: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de educação**. Set/Out/Nov/Dez 1995 N°0.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais. Petrópolis: Vozes, 2010.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução de Gizele de Souza. Campinas: SBHE n. 1, jan./jun. 2001. p. 9–43.
- BRASIL. Rede La Salle. Matriz Curricular para as Competências –Documento Iluminador – Rede La Salle –Brasil, 2018.
- _____. Matriz Curricular para as Competências - Ensino Fundamental - Anos Finais - Rede La Salle – 2018
- PAULY, E. L.; CASAGRANDE, C. A.; CORBELLINI, M. A. Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230079, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100265&lng=en&nrm=iso. Acesso: 14 de ago. de 2022.
- PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(107), 2018.

SCHMIDT, M. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. IN. BITTENCOURT, C. (org). **O Saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998

SEFFNER. F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH** - Associação Nacional de História. ANPHU. São Paulo. 2011.

SEFFNER. F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, V. L. et al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. R. V.; ESTRADA, R. D. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684073> Acesso em 22 de fev. de 2021.

ANEXOS

ANEXO A – ÍNDICE DO DOCUMENTO – ETAPA I

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	07
I - PROPOSTA EDUCATIVA	09
1. FUNDAMENTOS LASSALISTAS.....	11
1.1. INTRODUÇÃO	11
1.2. A PESSOA.....	12
1.2.1. Aspectos Gerais	12
1.2.2. Unidade em distintos níveis	13
1.2.3. O ser e o agir humanos e as três potencialidades	14
1.2.4. A Pessoa como ser-em-relação	15
1.2.5. Identidade Lassalista	17
1.2.6. Jesus Cristo, protótipo de pessoa	18
1.3. EDUCAÇÃO	19
1.3.1. Formação e Educação	19
1.3.2. Educação e Formação Integral	20
1.3.3. Educador e Educando - uma Missão Comum	22
1.3.4. Estrutura a Serviço do Reino	22
1.4. SOCIEDADE - IGREJA - INSTITUTO	23
1.4.1. La Salle Hoje	23
1.4.2. Fidelidade Criativa	24
1.4.3. Educação num Mundo em Mudança.....	25
1.4.4. Processo de Diálogo Permanente	26
2. SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE.....	29
2.1. CONTEXTO EDUCACIONAL	29
2.2. ITINERÁRIO DE LA SALLE	30
2.3. INTUIÇÕES LASSALIANAS	30
2.3.1. Necessidade de Educação	30
2.3.2. Obrigatoriedade.....	30
2.3.3. Pessoas Atendidas	31
2.3.4. Gratuidade	31

ANEXO B – ÍNDICE DO DOCUMENTO ETAPA II

2.4. A ESCOLA DE LA SALLE	31
2.4.1. Cristã	31
2.4.2. Renovada	32
2.4.3. Adaptada	32
2.4.4. Formadora	32
2.4.5. Fraternal	33
2.5. O EDUCADOR CONFORME LA SALLE	33
3. EDUCAÇÃO LASSALISTA.....	37
3.1. LASSALISTAS: Quem somos e para quem somos	37
3.2. A EDUCAÇÃO QUE ASSUMIMOS	38
3.2.1. Lassalistas, nós assumimos	38
3.2.2. No Conteúdo	39
3.2.3. Em nosso processo educativo	40
3.3. ORGANIZAÇÃO E AÇÃO QUE REALIZAMOS.....	41
II - PROJETO PEDAGÓGICO	43
INTRODUÇÃO	45
CENÁRIO	46
PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA	48
PRINCÍPIOS.....	49
a. Antropológicos	49
b. Epistemológicos	50
c. Ético-Morais	52
d. Teológico-Pastorais	52
e. Administrativos	54
f. Pedagógicos	55
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	55
a. Currículo	56
b. Planejamento	57
c. Metodologia	58
d. Avaliação	59
PERFIL DO EDUCADOR LASSALISTA	60
PERFIL DO EDUCANDO LASSALISTA	61
BIBLIOGRAFIA	63

ANEXO C- ÍNDICE DO GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS

Índice

Identidade Lassalista	07
Objetivos da Escola	08
Níveis de Ensino	09
Organização da Escola	13
Portal da Rede La Salle	15
Compromisso entre Escola, Aluno e Família	15
Medidas Pedagógicas	23
Avaliação	25
Sugestão para um Estudo Eficiente	30
Dez Princípios para Obter um Estudo Eficaz	32
Dicas para Realização de Trabalhos	33
Orientações ao Aluno e à Família	35
Orientações Administrativas	48

ANEXO D – DIAGNÓSTICO DAS CONCEPÇÕES – ATIVIDADES REALIZADAS PARA CONSTRUÇÃO DA MATRIZ.

