



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Diego Caetano Miranda

***Caderno de Atividades Pedagógicas de
Aprendizagem Autorregulada SEEDUC-RJ:
Uma análise sobre a proposta de ensino de
História.***

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC–Rio.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro
Agosto de 2020



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



DIEGO CAETANO MIRANDA

**Caderno de Atividades Pedagógicas de
Aprendizagem Autorregulada SEEDUC-RJ:
Uma análise sobre a proposta de ensino de
História.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC–RIO.

Prof.^a Doutora Patrícia Coelho da Costa

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Doutora Silvana Soares de Araújo Mesquita

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Doutor Daniel Pinha Silva

Departamento de História - UERJ

Rio de Janeiro, agosto de 2020.

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

Diego Caetano Miranda

Graduou-se em Licenciatura Plena em História pela UFRRJ em 2010, Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância (UFF), Especialista em Educação Profissional de Jovens e Adultos (IFF). Atuando como professor na educação básica da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Mediador de Disciplinas Pedagógicas da Fundação CECIERJ/CEDERJ.

Ficha Catalográfica

Miranda, Diego Caetano

Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada SEEDUC-RJ : uma análise sobre a proposta de ensino de História / Diego Caetano Miranda ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2020.

145 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2020.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Política educacional. 3. Ensino de História. 4. Material didático. 5. Profissão docente. 6. SEEDUC-RJ . I. Costa, Patrícia Coelho da . II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD:900

Para os meus pais, José e Telma, pelo apoio e confiança. E a minha
companheira Mylena, por todo amor, carinho e paciência.

Agradecimentos

A minha orientadora Professora Patrícia Coelho pelo estímulo e parceria na realização deste trabalho.

A CAPES e a PUC pelos auxílios concedidos, sem os quais a realização deste trabalho não seria possível.

As contribuições valiosas dos professores que participaram desse exame.

Aos meus pais por todo o apoio em todas as etapas da minha vida.

A minha esposa Mylena Knupp pelo carinho e cumplicidade.

Aos meus colegas da PUC-Rio e a todos os colegas docentes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Miranda, Diego Caetano. **Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada SEEDUC-RJ: Uma análise sobre a proposta de ensino de História**. Rio de Janeiro, 2020. 145p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como objetivo investigar a proposta de ensino e os usos do Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada da disciplina História, produzidos e distribuídos pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). O trabalho sustenta o argumento que o material analisado estabelece uma relação com diferentes campos que interagem com o cotidiano escolar. O primeiro, no campo das políticas públicas em educação e os seus desdobramentos no espaço escolar, discutidas aqui a partir das contribuições de Ball (1992) e Adrião (2012). O segundo, de interação com o Caderno, relaciona o ensino de História escolar, a prática do professor de História e a sua especificidade no tempo presente, a partir das posições assumidas por Monteiro (2010), Abreu e Rangel (2015) e Mattos (2007). E por último, a relação do Caderno com a prática docente a partir de diferentes perfis, com foco na dinâmica que envolve os seus usos no espaço escolar, utilizando os conceitos de apropriação, compromisso político e autonomia docente, respectivamente emprestados por Chartier (1996), Mello (2003) e Barroso (1996). Para mapear as impressões dos professores, adotou-se a metodologia da pesquisa qualitativa com ênfase na aplicação de questionários para os profissionais que integram uma escola específica da SEEDUC-RJ, caracterizada por diferentes questões que atravessam o trabalho docente.

Palavras-chave

Política Educacional; Ensino de História; Material Didático; Profissão Docente; SEEDUC-RJ

ABSTRACT

MIRANDA, Diego Caetano. **SEEDUC-RJ Self-regulated Learning Activities Booklet: An analysis on the proposal of history teaching.** Rio de Janeiro, 2020. 145p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present dissertation aims to investigate the teaching proposal and the uses of the Self-Regulated Learning Pedagogical Activities in the History discipline, produced and distributed by the Rio de Janeiro State Department of Education (SEEDUC-RJ). The work supports the argument that the analyzed material establishes a relationship with different fields that interact with the school routine. The first, in the field of public policies in education and its consequences in the school space, discussed here from the contributions of Ball (1992) and Adrião (2012). The second, of interaction with the notebook, relates the teaching of school history, the practice of the history teacher and its specificity at the present time, based on the positions taken by Monteiro (2010), Abreu and Rangel (2005) and Mattos (2007). And finally, the relationship between the Notebook and teaching practice from different profiles, focusing on the dynamics that involve its uses in the school space, using the concepts of appropriation, political commitment and teaching autonomy, respectively borrowed by Chartier (1996), Mello (2003) and Barroso (1996). To map teachers' impressions, the qualitative research methodology was adopted with an emphasis on the application of questionnaires for professionals who are part of a specific school at SEEDUC-RJ, characterized by different issues that cross the teaching work.

Keywords

Educational Policy; History Teaching; Teaching Materials; Teaching Profession; SEEDUC-RJ

SUMÁRIO

1.Introdução	10
1.1 Apresentação do Caderno Pedagógico de Aprendizagem Autorregulada	18
1.2 Capa	20
1.3 Apresentação	21
1.4 Instruções para o tutor aplicador	24
1.5 Sumário	27
1.6 Objetivos gerais	28
1.7 Material de apoio didático pedagógico	29
1.8 Orientação didático pedagógica	31
1.9 Proposta de aula	32
1.10 Atividades propostas	36
1.11 Proposta de avaliação	39
1.12 Atividade de pesquisa	43
1.13 Referências de construção do caderno	45
1.14 Equipe de elaboração	47
1.15 O ensino de História escolar	49
1.16 Ser professor de História hoje	52
2. Políticas na dinâmica escolar	58
2.1 O ciclo de políticas e o contexto da prática	62
2.2 A política educacional da SEEDUC-RJ	65
2.3 O currículo mínimo	78
2.4 A Portaria de avaliação 419	88
3. O caderno entre produção, circulação e apropriação	93
3.1 Cenários docentes de uma escola da rede estadual de ensino	95
3.2 O docente especialista e o docente habilitado	98
3.3 O contexto da elaboração	105
3.4 O contexto da circulação	108

3.5 O Contexto da apropriação	111
3.6 Os usos dos professores especialistas	113
3.7 Os usos dos professores habilitados	117
4. Conclusão	122
5. Referências Bibliográficas	130
6. Lista de Anexos	134

Lista de Figuras

Figura 1 – Folha de capa

Figura 2 – Folha de apresentação

Figura 3 – Folha de orientações ao tutor aplicador

Figura 4 – Folha de Sumário

Figura 5 – Folha de objetivos gerais

Figura 6 – Folha de material de apoio pedagógico

Figura 7 – Folha de orientação didático pedagógica

Figura 8 – Folha da aula

Figura 9 – Folha da aula (continuação)

Figura 10 – Folha da aula (continuação)

Figura 11 – Folha de exercícios

Figura 12 – Folha de exercícios propostos (continuação)

Figura 13 – Folha de atividades questão discursiva

Figura 14 – Folha proposta de avaliação

Figura 15 – Folha questões de avaliação.