1. Reflexões e inquietações sobre educação em excelência, e como estruturar o processo na Rede;
 2. Estudos teóricos sobre os conceitos de conhecimento, de competência, excelência e inovação;
 3. Retomada de estudo e análise dos documentos legais;
 4. Construção do documento das Rotinas da Educação Infantil e envio às comunidades;
 5. Organização do instrumento do quadro de decisões e envio às comunidades;
 6. Leitura e validação do quadro de ações e decisões, com mapeamento da Rede;
 7. Diálogo sobre os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade;
 8. Retomada da concepção e discussão das teorias de aprendizagem e teorias curriculares;
 9. Mapeamento das rotinas na Educação Infantil, para análise e estudo das concepções presentes na Rede La Salle;
 10. Elaboração do quadro de concepções pelas unidades;
-
11. Elaboração do documento “Conceitos Norteadores da Matriz Curricular para as Competências”; a partir da leitura dos quadros de decisões e concepções das unidades;
 12. Apropriação dos Conceitos Norteadores da Matriz Curricular para as competências: Itinerário de Concepções pela Unidade, correlacionando os conceitos construídos por esta com os conceitos: da Síntese do GT, Proposta Educativa Lassalista e com a Legislação Vigente, destacando as aproximações e distanciamentos;
 13. Planejamento de uma ou duas ações a partir das lacunas identificadas nos distanciamentos;
 14. Encaminhamento às Comunidades Educativas de todos os documentos construídos até o momento, para orientação dos estudos para a Jornada Pedagógica e planejamento de ações e formações para o ano letivo;
 15. Apresentação do esquema de planejamento para a matriz e validado com as Equipes Diretivas;
 16. As comunidades realizaram um primeiro ensaio de planejamento, tendo como referência a Matriz do ENEM e do SAEB;
 17. Foram oportunizados feedbacks para as comunidades educativas a partir dos planejamentos realizados;
 18. Foram realizadas oficinas de capacitação e formação para os Supervisores Educativos e Coordenadores Pedagógicos em torno da concepção e configuração da matriz;
 19. Foram constituídos grupos de trabalho, para os desdobramentos das competências e habilidades e a graduação por níveis, ano e série desde a Educação Infantil até a 3ª Série do Ensino Médio;
 20. A matriz se organiza na Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagens e campos de experiências: Competências, habilidades, Conteúdos Procedimentais, Conteúdos conceituais e Conteúdos Atitudinais;
 21. No Ensino Fundamental I, a matriz se organiza nas áreas de conhecimento, mas com um trabalho integrado pela unicodência, mantendo o mesmo esquema: Competências, Habilidades, Conteúdos Procedimentais, Conteúdos Conceituais e Conteúdos Atitudinais;
 22. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a matriz se organiza por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares e no mesmo esquema;
 23. A matriz foi submetida a análise por especialistas das áreas de conhecimento, para ajustes e complementos.

ANEXO E – MODELO DE PREENCHIMENTO DE HABILIDADES QUE O PROFESSOR
ACREDITA SEREM IMPORTANTES E QUE FALTAM A MCC.

REDE LA SALLE - MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS

Esquema para inserir as competências e habilidades complementares

Do 6º ao 9º Ano EF

IDENTIFICAÇÃO				
Colégio/Escola:	Ano / Série:			
Área do Conhecimento:	Componente Curricular:			
Trimestre a ser desenvolvida:				
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	SABERES - CONTEÚDOS		
		PROCEDIMENTAIS	CONCEITUAIS	ATITUDINAIS

ANEXO F – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar o processo de aprendizagem de História na escola La Salle Pão dos Pobres. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. A coleta de dados não envolverá diretamente os alunos da instituição, e serão utilizados apenas os: Planejamentos de aula do professor de História dos 9º anos no ano de 2019, assim com o documento Matriz para as Competências e Habilidades e entrevista com o professor que atuava nos 9º anos no período. A qualquer momento os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo, Prof. Alan Ramos Machado e, após cinco anos, será destruído.

Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de História na instituição e que seu resultado possa vir a servir para o aprimoramento contínuo, ficando disponível para consulta não apenas do Colégio La Salle Pão Dos Pobres, mas também de toda rede La Salle.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é Alan Ramos Machado, de E-mail: alan.ramos.machado@gmail.com. E orientada pelo Drº Fernando Seffner, Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS Departamento de Ensino e Currículo. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Docente e orientador no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. E-mail fernandoseffner@gmail.com

Porto Alegre, 14 de Abril de 2020


Marcelo Figueiró
Diretor
Escola La Salle Pão dos Pobres



Assinatura do Pesquisador



Prof. Dr. Fernando Seffner
UFRGS
Faculdade de Educação
SIAPE 1215404

Assinatura do Orientador

Concordamos com a pesquisa a ser realizada no Colégio La Salle Pão dos Pobres, nos termos acima.



Assinatura do responsável / Cargo

Marcelo Figuero
Diretor
Escola La Salle Pão dos Pobres

**ANEXO G – MODELO DE PLANEJAMENTOS POSTADOS NO GVCOLLEGE
PELO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ANO DE 2019.**

Atividades da Turma

<p>18/02/2019 - Programado</p> <p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p> <p>H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>F. Revisando o conceito de história, debatendo os seus desdobramentos nos períodos históricos.</p>	<p>18/02/2019 - Realizado</p> <p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p> <p>H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>P. Revisando o conceito de história, debatendo os seus desdobramentos nos períodos históricos.</p> <p>C: O que é história?</p> <p>A1. Cidadania A2. Civildade A3. Consolidação A4. Respeito A5. Sensibilidade</p>
<p>25/02/2019 - Programado</p> <p>Competências</p> <p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p> <p>Habilidades:</p> <p>C1H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>Procedimentos:</p> <p>Revisando os conceitos chaves do 8 ano.</p>	<p>25/02/2019 - Realizado</p> <p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p> <p>H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>P. Revisando os conceitos chaves do 8 ano. Modernidade, Iluminismo, Era das Revoluções.</p> <p>C: Constatados do 8º ano.</p> <p>A1. Cidadania A2. Civildade A3. Consolidação A4. Respeito A5. Sensibilidade</p>
<p>11/03/2019 - Programado</p> <p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p> <p>C1H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>H2. Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p>H3. Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>P. Apresentando dados sintéticos e analíticos resultantes de pesquisas históricas acerca da República.</p> <p>P. Compreendendo os processos históricos e geográficos, que levaram a implantação da República no Brasil.</p>	<p>11/03/2019 - Realizado</p> <p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p> <p>H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>H2. Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p>H3. Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>P. Apresentando dados sintéticos e analíticos resultantes de pesquisas históricas acerca da República.</p> <p>P. Compreendendo os processos históricos e geográficos, que levaram a implantação da República no Brasil.</p>
<p>C1. Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo C2. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos C3. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição</p> <p>A1. Cidadania A2. Civildade A3. Consolidação A4. Respeito A5. Sensibilidade</p>	<p>C1. Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo C2. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos C3. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição</p> <p>A1. Cidadania A2. Civildade A3. Consolidação A4. Respeito A5. Sensibilidade</p>