Figura 16 – Folha proposta de pesquisa

Figura 17 – Folha de referências

Figura 18 – Folha equipe de elaboração

Figura 19 – Currículo mínimo

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2012, tive a oportunidade de assumir a minha primeira matrícula na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, exercendo a função de Professor Docente I¹. Antes da posse, havia tido à experiência de trabalhar durante dois anos como Professor contratado². Após a posse, fui encaminhado para a escolha da unidade escolar e das turmas. Assumi a função em uma Escola localizada no interior do Rio, o CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, situado no Município de Trajano de Moraes³, lecionando a Disciplina História para o Ensino Médio Normal na modalidade Formação de Professores. Fui alocado⁴ em regência de turma no segundo semestre do ano letivo de 2012. Ao chegar à unidade escolar, fui avisado pela equipe pedagógica que os alunos já haviam sido avaliados, mesmo com a carência de professor de História durante todo o primeiro semestre. Essa avaliação ocorreu a partir da aplicação do Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada. Material didático e pedagógico produzido pela Coordenação de Articulação Curricular da SEEDUC-RJ, que além de servir como apoio objeto educacional, proporciona o funcionamento de uma engrenagem que alimenta resultados e metas para a gestão escolar, substituindo a atuação do professor e conseqüentemente da própria aula. Portanto, segundo orientações da coordenação pedagógica da escola, eu não deveria me preocupar com a demanda dos alunos em relação aos conteúdos que não foram trabalhados durante o período de carência de professor, pois o problema já teria sido solucionado pela aplicação do caderno. O material teria dado conta dos conteúdos sugeridos pelo currículo mínimo, do cumprimento da carga horária e da avaliação dos respectivos alunos. O que me deixou espantado e curioso. A partir desse contexto, percebi que o caderno

¹ Com a carga horária de 16 horas semanais corresponde especificamente a 12 horas em sala de aula e 4 horas extraclasse de planejamento semanal de acordo com as demandas da equipe pedagógica.

² Devido a carência de profissionais da rede a SEEDUC-RJ promove anualmente processo seletivo para contratação de professores temporários. Os contratos têm validade de um ano, podendo ser prorrogados por mais um. Após dois anos de trabalho efetivo, o professor deve cumprir uma pausa de um ano para participar de um novo processo seletivo.

³ Trajano de Moraes é um município do Estado do Rio de Janeiro, fica a 222 km de distância da Capital em direção ao Norte Fluminense. Pertence a administração Regional Serrana II, caracterizada por conseguir bater as metas estabelecidas pela SEEDUC-RJ.

⁴ Quando um professor passa no concurso da SEEDUC-RJ ele passa pelo processo de admissão composto pelas seguintes etapas: validação documental, publicação da nomeação e escolha de turma e integração ao quadro de horário da unidade escolar que foi enviado ou escolhido.

estabelece um diálogo direto com a dinâmica escolar, a partir de três interfaces. A primeira como parte integrante de uma política pública educacional, sendo um material produzido a partir da reformulação estrutural que atinge a SEEDUC-RJ, baseada em mecanismos de gestão. A segunda interface, ligada a concepção de ensino de História, porque o próprio caderno, na concepção da SEEDUC-RJ é capaz de apresentar ao aluno os conteúdos específicos da disciplina e promover a aprendizagem. Em terceiro e último ponto, pelo fato de dispensar a obrigatoriedade da presença do professor da disciplina na aplicação do material aos alunos, expandindo a possibilidade de aplicação e correção, a qualquer membro da equipe escolar.

O movimento que foi feito em direção a esse trabalho foi influenciado por algumas questões. A primeira delas relacionada a minha experiência docente como professor da rede pública de ensino. O fazer docente vem passando por algumas transformações, principalmente na própria forma como o professor enxerga o seu trabalho e a sua identidade. Acredito que essa mudança no olhar do professor, tem uma relação direta de como ele é tratado dentro de um contexto de políticas públicas na área educacional. O trabalho docente é atravessado por conceitos de profissionalismo, desintelectualização, burocratização e perda de autonomia. Todos esses fatores o levam a entrar em um campo marcado pela reconfiguração da sua prática e pela falta de compromisso político já que o seu fazer docente ocorre dentro de um cenário com marcas de precarização não só por questões materiais, como também da sua prática diária ao lidar com os seu pares, seus alunos e a equipe diretiva.

Uma outra proposta desenvolvida aqui neste trabalho, esteve relacionada a dinâmica que se forma entre o professor e o ensino de História escolar. Procurou-se dar uma ênfase especial ao cenário do ensino de História escolar no tempo presente. O contexto de ensino de História hoje é marcado por uma série de ataques por movimentos conservadores que visam se apropriar e reinventar narrativas históricas, esvaziando-as de evidências para promover uma adequação dentro de suas perspectivas ideológicas. Em paralelo, os ataques aos professores também possuem o objetivo de esvaziar o debate e a reflexão dentro do espaço escolar. No meio desse confronto, onde temos uma demanda cada vez maior pelo consumo da

História e ao mesmo tempo ataques em relação ao seu ensino crítico e consciente, temos a figura do professor como resistência na ênfase de um ensino de histórica que tem como horizonte a ética, a evidência e a reflexão, mediando a construção de narrativas a partir da experiência que ele carrega em relação aos seus alunos e de uma base histórica construída a partir da teoria, operando com a memória, narrativas e a construção de significados.