ANEXO H - ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA LA
SALLE PÃO DOS POBRES NO ANO DE 2019.

Muitas questões fundamentais para esta dissertação, foram desenvolvidas a partir da reflexão das entrevistas realizadas. Abaixo podem ser vistas as perguntas assim como as transcrições de suas respostas.

Foi utilizado a letra maiúscula (E) no início das frases para sinalizar a pergunta realizada pelo entrevistador, de modo similar a letra (P) para o professor.

Bloco I – CONHECENDO O PROFESSOR

(E) - Boa noite, hoje vamos então começar a entrevista com professor titular da disciplina de História no ano de 2019 do Colégio La Salle Pão dos Pobres. Boa noite professor, tudo bom?

(P) - Boa noite tudo bem.

(E)-Muito obrigado por participar do projeto , vou começar com algumas perguntas assim pessoais sobre a sua formação, para que os colegas conheçam um pouco mais você, tudo bem?

(P) - Sim, tudo bem, vamos lá.

(E) - Qual sua idade?

(P) - 32 anos.

(E) - Quanto tempo assim tu já tá formado na disciplina de História que é professor ?

(P) - Eu sou professor há 8 anos, sou formado em Ciências Sociais, Sociologia e sou formado também em história há três anos.

(E) - Onde é que você se formou?

(P) - A minha primeira graduação em Ciências Sociais foi na UFRGS, e a segunda graduação a licenciatura em História foi pela PUC aqui no Rio Grande do Sul.

(E) - Você já trabalhou como professor de Ciências Sociais também ou só de história?

(P) - Logo após a formatura foi por pouco tempo, só primeiro ano e depois já comecei a lecionar história e assim estou desde lá.

(E) - Quanto tempo você atuou como professor de história no Lasalle Pão dos Pobres?

(P) - Eu comecei na escola em 2014 e fui até ali no iniciozinho de 2020 foram seis anos, quase seis anos na escola.

(E) - E você ainda trabalha na escola? Tem algum vínculo com a rede Lasalle?

(P) - Não, hoje não tem nenhum vínculo empregatício com a instituição.

(E) - Nesse tempo, nesses seis anos ali aproximadamente você só executou o trabalho de professor ou tinha outras atribuições na escola?

(P) - Eu trabalhei com alguns projetos extracurriculares da escola e também projetos interdisciplinares que envolvem as disciplinas. Eu também tinha disponibilidade de carga horária, seja o projeto de iniciação a pesquisa de formação política. Também lecionei por um tempo a disciplina de ensino religioso, não fui somente professor de história da escola.

(E) - O último ano completo que você foi professor foi o ano de 2019?

(P) - Isso mesmo, 2019.

(E) - E foi só com as turmas de fundamental II, de nonos anos? Como é que foi?

(P) - Isso com o fundamental II com as turmas dos nonos anos.

(E) - Muito obrigado.

Bloco II – QUESTÕES LEVANTADAS AO PROFESSOR SOBRE AS FONTES ANALISADAS

(E) - Professor, no ano de 2019 você chegou a conhecer bem os dois documentos orientadores a MCC e a BNCC? Como que foi mais ou menos assim sua relação com esses documentos durante este ano?

(P) - Vamos dizer assim, o conhecimento da BNCC isso já vinha desde sua proposta né, diferentes versões. A MCC que se mostrava como novidade. Existia já um projeto na rede de construção da matriz e nós ficávamos sabendo muito por informativos, ou vinham documentos com versões preliminares para serem aplicadas que não necessariamente conversava com a BNCC, chegamos ter acesso embora não teve nenhum grande espaço assim de compartilhamento em especial da própria matriz curricular da rede.

(E) - Muito bem. Mas você já chegou a usar o instrumento no ano de 2019 você já usava sim? ou não?

(P) - Sim. Foi apresentado para a gente uma construção que tinha sido feita de uma forma colaborativa para alguns professores da rede, mas é um projeto que acabou já vindo pronto né. Até ao longo de 2019, mas não para o planejamento de 2019, para os planejamentos seguintes, teve sim daí um encontro, mas para o planejamento pensando em então o fim de 2018/2019 nós recebemos um documento e orientação de utilizar ele para preencher documentação vamos dizer assim, de planejamentos e tudo mais de documentos que escola exige de forma mais burocrático.

(E) - Esse documento então ele cobrava o que mais ou menos? Ele cobrava as habilidades e as competências que iria ser usado no outro ano é isso?

(P) - Sim, ele vinha com campo para competências para habilidades que a gente utilizava as marcações as referências que viam da matriz curricular né, tinha um espaço onde ligava ao currículo e o espaço ligados a procedimentos como a gente trabalha aqui no além dos atitudinais que se eu não me engano eram o último campo.