Um outro momento de construção da dissertação, foi dedicado a um esforço de análise em relação ao objeto e a sua relação com os sujeitos que interagem a partir dos seus usos no cotidiano escolar. O olhar sobre o caderno, tentou promover um entendimento de como se desenvolve a parte prática de uma política educacional e que interfere diretamente em diferentes níveis, representa o gerencialismo, interfere no ensino e corrobora para mudanças em relação ao perfil docente. Temos a percepção de que o caderno apresenta uma interface das políticas educacionais, que ao penetrar no cotidiano da escola, implementa práticas que muitas vezes estão nas entrelinhas dos documentos oficiais. Em um sentido oposto, percebemos que o caderno, ao chegar nas mãos dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, na administração escolar e na prática docente, acabam sofrendo reapropriações. Seus usos variam de acordo com as leituras feitas pelos docentes e muitas vezes os seus usos podem representar uma espécie de contradição em relação ao sentido da sua elaboração. São utilizados como um instrumento de sobrevivência em relação a todos os aspectos de cobrança que inferem sobre o trabalho do professor e demais sujeitos que estão atuando no espaço escolar. Foi sinalizado, que todo esse processo, corresponde a um marco temporal de mudança em relação a chamada reestruturação da política educacional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), com início em 2011 até 2019. Portanto, o caderno foi eleito para servir como um objeto de amostragem prática em relação ao desdobramento de uma política educacional. A ideia é caminhar na tentativa de romper a cortina que esconde determinadas iniciativas viabilizadas pelo processo de descaracterização do trabalho docente, a partir de práticas políticas que tentam negligenciar o seu papel e desqualificar o espaço da sala de aula como algo fundamental no que diz respeito a promoção da relação ensino aprendizagem. Portanto, acredito que este tipo de trabalho, pode conscientizar os professores e

leitores na busca de um olhar atento em relação a utilização de determinados materiais no espaço escolar é um dos caminhos para reafirmar a prática docente como um exercício intelectual e uma prática consciente.

Sobre a divisão da dissertação, foram planejadas três seções. No primeiro capítulo, “Apresentação do Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada”, buscou-se apresentar ao leitor o material que deu origem a toda operação desta dissertação. O caderno no seu estado físico corresponde a um material didático que serve para apoiar o professor nas suas aulas. Entretanto, ao relacionarmos este material ao campo da política educacional, dos documentos legais, da sua circulação e dos seus usos, percebemos que esse objeto extrapola essas funções. A partir do seu estado bruto, a opção aqui foi desmembrar o material e analisar cada uma de suas partes a partir de reflexões acerca do que ele pode interagir sobre aspectos ligados ao contexto da sua elaboração, ao ensino de História escolar e o papel do professor específico do professor de História dentro deste processo, a partir de um contexto de implementação de mecanismos marcados pelo gerencialismo na administração educacional e pelo embate gerado acerca do ensino de História hoje. Portanto, neste capítulo a análise do caderno abre possibilidades para pensar ações relacionadas a política de ensino através de um horizonte mais amplo. Estar atento a proposta da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em relação ao ensino de História, nos possibilita fazer uma reflexão a partir das ações que demarcam esse território. Operar com o ensino de História hoje, a partir de um contexto marcado pelo crescimento de um sentimento conservador, por mudanças políticas e estruturais na sociedade brasileira, é demarcar um território. O professor representa a engrenagem principal dessa relação, marcada pelo diálogo entre teoria e prática na sala de aula. O docente deve estar atento as propostas das políticas educacionais que se desdobram sobre a escola e o seu fazer enquanto professor. Reduzir o ensino de História a mecanismos roteirizados e estáticos só fortalece o avanço de uma concepção de História conservadora, que não dialoga com a sociedade e com o cotidiano dos nossos alunos. Em consequência, reconfigura o papel docente, através de mecanismos de competição, burocratização e proletarização docente.

No segundo capítulo, “Políticas na dinâmica escolar”, o objetivo é ampliar a visão sobre como as políticas no campo educacional afetam o ambiente escolar de diferentes formas. Extrapolam o campo do discurso, tentam ganhar a opinião pública através da mídia e convergem diferentes interesses moldados pela relação entre Estado e Mercado. Na dinâmica escolar atuam diretamente sobre o trabalho docente, na tentativa de minar a resistência dos professores, a partir de ações pautadas na regulação e descaracterização da profissão, proletarizando o trabalho do professor. O objetivo neste capítulo é analisar o resultado da implantação de uma política educacional no campo prático, observando como ela opera na escola e nos sujeitos que ali processam o seu fazer cotidiano, com um olhar especial sobre os docentes. Para ilustrar o resultado da ação de uma política de educação baseado no gerencialismo e na conjugação de interesses entre Estado e mercado, o foco foi direcionado para gestão meritocrática implantada a partir do ano de 2010 na SEEDUC-RJ. Essa remodelação estrutural causou mudanças na concepção docente em relação ao sistema educativo da rede estadual de ensino. Antes da implantação do sistema de gerencialismo, o docente tinha autonomia em relação às suas ações e estratégias dentro da sala de aula. Selecionava os conteúdos e as formas de avaliação mais adequadas ao contexto de aprendizagem o qual estava inserido. O objetivo da administração escolar são os cumprimentos de metas, adoção do currículo mínimo e conseqüentemente do caderno. À escola passa a ser organizada a partir de uma concepção rígida⁵. O docente passa a estar inserido em um modelo educacional que diminui a sua autonomia e o desintelectualiza diante de diferentes demandas que lhe são impostas que acabam ocupando mais espaço do que a função de ensinar. Como marcado de uma nova concepção administrativa e gerencialista da educação, foi dada uma atenção especial à elaboração do currículo mínimo. Este documento, dentro da política educacional da SEEDUC-RJ, é considerado o marco fundador de uma nova concepção de regulação e controle em relação não só a

⁵ O lançamento de notas, o cumprimento dos conteúdos curriculares, o alcance das metas e as avaliações externas, acabaram por envolver o trabalho docente. As pressões externas exercidas pela SEEDUC-RJ, faziam com que os diretores se transformassem em peças fundamentais no exercício e cumprimento das ordens. Se uma unidade escolar reprovasse alunos acima da meta preestabelecida, ela sofreria sanções. Ou se um professor específico, apresentasse um índice alto de reprovações na sua disciplina, era convocado pela sua regional administrativa para ser interrogado sobre a sua prática pedagógica.

organização de conteúdo, como também do trabalho docentes. A partir dele e da portaria de avaliação 419, todas as ações da SEEDUC-RJ serão operadas, inclusive as diretrizes em relação a utilização do caderno e sua interação com o ensino e sua utilização pelos membros da equipe escolar, já que a sua utilização dispensa a atuação do professor e substitui a própria aula.