(E) - Nessa transição sim 2018 para 2019 com esses novos documentos assim chegou a ser realizado alguma formação para instrumentalização para informação desses documentos tanto da BNCC quanto da MCC?

(P) - Para, acredito que mais para a questão de informação mesmo. Como era um processo ainda muito incipiente estava muito no início, teve algumas atividades durante a jornada pedagógica do início do ano para apresentar a matriz e depois foi disponibilizado para gente virtualmente matriz e as algumas formações que tiveram foi sobre a BNCC e o impacto que isso teria no futuro. Mas o planejamento elaborado para 2019 vai ser em cima desses documentos que foram compartilhados com a gente, onde ali, algum um ou dois encontros se discutiu assim sobre: Nós temos um documento novo né. Não necessariamente como operá-lo, como utilizar as diferentes etapas dele, essa parte de formação acredito que seria feita a posteriori.

(E) - Nesse sentido você sentiu enquanto professor alguma diferença na hora de planejar na hora de fazer na hora de executar em sala de aula? Quais mudanças ou não?

(P) - Não. Eu não enxergava este documento como especial. A BNCC infelizmente, podemos dizer assim, ela se aproximou a lógica dos livros didáticos não teve nenhuma grande ruptura teve mais divisões em outras séries né, diferenças de habilidades ou conteúdos mesmo, que se trabalhava de um ano para o outro né. No nono ano a gente só teve a inserção de alguns temas né, não teve uma grande mudança então basicamente para o planejamento para execução mesmo não teve muito impacto, era um documento muito mais formal do que propriamente refletia o que ocorria em sala de aula

(E) - Muito bem.

Bloco III – QUESTÕES SOBRE OS PLANEJAMENTOS REALIZADOS PELO PROFESSOR

(E) - Professor, de que maneira eram realizados os planejamentos?

(P) - Maneira tu dizes de entrega mesmo, a questão digital, ou tu diz pensando em frequência? Em que sentido?

(E) - Nesses dois sentidos assim como que eram realizados, era digital? era entregue em mãos? E a frequência que eles eram feitos?

(P) - Acho que tu deve estar se referindo ao planejamento, vou colocar assim questão da burocracia administrativa, aquele que precisa ser entregue para a coordenação pedagógica né, não propriamente a preparação da aula, no sentido período a período.

Essa documentação era entregue inicialmente de forma digital assim por um documento de editor de texto, depois ela era transcrita para um portal, mesmo portal de lançar as notas que era o GVDASA. Isso era feito uma versão anual com competências, habilidades, procedimentos, conteúdos e atitudes do trimestre. Isso era feito já pensando e refletindo uma divisão um corte anualmente, tudo feito na primeira semana né, daí depois semanalmente era enviado um documento inspirado, uma versão resumida onde isso era discriminado, onde nós copiamos e colamos desse grande planejamento, isso depois era entregue semanalmente. Esse é o documento, não necessariamente a preparação de aula, enfim, planejamento mais formal né, documentação entregue à coordenação.

(E) - Muito bem então e esse seu planejamento de aulas esse seu planejamento mais pessoal, o quanto ele diferenciava-se deste que era entregue para escola para coordenação?

(P) - Ele na realidade , entre a prática e aquele que estava ali no papel , acabava tendo bastante mudanças , até porque a entrega era feita em fevereiro, pensando em uma divisão do que seria de competências e habilidades e procedimentos ao longo do ano e depois não necessariamente, por que tu tem projetos dentro da escola que surgem, demandas dos alunos que surgem , intencionalidades que às vezes não estão presentes nos documentos oficiais ,como trabalhar mais determinado tema ou não, porque a questão longo era aparecer dessas planos trimestrais tudo que apareceria naquele planejamento anual inicial, né, acabava sendo aquele plano trimestral/anual meio que uma meta ou ponto de corte, assim pensando até onde eu deveria avançar dentro de cada trimestre para poder conseguir até o fim do ano, conseguir trabalhar todos os pontos necessários esperados para os 9º anos. Então pensando nessa perspectiva, era realmente muito frequente a sala de aula verdadeira não bater com a que estava no documento lá entregue. Era realmente muito frequente.

(E) - Muito bem, então, esses planejamentos durante os trimestres, tantos os trimestrais quanto os semanais que eram entregues, eram entregues para quem? para coordenação?

(P) - Coordenação pedagógica, coordenação pedagógica da escola.

(E) - Alguma vez tu já precisou prestar algum tipo de esclarecimento sobre algum ponto que não ficou tão entendido ou qualquer outra coisa assim?

(P) - Eu tinha uma boa liberdade na organização, a única orientação que nós tínhamos era que todas as habilidades, todas as competências, todos os procedimentos fossem em algum momento do ano trabalhados, mais uma orientação mais direta, do faz isso, não faz aquilo, isso realmente nunca teve.

(E) - E essa recomendação assim, de que fosse ser trabalhado(conteúdo) também nunca teve um aprofundamento do como trabalhar como não trabalhar não né?

(P) - Não, mas é o aparecer no documento formalmente, tinha que estar ali formalmente descrito, era está a orientação, mas claro pensando que a gente trabalha ali e mais coisas ,ali seria o mínimo que tá registrado no documento de forma oficial.

(E) - Muito bem, de uma maneira mais geral tu chegou a receber alguma orientação específica da escola sobre algum ponto que deveria constar ou que não deveria acontecer no seu trabalho do seu planejamento assim? nenhuma sugestão?

(P) - E como eu era o único professor dentro da série não precisava compartilhar esse planejamento com ninguém tinha bastante liberdade para fazer as modificações que eu ia sentindo necessário, por que é isso que fica para mim muito evidente, o documento formal não necessariamente corresponde naquele momento que a gente fecha a porta e tá dando aula, não necessariamente corresponde uma coisa com a outra.

(E) - De alguma forma então, alguma cobrança pode ter ocorrido por parte dos responsáveis dos alunos? aquelas questões, aquele pai que vem cobrar do professor, que vem pedir para que o meu filho tem que aprender isso e tem que aprender aquilo, chegou acontecer isso alguma vez?

(P) - No nono não. Na escola a gente sabe de casos de isso ocorrer ,mas acredito que isso ocorra muito mais no fundamental I né, no Fundamental II comigo nunca chegou esse tipo de pressão, o que eles até exigiam quando tinha atendimentos de pais , até porque eu era professor regente, eu era professor responsável pelas turmas de nonos anos, era algumas outras cobranças até mais para ser mais rígido com eles na questão de atividades, e pensando nos projetos que eles tinham de conclusão ,enfim ,de alinhamento neste sentido. Mas especificamente do ensino de História realmente não tinha muita interferência não.

(E) - Muito Bem. Então quando você fosse fazer o planejamento, esse que era entregue semanalmente ou trimestralmente. Que era entregue naquele molde que até você citou das

tabelinhas das colunas habilidades e competências. Qual é o documento consultado na hora de preencher este planejamento? era a BNCC ou a MCC ou ambos?

(P) - MCC. MCC era o documento que a gente tinha que, vamos dizer assim, completar na íntegra. A MCC pela orientação que tivemos ele cumpria os pontos da BNCC e extrapola para outros, conseguia trazer outros elementos ou tinha proposta de futuramente conseguir inserir outras características, outras habilidades. Então o que a gente tinha que conseguir colocar eram os pontos que vinham na matriz curricular da rede, então quando eu ia preencher lá um documento semanal, porque que o documento semanal era preenchido com base no trimestral que era feito com base no anual, então lá o primeiro anual era na MCC e isso se refletia em todos os outros documentos na escola, inclusive nas avaliações.

(E) - E na hora que você ia fazer e se organizar se preparar para montar esse documento que ia ser entregue do planejamento. Como que você fazia primeiro, o que era o guia? Era primeiro a competência a habilidade o conteúdo, era um procedimento? Como você iniciou a produção desse documento?

(P) - Começava pelas habilidades, que no nono ano no ensino de História no mais geral reflete muito a questão do conteúdo ,olhando habilidades tu já enxergava o conteúdo podemos dizer assim, porque o conteúdo em si não tem um campo, mas habilidade tratava sobre isso .Então eu pensava da habilidade , a habilidade já correspondia automaticamente a uma competência e os procedimentos eram uma escrita mais geral pensando se seria mais expositiva ou se dentro daquela temática ,que eram blocos que apresentamos semanalmente. Então quando eu apresentava por exemplo: Vou trabalhar determinado tema, Segunda Guerra, vou ficar ali três semanas discutindo esse tema, os três blocos semanais ali eram basicamente quase os mesmos. Eu já pensava desde o primeiro ao último né, eu já ia colocando vamos dizer assim quais os momentos teriam. Teríamos o momento onde se discute algum tema ou apresentaria ou iríamos fazer a leitura de uma imagem enfim, mais ou menos refletindo o material que eu preparava para aula né, e por fim se colocava algum atitudinal que enfim que eu achava mais adequado né, porque enfim não tinham muitos critérios para escolha dos atitudinais, nunca foi muito bem explicado que seriam.

(E) - O quanto o livro didático era importante na realização do planejamento?

(P) - Os alunos não tinham um livro. Tinham os livros na escola isso é importante certo uma característica diferente, os alunos não tinham o livro de História, o livro de História existia tinha sido comprado um livro para ter na escola para consulta e para utilização em sala de aula então, o livro didático era realmente somente um suporte para alguma atividade específica eu

utilizava geralmente para exercícios, mas, elaboração de material de aula eu não tinha o hábito de utilizar.

(E) - Após análise do seu planejamento, nós conseguimos perceber que algumas habilidades tanto da BNCC quanto da MCC* não foram contempladas né deixaram de ser contempladas. Teve alguma razão especial para isso? De que maneira você realizava escolhas do que seria e do que não seria trabalhado?

(P) - Sinceramente se não apareceu ali é porque eu devo ter esquecido de (risos) copiar e colar do original lá né. Porque as temáticas né, enfim todos eram exploradas ao longo (do ano), o documento formal ali, simplesmente precisava ter todas elas escritas né, até me surpreende o fato de alguma ter passado, alguma ter passado, pois enfim, era basicamente pegava da matriz original e copiava e colava para o documento.

(E) - Ok. E repetindo a pergunta né, repetindo o início. Após análise de alguns de seus planejamentos a gente consegue perceber que alguns conceitos ou objetivos, tanto da BNCC quanto da MCC não foram contempladas também. Houve alguma razão especial para esse fato? Agora falando da questão de conteúdo.

(P) - Acredito que seja mesmo ponto, até poderia ver depois para ver qual se especificamente tal tema foi abordado ou não, isso consigo lembrar bem, mas de estar na MCC não está no documento é simplesmente (Risos) não ter copiado e colado.