No terceiro e último capítulo, temos um espaço dedicado a análise da relação construída entre professor e caderno. Nesse sentido, a partir de uma estratégia pautada em uma pesquisa qualitativa, foram aplicados questionários aos docentes de uma escola que integra a SEEDUC-RJ, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, no município de Trajano de Moraes. A instituição eleita para a pesquisa foi o CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves. Entre os motivos que influenciaram o estudo de caso a partir da interação professores e caderno nesta escola, dizem respeito a minha prática docente se desenvolver neste espaço e ter observado que a instituição cumpre as orientações e diretrizes estabelecidas pela SEEDUC-RJ, inclusive a partir da aplicação do caderno. Com o raio de ação da pesquisa definido, a estratégia adotada foi a aplicação de questionários para os docentes da escola para entender a sua relação com o material. Como desdobramento das primeiras aplicações, nos deparamos com um mosaico de possibilidades. Ampliamos então a divisão dos questionários para outros grupos de sujeitos envolvidos diretamente com o caderno. Definindo os alvos de aplicação, foram os grupos entre produção (aqueles docentes que integraram a equipe de elaboração do caderno), circulação (membros da equipe pedagógica, orientação educacional e direção escolar que estimulam a utilização do material) e apropriação (professores que utilizam o material no cotidiano escolar). Em relação aos docentes, houve a necessidade de uma segunda divisão, relativa a singularidades de atuação. Portanto dividimos os professores entre especialistas (professores que atuam na sua disciplina de ingresso e formação) e professores habilitados (docentes que lecionam várias disciplinas). Cada um desses grupos possui um espaço específico dentro da escola, o que nos permite entender a divisão causada entre a identidade docente dentro da SEEDUC-RJ, o qual muitos docentes pela precarização do seu trabalho e imposições de medidas de gerencialismo e controle, se rendem ao sistema de habilitações para lecionarem diversas disciplinas e complementar a sua renda a

partir das GLPs⁶. Após o mapeamento do cenário docente de escola da Rede, foi possível compreender o sentido e os significados em relação aos usos do caderno por parte dos professores, que variam entre estratégias de ensino, cumprimento de demandas da gestão ou mecanismo de avaliação. Nesta etapa da pesquisa foram encontradas algumas dificuldades no que diz respeito a aplicação dos questionários. Infelizmente, não o grupo que integra a equipe de elaboração não devolveu de forma quantitativa os questionários enviados. Como estratégia para diminuir essa lacuna, foi feita uma pesquisa sobre o perfil profissional dos membros da equipe de elaboração para verificar a sua relação com a disciplina História, a experiência docente e na elaboração de material didático. Como resultado deste capítulo, verificou-se que tanto professores especialistas como habilitados, utilizam o caderno. Tendo como diferença a consciência sobre a sua utilização no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem e não somente o cumprimento do ensino como algo técnico e burocrático.

No solo teórico que estimulou o desenvolvimento de reflexões para este trabalho, foram selecionados alguns autores que nos forneceram subsídios conceituais para pensar e refletir não só sobre o objeto pesquisado, como também sobre o contexto que interage com as três dimensões analíticas que o atravessam. No campo das políticas em educação, ganharam desatque a dinâmica entre causas e efeitos das políticas no espaço escolar e as estratégias que ampliam possibilidades de estudo em relação ao desenvolvimento das ações no campo prático, com destaque para as perspectivas de Shiroma (2005), Adrião (2012), Werle (2014), Cunha (2007), Mello (1991), Ball (1992) e Mainardes (2006), conjugados com importância do currículo mínimo criado pela SEEDUC-RJ como matriz para utilização do caderno. Veremos como as questões destacadas pelos autores em um campo teórico mais abrangente, acabam se concretizando no campo prático quando observamos as mudanças promovidas pela SEEDUC-RJ. As reflexões críticas sobre o currículo serão norteadas por Goodson (2007), Cunha (2011) e Silva (1998,2005). A outra dimensão deste trabalho, vai percorrer o campo que envolve

⁶ A GLP – Gratificação por Lotação Prioritária é um mecanismo utilizado pela SEEDUC-RJ que basicamente visa diminuir a carência docente em determinadas disciplinas distribuindo horas extras entre os professores do quadro de funcionários da escola. O docente aumenta sua renda em contrapartida contribui para diminuição da carência escolar em determinadas disciplinas.

o ensino de História escolar em contexto envolvido por disputa e o papel do professor de História diante dos desafios impostos a sua autonomia no espaço escolar. A discussão sobre essas questões foi baseada em reflexões fornecidas por Guimarães (2009), Monteiro (2010), Penna (2016), Silva (2016), Abreu e Rangel (2015), Araújo (2015) e Mattos (2007). A terceira dimensão, vai os usos do caderno, impacto no trabalho dos professores que envolvem autonomia, burocratização do trabalho docente e diversificação da sua identidade, foram baseadas nas discussões promovidas por Mello (2003), Contreras (2002), Barroso (1996), Lélis (2015) e Shiroma (2003). Como um elemento de ampliação das possibilidades, em paralelo com as reflexões propostas pelos autores, foi realizada a aplicação de questionários a professores e a outros sujeitos que integram dinâmica dos usos do caderno no espaço escolar.

Todo o movimento realizado na elaboração deste trabalho, possui o objetivo de aproximar o leitor com situações teóricas a partir da discussão proposta pelos autores e as evidências no campo prático, proporcionadas pela visualização das ações desenvolvidas pela SEEDUC-RJ em direção a organização das escolas e aos docentes. Portanto, o ponto de partida para essa análise está concentrada no caderno Pedagógico de Aprendizagem Autorregulada, da disciplina História, respectivo ao 6º ano do Ensino Fundamental II, que funciona conjugando as três dimensões que envolvem esta pesquisa, delimitadas em campos temático que passam pela política educacional, ensino de História e reflexões sobre a as singularidades que envolvem trabalho docente na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

1.1 Apresentação do Caderno Pedagógico de Aprendizagem Autorregulada

O planejamento estratégico da educação do Estado do Rio de Janeiro, com base no plano de metas, nas avaliações externas e no programa de bonificação, durante a sua implementação, desconsiderou as diferentes realidades sociais dentro do universo de escolas da rede estadual de ensino. As metas, os índices e a obrigatoriedade de um currículo que desconsidera as especificidades de cada região, trouxeram para os professores o esvaziamento da sua autonomia pedagógica a partir das imposições de diferentes critérios. A preocupação da SEEDUC-RJ era com o alinhamento da aprendizagem as avaliações externas e o cumprimento de metas. Ignorou as formas de desenvolvimento da aprendizagem e a autonomia pedagógica dos professores.