(E) - Você pode me corrigir se eu estiver errado. Partindo então dessas últimas duas questões que eu fiz ao professor, você pode dizer assim, retomando aquela afirmação que você fez lá em cima: que o documento, esse planejamento entregue era um simples guia, que estava muito distante do que às vezes era trabalhado, deixava de ser trabalhado da forma que era trabalhado na sala de aula?

(P) - Exatamente, exatamente entre o que estava no papel e a sala de aula e a escola real tem uma distância muito grande.

(E) - Fazendo uma análise professor de seu planejamento durante o ano de 2019, eu consegui perceber algumas coisas interessantes. E uma delas que eu queria ter oportunidade de perguntar para você é. No momento logo no início do ano, você registrou dois conteúdos, você criou dois conteúdos né, na forma de registro que não estavam nem da BNCC nem MCC um deles é: O que é história? Com ponto de interrogação você perguntaria aos alunos do 9º. E outro é: Conteúdos referentes ao 8º ano. Ambos não estão tipificados em nenhum dos documentos orientadores. Consegue lembrar de que maneira foi realizada esta aula? Eu sei que é difícil lembrar especificamente, e qual foi a importância da mesma?

(P) - Ao longo aí desse não muito tempo, esses oito anos já dá para perceber que falta um bom entendimento, todo ano percebemos que os estudantes têm dificuldade entenderem o que realmente é a disciplina de história, essa é uma aula que sempre elaborei como se fosse uma aula inaugural que trago alguns conceitos de introdução ao ensino de História que são discutidos tanto na Matriz, pensando em BNCC, tanto do 5º do 6º e depois da primeira série do ensino médio. Mas isso acho que é um tema pertinente que tem que ser anualmente lembrado. Porque a rotina escolar do jeito que ela é dada, faz com que eles não tenham o real entendimento da razão deles estarem ali estudando história. Então é uma aula onde eu exponho alguns vídeos para trazer debates, eu exponho conceitos, refletindo sobre o que é uma o ensino de História. E a segunda parte que acho que eram sobre conteúdos referentes ao 8º ano, é uma parte que inicia uma revisão né, faço uma revisão do ano anterior, eles estão regressando de férias, eles não recordam o que viram no ano anterior, então eu registrei, neste sentido algumas aulas, geralmente as primeiras onde eu retomo os principais pontos do ano anterior para que possamos ter continuidade pois as férias infelizmente, muitos acabam voltando para a escola sem ter uma boa compreensão do que eles estudaram e os alunos não têm o hábito de guardar uma coisa de um ano para o outro, então quando monta uma tarefa assim referente aos estudos do 8º, não necessariamente eu coloquei quais conteúdos eu trabalhei, mas eu acabo trabalhando conteúdos referentes à história geral: Revolução Industrial, Revolução Francesa, antecedentes, pois o conteúdo dos 9º anos inicia já ali nas portas do século XX então retomo com eles, como chegamos ali. E falando da questão brasileira, retomo a questão da independência, primeiro reinado, segundo reinado, grandes permanências da história do Brasil como a escravidão, o racismo, como o país com uma mentalidade agrária, atrasada e colonial. Estes pontos para que possamos iniciar e entender em que contexto a república veio acontecer, esta é uma revisão que nas duas primeiras semanas de aula procuro fazer.

(E) - E você lembra de ter feito outras adaptações como essa? Criação, de ter inserido esses momentos assim ao longo do ano?

(P) - Algumas atividades temáticas eu gostava de elaborar algo que não estava necessariamente descrito ou a competência no caso habilidade. A Habilidade ia para um outro ponto, fosse discutindo temas pertinentes lá da guerra fria, que era algo importante e que também interessa aos estudantes, outras temáticas pensando no holocausto, de movimentos no Brasil, os movimentos sociais populares os principalmente da república velha, seja movimentos interioranos como canudos, diferentes temas né que volta e meia faço uma abordagem a mais do que o propósito ali né, que às vezes alguma habilidade, enfim uma lista

muito grande de habilidades que tem que vencer ao longo do ano e algumas eu resolvo dar um destaque mais muito por uma questão de afeição pelo tema né, não tem nenhum outro grande motivo, apenas por afeição ao tema.

(E) - O documento da MCC, apresenta ao lado das habilidades os procedimentos. Como foram selecionados esses procedimentos? Você já falou um pouquinho lá em cima né.

(P) - Isso, mas eu posso retomar. Esses procedimentos, havia uma lista de procedimentos a serem colocados, e eu montava meio que blocos. Então eu vou trabalhar uma fonte primária, então vai ter lá leitura de fontes, vai ter olhar a imagem que teria ali um procedimento de leitura de imagem, claro pensando no bloco, pois não havia um corte específico. Eu sabia que eu trabalharia três semanas determinado assunto e que no material organizado tinham todas as características que eram apresentados, mas eu não sabia em qual período exatamente em qual semana. Porque eu acho que cabe também para registrar que eu tinha uma aula por semana, então eu não sabia exatamente aonde cortaria aquela aula e continuaria, então eu teria que deixar uma margem no documento que isso continuasse em outras aulas né, e muitas vezes documento era até refeito posteriormente, já aconteceram alguns casos depois da aula já ter sido feita, para pode entregar a coordenação. Mas os procedimentos eram mais ou menos vendo os materiais que iam sendo elaborados e aí eu ia selecionando para que cumprisse todos né, ou pelo menos que todos eles aparecessem em determinado momento.

(E) - Você comentou agora há pouco na sua resposta que, você tinha uma aula por semana. quantos períodos você ficava com cada turma?

(P) - Dois períodos, dois períodos semanais com cada turma, eram períodos juntos o que dava efetivamente uma hora e meia de aula pensando naquela rotina básica de escola, chamada, entrada, enfim. Dava algo em torno de uma hora e quinze de aula por semana.

(E) - De que forma professor você entendia as competências, habilidades. Competências ou habilidades atitudinais? Aqui a gente pode estar chamando de duas formas.

(P) - A formação que foi feita, não formação de forma propriamente, mas momentos de orientação sobre esse tema, os atitudinais, foram apresentados como valores que se esperava de uma estudante Lassalista: respeito, empatia entre outros. Então quando nós selecionávamos para trabalhar algum determinado tema, eu pescava lá na “pool” de atitudinais aquele que eu julgava ser o mais adequado com determinado assunto ou algo que eu achava que o sentimento que geraria na pessoa ao ouvir sobre o Holocausto, fosse empatia, ou outros elementos da lista.

(E) - E como que você fazia? Como as escolhas eram feitas assim: Você olhava mais ou menos para o que está sendo trabalho, para o conteúdo, para forma, para o procedimento e aí fazia escolha teve algum outro método assim, alguma questão?

(P) - Não, não tinha nenhum critério mais específico mesmo era o que eu julgava ali que seria trabalhado, dentro do que significa a palavra né. O que significa empatia, eu achava que aquele assunto da aula iria gerar um sentimento no aluno, não tinha nenhum outro critério para escolha.

(E) - E como eram trabalhados os atitudinais? Como eram trabalhadas as competências as habilidades atitudinais com os alunos?

(P) - Não tinha nenhuma metodologia específica, não tinha nenhum plano de trabalho específico para elas. Estavam inseridas de forma transversal junto com os demais temas da aula né. Não havia um momento específico no planejamento para pensar. Falei em empatia vou manter o mesmo exemplo né: Bom, neste momento vou pensar em uma atividade na minha aula, que leve o aluno a desenvolver essa habilidade ou essa competência de ser empático. Isso realmente não tinha mesmo.

(E) - E o atitudinal desse do aluno, ele era avaliado de alguma forma?

(P) - Tinha uma avaliação chamada atitudinal que não correspondia a esta habilidade. Na escola tinha parte da pontuação que era relacionado a entrega de trabalho, comportamento em sala de aula, assiduidade, pontualidade. Não necessariamente corresponde com essas habilidades socioemocionais, que eles precisavam desenvolver. Então ele poderia ser um estudante pontual, trazer sempre o material e ser profundamente racista, isso não apareceria nenhuma pontuação de forma discriminada, ele não seria avaliado e pontuado por esse critério, e sim pelo critério de assiduidade por presença por entregar o material. Mas essa parte dos atitudinais que no meu entendimento está relacionado a valores que os irmãos lassalistas acreditam como adequados para o aluno, para um jovem adolescente, não é levada a pontuação. Não tinha como mensurar se o aluno estava realmente sendo empático ou sendo oposto disto.

(E) - Da mesma forma, que as habilidades como comentado anteriormente em cima, às vezes eram só colocadas e escolhidas ali, os atitudinais também cumpriram essa rotina?

(P) - Exatamente, era feito uma lista e da lista a gente extraia ali conforme a gente achava melhor.

(E) - Muito obrigado professor por essa entrevista.

(P) - Eu que agradeço.

Bloco IV – Questões de retomada. Realizada em uma segunda entrevista.

(E)-Professor, em diversos momentos, em sua fala, ficou claro que o processo de planejamento aconteceu: livre, sem interrupções externas. Como você avalia o processo?

(P)- A liberdade para planejar e executar as aulas é algo que era o ponto positivo. Isso realmente é uma avaliação positiva, porque nós sabemos certamente que vários professores sofrem em diferentes instituições e terem essa liberdade ali e algo que é um diferencial. Porém da forma como foi posta a matriz da rede e a BNCC, do desconhecimento, e que até hoje ainda precisa ser aprofundado, e com profundas críticas que nós podemos fazer para a BNCC, deixa a desejar. Até porque esse planejamento ele é executado de uma forma muito antecipada, embora tendo a liberdade também não há uma grande checagem do que está sendo posto ali, se o professor cumpre ou não cumpre, se a matriz ela é cumprida ou não é cumprida. As vezes são apenas um ou dois educadores da escola que tem que cuidar de dezenas de professores e aí eles, confiam no corpo docente da escola e também se vai checar cada linha, cada frase (do planejamento) está sendo executado ou não, fica inviável, precisaria de um número muito maior de pessoas, educadores para poder acompanhar, ou os professores terem menos turmas para ministrar, algo que sabemos que não é a realidade das escolas particulares como públicas aqui do Brasil

(E)- Os atitudinais, da maneira como aparecem na matriz, não deixam claro sua importância no planejamento. Para você o que elas significavam?

(P)- Alan para mim os atitudinais, eles não eram algo que estava propriamente no planejamento como algo a ser pensado e refletido antes e que vai gerar propriamente uma prática, mas sim algo que tu pudesse ter como fim, pensando que gerar empatia e respeito solidiedade às vezes é uma consequência da aula ou de uma reflexão que ela já está sendo propostas dentro do objeto de estudo da habilidade trabalhada. Então eu já imaginava qual seria a partir da minha abordagem a atitude esperada, não que isso necessariamente iria nortear o que eu iria fazer em aula, mas o inverso, que o atitudinal seria o fim e não o começo do plano.