A administração escolar e o papel do gestor se tornam elementos fundamentais para implantação se um serviço considerado de qualidade dentro do modelo de gestão organizacional. E esses dois sujeitos vão fomentar as mudanças e sistematizar as estratégias dentro da escola, como consequência irão se desdobrar sobre o papel do professor. No caso do Rio de Janeiro, a implantação desse modelo de gerencialismo tem como características, segundo Macedo (2015):

A implementação da Gide no Rio de Janeiro tem se desdobrado em dois movimentos contraditórios. Por um lado, o Governo Estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados que possibilitaram o avanço para a segunda posição no ranking dos estados no Ideb, como reflexo do exitoso desenvolvimento da Gide na rede de ensino. Por outro lado, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em relação ao trabalho escolar, sendo responsável pela acentuação da precariedade, proletarização e desprofissionalização do trabalho docente. (MACEDO, 2015 p.144)

A partir da efetivação das políticas de ensino como foco no aluno, a SEEDUC-RJ implantou em toda rede no ano de 2011 o currículo mínimo⁷. Com o

⁷ Obrigatoriedade do cumprimento do Currículo Mínimo (SEEDUC-RJ) e as respectivas punições, estão descritas na Resolução SEEDUC N° 4.866 de 14 de fevereiro de 2013.

currículo, em teoria, toda a rede passaria a utilizar como referência o mesmo conteúdo disciplinar. Os professores poderiam oportunizar aos seus alunos, independente da região da oferta escolar, objetivos comuns. O currículo mínimo será citado na pesquisa porque além de funcionar como um marco legal para a execução de uma nova estrutura educacional, as ações relacionadas ao ensino de História passam a ser pensadas a partir deste documento. Existe uma relação direta entre os conteúdos prescritos no currículo mínimo e o sentido de utilização do caderno. Vale ressaltar que a proposta curricular é estabelecida da SEEDUC-RJ é estabelecida antes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O currículo dialoga diretamente com os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O caderno é disponibilizado para toda a rede estadual de educação, a partir do site da SEEDUC – RJ (através de uma nuvem de dados), na seção currículo mínimo. Além dos professores qualquer membro da equipe pedagógica pode fazer o download do material. O caderno é dividido em duas versões. O primeiro, caderno do professor, com acesso restrito aos membros do corpo docente e da equipe pedagógica. O segundo, caderno do aluno, com acesso irrestrito. A diferença básica entre as duas versões é que na primeira existe um conjunto de instruções específicas sobre a aplicação e as atividades são acompanhadas pelo gabarito. Na segunda, uma parte específica é direcionada a orientação dos alunos, em resumo, de como devem proceder na hora de fazer os exercícios e as pesquisas propostas pelo material.

As atividades propostas pelo caderno do aluno, possuem apenas instruções de pesquisa e atividades roteirizadas. A divisão do caderno corresponde as áreas disciplinares. Cada disciplina possui o seu caderno específico. Para cada bimestre existe um caderno que vai privilegiar os conteúdos delimitados pelo currículo mínimo.

O caderno na versão do aplicador, escolhido como foco deste trabalho, possui a sua estrutura dividida em: capa (folha de rosto), apresentação, instruções para o tutor, sumário, objetivos gerais, materiais de apoio pedagógico, orientação didático pedagógica, aulas, atividades, avaliação, proposta de pesquisa, referências e a última folha contendo as informações sobre a equipe de elaboração.

A análise desse material nos remete a um conjunto de reflexões que passam pela compreensão dos desdobramentos de uma política pública no ambiente escolar,

pelo ensino de História e pelos impactos na em relação aos trabalhos dos professores que atuam na SEEDUC-RJ. Para entender melhor esse material e o seu desdobramento sobre o ensino de História e a dinâmica de trabalho docente vamos conhecer o caderno.

1.2 A capa

Figura 1 - Caderno do Professor – Capa – 1º Bimestre



Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada - 01

6º Ano | 1º Bimestre

Disciplina	Curso	Bimestre	Ano
História	Ensino Fundamental	1º	6º
Habilidades Associadas			
1. Compreender a noção de história.			
2. Reconhecer o homem como resultado do desenvolvimento histórico.			
3. Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho.			



Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Em relação a composição do material começaremos com a descrição da capa. Ela traz as informações de apresentação básicas sobre o caderno. O ano escolar de aplicação, à disciplina de referência, o bimestre e a série específica em que deve ser utilizado. Uma outra informação bem detalhada da capa, relaciona a

referência direta dos conteúdos com as matrizes do currículo mínimo. O que torna visível a relação entre caderno, currículo e a necessidade de cumprir as habilidades específicas prescritas, deixando bem claro as informações para os aplicadores, que podem ser docentes da rede ou exercer outra atividade no ambiente escolar.

O eixo de investigação aqui está relacionado a abordagem das condições de trabalho docente e ao seu desenvolvimento profissional. Algumas variáveis incidem diretamente para a precarização do trabalho do professor, entre elas a restrita execução de materiais prontos, como mostra Lélis (2015)

O cotidiano das professoras, submetido aos dispositivos de regulação no cumprimento de prazos e de controle da prática docente, subordina-se a uma metodologia prescritiva, orientada pelos manuais pedagógicos, em virtude da adesão da rede ao sistema apostilado de ensino, como já afirmado anteriormente.” (LÉLIS, 2015, p.148)

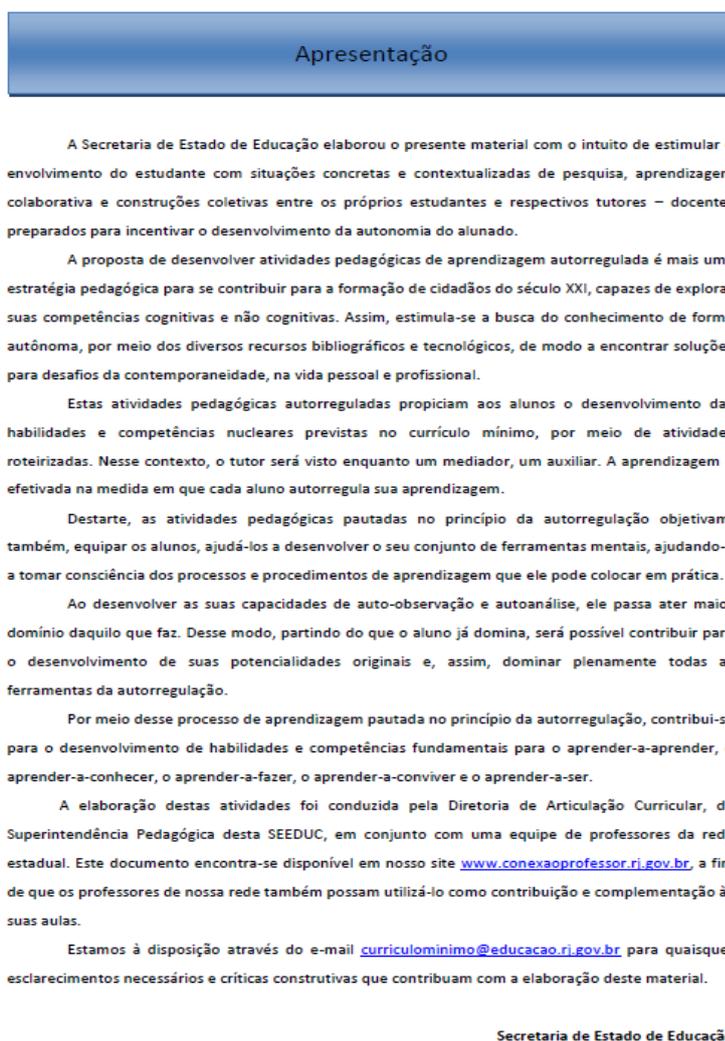
Quando pensamos nas possibilidades de uso do caderno, sim ele é um elemento prescritivo. Entretanto, a sua utilização nas escolas da SEEDUC-RJ não é obrigatória. Ele aparece sendo usado de uma forma cada vez mais crescente devido a carência de professores em algumas escolas. Carência essa que percorre dois sentidos. O primeiro marcado ausência específica de professores concursados e a falta de professores atuando em disciplinas específicas relacionadas a sua formação, o que de alguma maneira corrobora com a ideia de precarização. Em um terreno escolar marcado pela falta de professores, embora o material não seja de utilização obrigatória, ele se torna uma estratégia para minimizar impactos causados pela carência de profissionais específicos.