(E)- Você imagina como positivo para o ensino de História, que o professor trabalhe junto com as habilidades e competências os atitudinais e de que maneira acredita ser possível?

(P) -Em um mundo ideal sim, mas, eu acredito ser inviável. Já é muito complexo trabalho em competências e habilidades, por tudo que representa e que limita de certa forma o ensino de História, a uma limitação sim, a uma visão de educação que enfim, totalmente tecnocrata. A

ideia dos atitudinais como eu falei antes, ela fica tentando imaginar como iria planejar pensando numa habilidade como aprofundar, era a questão do 9º né. Aprofundar sobre o nazismo, sobre a Segunda Guerra Mundial, eu já teria de pensar sobre um atitudinal junto com a habilidade ou até anterior, por isso que eu penso que o atitudinal do jeito que está, ele não é possível de ser executado e ele é muito mais um fim, do que propriamente algo que faz parte do plano.

(E) -Uma das categorias de análise desta dissertação fala sobre ADAPTAÇÃO. Você anteriormente afirmou que, existiram mais de um momento em que isso aconteceu, contudo não registrou em seu planejamento. Teria alguma razão específica para isso ter acontecido?

(P) -Alan o planejamento cria uma meta que nós temos que vencer, pensando tanto na matriz quanto na BNCC, algo que tu projetas para daqui a 3, 4 ou 5 meses e cada turma tem um andar diferente temas novos surgem, questões surgem, faz uma aula virar ao avesso, o professor tem que ser sensível para o que a turma ali está demonstrando, tem que ser afetado por aquela experiência com aquela turma. Eu gosto de dar sempre o exemplo, não poucas vezes no 9º ano, quando se discute a crise de 1929, a crise do liberalismo e toda descrença na democracia Liberal que rola nos anos 30, tem como mote a quebra da Bolsa de Nova York, só que quando tu falas isso para os alunos, raramente eles sabem como funciona uma bolsa, para poder entender uma quebra, e a internacionalização de uma crise. Então, isso não está no planejamento. Se tu perguntas e tu percebe que a turma não sabe, tu saís do plano previsto a 5 ou 6 meses antes, e tu modifica a aula, isso não irá ficar registrado em nenhum lugar. Fica ali daquela prática de aula, mas que isso não aparece em lugar nenhum, fica oculto.

(E) - No Bloco I você chegou a comentar um pouco que além do espaço da sala de aula, também coordenava projetos na escola. Quais eram? E de alguma forma estes projetos estavam ligados as questões de sua aula de história?

(P) - Eu tive oportunidade de coordenar 2 projetos, um projeto ligado a iniciação científica, onde se trabalhava metodologia e prática de pesquisa. Algumas vezes se relacionava ao ensino de História, mas não era uma regra, porque a metodologia poderia ser também explorada em qualquer outro componente curricular de conhecimento. O segundo projeto que até foi o motivo da minha dissertação no programa, no Profhistória, que foi o projeto Paideia é um projeto de iniciação à cidadania, questão da Democracia, educação política e aí sim e se aproximava mais dos temas de abordagem da aula de história. Eram esses dois projetos que eu podia acompanhar em meu tempo na escola.

ANEXO I – MODELO DE PLANEJAMENTO ENTREGUE SEMANALMENTE A
COORDENAÇÃO.



Planejamento Semanal da Matriz Curricular para as Competências
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

ÁREA DO CONHECIMENTO:	COMPONENTE CURRICULAR:
TURMAS:	PROFESSOR (A):
PLANEJAMENTO SEMANAL - ANO LETIVO 20XX - Xº TRIMESTRE	
DATA DO PLANEJAMENTO:	

COMPETÊNCIA DA SEMANA	HABILIDADES DA SEMANA	PROCEDIMENTAIS	CONCEITUAL	ATITUDINAIS	RECURSOS

ANEXO J – MATRIZ CURRICULAR PARA A COMPETÊNCIAS – ENSINO FUNDAMENTAL.

9º ANO - HISTÓRIA

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	SABERES - CONTEÚDOS		
		PROCEDIMENTAIS	CONCEITUAIS	ATITUDINAIS
UNIDADE TEMÁTICA: O NASCIMENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL E OS PROCESSOS HISTÓRICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO XX				
<p>C1. Conhecer o processo de construção da República e o impacto das articulações políticas, sociais e ideológicas no desenvolvimento histórico dos conflitos do final do século XIX e início do XX.</p>	<p>H1. Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>H2. Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p>H3. Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>H4. Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>H5. Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>H6. Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p> <p>H7. Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>H8. Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>H9. Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>	<p>P1. Investigando informações sobre os conflitos do início do século XX.</p> <p>P2. Apresentando dados sintéticos e analíticos resultantes de pesquisas históricas acerca da República.</p> <p>P3. Compreendendo os processos históricos e geográficos, que levaram a implantação da República no Brasil.</p> <p>P4. Reconhecendo a dinâmica da organização dos movimentos sociais, culturais e políticos e a importância da participação do coletivo na transformação da realidade histórica.</p> <p>P5. Analisando a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas nos processos de disputa pelo poder.</p> <p>P6. Avaliando criticamente conflitos culturais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.</p>	<p>C1. Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo</p> <p>C2. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos</p> <p>C3. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição</p> <p>C4. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações</p> <p>C5. Primeira República e suas características</p>	<p>A1. Criticidade</p> <p>A2. Cívildade</p> <p>A3. Conscientização</p> <p>A4. Respeito</p> <p>A5. Sensibilidade</p>