1.3 Apresentação

Aqui é apresentado ao aplicador uma justificativa para a aplicação do caderno. Percebe-se no texto, ênfase na necessidade de proporcionar uma aprendizagem colaborativa e estímulo a autonomia dos alunos. Persegue o objetivo de formar de um cidadão pautado nas necessidades do século XXI, capaz de lidar com uma variedade de objetos de aprendizagem, principalmente com apoio dos recursos tecnológicos. E assim, ser o protagonista da sua própria aprendizagem a partir das ferramentas que o material lhe oferece e da integração com os outros

alunos. Fica claro a ideia de uma tentativa de criar um ambiente que estimule uma aprendizagem autônoma e independente. Uma leitura mais minuciosa, a interpretação desse texto, nos dá pistas sobre o perfil de aluno que está se tentando moldar. Um aluno independente, autônomo para construir suas estratégias de aprendizagem, que dialogue com os seus pares e possa em algum momento perceber que a atuação do professor, talvez seja dispensável.

Figura 2 – Folha de Apresentação Caderno do Professor – Apresentação – P.2 – 1º Bimestre



Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

No texto encontramos um conjunto de proposições acerca dos objetivos do caderno. Seja acerca de termos explicativos em relação aos seus objetivos com relação a sua utilização. Não encontramos no texto de apresentação, informações indicativas que a utilização do caderno pode ser associada a outros elementos do

cotidiano escolar, para dar conta de outras demandas além do ensino. Parece que aqui, na folha de apresentação, esse tipo de informação não aparece. A ênfase explicativa relaciona-se com as informações e possibilidades de uso na perspectiva dos alunos e aplicadores. A relação ensino aprendizagem que o material pretende desenvolver é baseada em mecanismos de autorregulação⁸. O próprio aluno que conduz o processo, de acordo com as suas capacidades e os seus avanços em relação as etapas de cumprimento do conteúdo. Pelas próprias informações na apresentação do material, o professor não é tão importante para o desenvolvimento das etapas que fazem parte deste processo de aprendizagem.

A desvalorização do trabalho do professor é um debate complexo e extenso. Diante do cenário apresentado de utilização do caderno, a negligência em relação a presença docente está determinada, entre outros fatores, pelo mosaico de funções que o professor assume⁹. O acúmulo descaracteriza o seu objetivo de origem que é o de ensinar. O uso do termo “tutor” reafirma esse processo de desprofissionalização. Nessa perspectiva, Lélis (2012) indica que esse leque de funções é um aspecto negativo da profissão docente atualmente.

Na perspectiva de pensar a construção da profissão docente no Brasil, Oliveira (2010) insiste na ideia de que quanto mais variadas são as funções a que o professor é chamado a responder, mais cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, na constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira, 2010, p. 24). (LÉLIS, 2012, p.160)

A indicação no texto da folha de apresentação, indica objetivos, autonomia na busca pelo conhecimento, a indicação de caminhos para aprendizagem a partir da utilização de recursos tecnológicos, a utilização do termo tutor para designar um mediador auxiliar que cumpre um papel secundário nesse processo. Além da utilização dos termos “autoconhecimento”, “autoanálise”, “aprender – a – conhecer”, “aprender – a – fazer”, “aprender – a – conviver” e “aprender – a – ser”, demonstram, que ao utilizar o caderno, o aluno desenvolve uma série de

⁸ Nesta perspectiva os alunos contribuem diretamente para a suas metas de aprendizagem exercem controle sobre a realização dos objetivos.

⁹ Os professores precisam dar conta de diário de classe, planejamento, registro de boas práticas de aula, envio de planilhas, desenvolvimento de ações de indisciplina dos alunos, preencher o sistema de notas, lançar o currículo mínimo no diário, entre outras.

habilidades, em paralelo ao cumprimento de competências previstas no currículo mínimo.

1.4 Instruções para o tutor aplicador

Figura 3 - Caro Tutor – 1º Bimestre – P.3

Caro Tutor,

Neste caderno, você encontrará atividades diretamente relacionadas a algumas habilidades e competências do 1º Bimestre do Currículo Mínimo de História do 6º ano do Ensino Fundamental. Estas atividades correspondem aos estudos durante o período de um mês.

A nossa proposta é que você atue como tutor na realização destas atividades com a turma, estimulando a autonomia dos alunos nessa empreitada, mediando as trocas de conhecimentos, reflexões, dúvidas e questionamentos que venham a surgir no percurso. Esta é uma ótima oportunidade para você estimular o desenvolvimento da disciplina e independência indispensáveis ao sucesso na vida pessoal e profissional de nossos alunos no mundo do conhecimento do século XXI.

Neste Caderno de Atividades, os alunos conhecerão melhor a própria disciplina História! Além disso, irão conhecer quais são os instrumentos de trabalho do historiador, chamadas de fontes históricas e compreender que toda e qualquer pessoa é agente da História.

Para os assuntos abordados em cada bimestre, vamos apresentar algumas relações diretas com todos os materiais que estão disponibilizados em nosso portal eletrônico Conexão Professor, fornecendo diversos recursos de apoio pedagógico para o Professor Tutor.

Este documento apresenta 3 (três) aulas. As aulas podem ser compostas por uma **explicação base**, para que você seja capaz de compreender as principais ideias relacionadas às habilidades e competências principais do bimestre em questão, e **atividades** respectivas. Estimule os alunos a ler o texto e, em seguida, resolver as Atividades propostas. As Atividades são referentes a dois tempos de aulas. Para reforçar a aprendizagem, propõe-se, ainda, uma **pesquisa** e uma **avaliação** sobre o assunto.

Um abraço e bom trabalho!

Equipe de Elaboração

Fonte: SEEDUC, 2013

Na terceira página do caderno, temos um novo texto com o indicativo no título de “Caro Tutor”. A nomenclatura citada fornece indícios sobre o imaginário em relação ao responsável pela aplicação do caderno. O papel do professor enquanto sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem é negligenciado. A ideia de responsabilidade sobre a aplicação presente no material, abre a possibilidade para a atuação de um aplicador genérico. Por exemplo, um funcionário da escola, sem formação específica na disciplina de aplicação do caderno. Seguindo a orientação do material, o que deve existir é a figura de um tutor aplicador sem

exigência de habilidades específicas para condução dessas atividades com os alunos. O mesmo sentido é aplicado em relação a correção do material.

O caderno do aplicador traz o gabarito das questões propostas e sinaliza que qualquer pessoa que faça parte da equipe escolar, pode se envolver na aplicação e na correção. A possibilidade genérica de aplicação e correção, dispensando a figura do professor especialista, corresponde a dois contextos muito específicos da rede estadual de ensino. O primeiro, relacionado a grande quantidade de professores que não são especialistas na disciplina atuando na rede lecionando matérias que não fazem parte da sua formação e do concurso de ingresso. E o segundo, a carência de professores da rede em determinadas disciplinas.

Ao percorrer o caminho que passa por questões relacionadas aos desafios cotidianos dos docentes que atuam em escolas de massa, Lélis (2012) descortina outros problemas enfrentados pelo magistério no cenário brasileiro. Problemas que de alguma forma corroboram para o olhar genérico sobre o professor no que diz respeito a sua atuação. Ao fazer uma análise mais abrangente a autora desmascara que esses projetos educacionais promovem a desqualificação dos professores e a sua consequente proletarização, com o objetivo de validar um discurso de eficácia.

Entre as críticas de inspiração marxista, os autores vêm advertindo para o perigo das reformas estarem contribuindo para a desqualificação dos professores, para sua proletarização, pois a natureza do trabalho passa a ser estreitamente controlada e os programas definidos em termos de objetivos, estratégias de ensino. (LÉLIS, 2012, p.157)

A utilização do termo tutor em detrimento do termo exclusivo a atuação do professor, abre espaço para pensarmos em um processo de reconfiguração da identidade docente e desqualificação do trabalho dos professores da rede estadual. O processo de tutoria durante a aplicação do material é realizado de forma simples. Uma explicação base que se detém a leitura do texto pelo aplicador e após isso, o início da resolução das atividades propostas aos alunos. De preferência, sem qualquer interferência. O tempo para a realização das atividades, varia de acordo com a proposta que consta na folha de rosto de cada caderno. A responsabilidade do estímulo a aprendizagem fica a cargo da interação entre alunos e as atividades roteirizadas. Portanto, o próprio caderno se resume a aula e a quase nenhuma

mediação e exigência da presença docente. Segundo suas instruções é capaz de promover o desenvolvimento de habilidades importantes, ao que mostra, pelo menos no campo do discurso, ser um material eficaz. A insistência e valorização do discurso da eficácia quando se trata da atuação docente é sinalizado observado por Lélis (2012) como um processo de desvalorização da capacidade do professor no que diz respeito ao ato de ensinar.

Todos esses processos acabam por desvalorizar competências pedagógicas profissionais construídas ao longo de trajetórias. Com as políticas de avaliação e responsabilização, os professores cada vez mais têm um sentimento de fragmentação identitária ligado às tensões entre propostas oficiais e suas concepções pessoais. Essa tensão alimenta o que muitos autores denominam desprofissionalização (op.cit). (LÉLIS, 2012, p.157)

Essa valorização do discurso da eficácia em relação ao trabalho docente, em resumo, tende a procurar e a responsabilizar culpados pelo mal funcionamento do sistema educacional e pelos resultados demonstrados na aplicação das avaliações externas. O professor passa a ser culpabilizado. O que gera tensões e fragmentações na forma como o próprio grupo enxerga o fazer da profissão. Em paralelo, aplicação do caderno, gera números satisfatórios. Por não exigirem dos alunos mecanismo mais complexos, acabam promovendo resultados positivos em termos de notas, redução de dependências, recuperações, falta de professor e reprovações.

1.5 Sumário

Figura 04 – Sumário - Caderno do Professor – Sumário – 1º Bimestre – p.4

Sumário	
+ Introdução	03
+ Objetivos Gerais	05
+ Materiais de Apoio Pedagógico	05
+ Orientação Didático-Pedagógica	06
+ Aula 1: Compreensão da história	07
+ Aula 2: Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade	13
+ Aula 3: Noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho.....	18
+ Avaliação	22
+ Pesquisa	26
+ Referências	27

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

O sumário apresenta os conteúdos correspondentes a divisão ano/série do caderno, respeitando a proposta prescrita no currículo mínimo. Os tópicos presentes na folha de sumário correspondem a introdução, objetivos gerais, materiais de apoio pedagógico/orientação didático-pedagógica, conteúdos temáticos/respectivas aulas roteirizadas, avaliação, pesquisa, referências e a equipe de elaboração. Uma análise do sumário possibilita uma identificação da organização do material, a partir de uma ideia de roteiro, o qual o aluno realiza um passo a passo bem simples. Após as orientações básicas, temos distribuição dos temas curriculares e um processo de avaliação da aprendizagem ao final do caderno.

É importante ressaltar que o sumário apresentado aqui, diz respeito ao caderno do 6º ano do Ensino Fundamental II. Em relação ao caderno associado a outros anos/série, variam somente no que diz respeito aos conteúdos, as outras informações acabam se repetindo em todas os outros tópicos, com exceção aos temas das aulas. A estrutura de aulas com exercícios, pesquisa e avaliação, sempre se repetem de maneira roteirizada.

1.6 Objetivos Gerais

Figura 5 - Caderno do Professor – Objetivos Gerais – 1º Bimestre – P.5



Objetivos Gerais

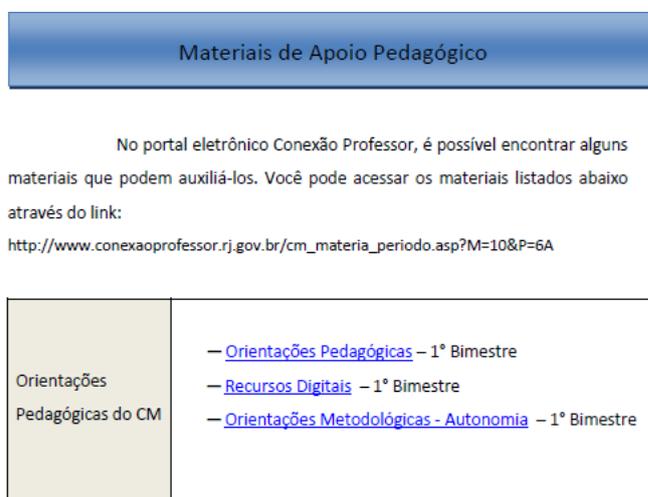
Nesse caderno de atividades vamos abordar alguns conteúdos do primeiro bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental. Neste 1º bimestre do 6º ano, o Currículo Mínimo estabeleceu como proposta a abordagem de dois conteúdos. O primeiro deles é a Compreensão da História; e o segundo, Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade. O primeiro tem por finalidade apresentar a História e seus principais parâmetros, tendo a preocupação em tornar este conteúdo, que possui um forte caráter abstrato em algo concreto e próximo da realidade do aluno, demonstrando como todos os registros da ação humana são fontes para a escrita da História. No que tange ao segundo conteúdo, pretende-se compreender o desenvolvimento social do homem, percebendo-o enquanto agente de sua própria História, observando as diferentes organizações sociais ao longo do tempo.

Fonte: SEEDUC, 2013

Na seção objetivos gerais, a composição do texto é bem clara. À medida que relata os conteúdos curriculares que serão trabalhados, estabelece uma relação com os seus objetivos na construção da aprendizagem dos alunos. Especificamente, tratando-se do ensino de História, demonstra a pretensão em associar os conteúdos presentes no material a realidade dos alunos, mesmo que de forma bem superficial. Enfatiza a relação com o currículo mínimo e a organização dos conteúdos em relação a disposição ano, série e bimestre. Se resume a uma proposta organizacional e informativa. Em paralelo, cita os conteúdos que serão estudados e uma breve explicação sobre os temas que serão abordados pelo caderno.

1.7 Material de apoio didático pedagógico

Figura 06 - Cadernos do Professor – Materiais de Apoio Pedagógico – p.5



Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

A seção com o título de materiais de apoio pedagógico, descreve os objetos educacionais disponibilizados de forma on-line pela própria SEEDUC-RJ e como dialogam com os conteúdos do caderno. Servem de apoio na construção da aprendizagem. Os materiais de apoio pedagógico aqui indicados, também servem para que os aplicadores possam expandir os seus conhecimentos sobre os temas propostos. Provavelmente, caminhando na perspectiva que o aplicador não será um professor da área, o material serve como uma ferramenta de ajuda para o aplicador. Nas sub seções, encontramos os links referentes as orientações pedagógicas, planos de aula, recursos digitais, jogos, mapas virtuais, museus on-line e por último, orientações específicas caso as atividades fossem aplicadas no programa Autonomia¹⁰. Vale ressaltar que os links para download ou acesso a esses materiais entraram em desuso, por não estarem mais disponíveis. Com a mudança de gestão, convênios e parcerias foram canceladas, impedindo o acesso a sites e objetos educacionais, como os sugeridos no caderno. Existiam parcerias entre a SEEDUC-RJ, a Fundação Roberto Marinho e Fundação Ayrton Senna.

¹⁰ O programa autonomia é realizado pela SEEDUC-RJ em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Basicamente é um programa de aceleração de estudos para alunos da Rede Estadual de Ensino. Uma das principais ferramentas utilizadas para as aulas, são os vídeos do Telecurso 2000.

Caminhando no sentido de parcerias, entre a educação pública e o sistema privado, ocorrem de forma complexa. Se diversificam no interior do Estado, fazendo com que o processo de privatização possa alcançar várias esferas da administração educacional. Nesta perspectiva Adrião (2008) esclarece como algumas modalidades ou formas de parcerias podem acontecer. Entre as formas, são divididas em mecanismos de subvenção, aquisição e contratação. No sentido de modalidades são oferecidos objetos e ferramentas a professores e alunos.

Compõe a “cesta de serviços e produtos” oferecida aos municípios clientes materiais didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho.” (ADRIÃO, 2008, p.538).

Todo o material disponível no caderno, compõem uma teia de recursos muito interessantes para serem utilizados pelos alunos. O mosaico de possibilidades é bem didático, estabelece relação com as habilidades e competências dispostas no currículo. Todo esse material de apoio pedagógico é desenvolvido em parcerias entre a SEEDUC-RJ, a fundação Roberto Marinho e a fundação Ayrton Sena. Com a crise de calamidade financeira, essas parcerias foram suspensas e algumas retomadas de forma pontual somente nas escolas que implantaram o ensino médio com ênfase em empreendedorismo. Todo o suporte de criação foi descartado. Não é possível acessar os recursos tecnológicos. Entretanto, as atividades continuam disponíveis para uso no ano de 2020, desde o início da sua circulação em 2013. Vale enfatizar, que os materiais textuais que correspondem ao caderno, são os mesmos. Nunca foram atualizados.

1.8 Orientação didático pedagógica

Figura 7 - Cadernos do Professor – Orientação didático pedagógica – p.6 – 1º Bimestre

Orientação Didático-Pedagógica

Para que os alunos realizem as Atividades referentes a cada dia de aula, sugerimos os seguintes procedimentos para cada uma das atividades propostas no Caderno do Aluno:

1º - Explique aos alunos que o material foi elaborado que o aluno possa compreendê-lo sem o auxílio de um professor.

2º - Leia para a turma a Carta aos Alunos, contida na página 3.

3º - Reproduza as atividades para que os alunos possam realizá-las de forma individual ou em dupla.

4º - Se houver possibilidade de exibir vídeos ou páginas eletrônicas sugeridas na seção Materiais de Apoio Pedagógico, faça-o.

5º - Peça que os alunos leiam o material e tentem compreender os conceitos abordados no texto base.

6º - Após a leitura do material, os alunos devem resolver as questões propostas nas ATIVIDADES.

7º - As respostas apresentadas pelos alunos devem ser comentadas e debatidas com toda a turma. O gabarito pode ser exposto em algum quadro ou mural da sala para que os alunos possam verificar se acertaram as questões propostas na Atividade.

Todas as atividades devem seguir esses passos para sua implementação.

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Na seção com o título de orientação didático pedagógica, as instruções são dirigidas especificamente aos aplicadores do material. Nessa etapa, ficam expostas as informações sobre a divisão do conteúdo, a exibição de recursos tecnológicos e o tempo de aplicação correspondente a cada etapa. Funciona como um manual de instruções. Aborda os procedimentos necessários para a realização das atividades, com o objetivo de gerar um contexto favorável para o engajamento dos alunos na realização do que é proposto pelo caderno. As instruções enfatizam que a correção do material, deve ocorrer de forma conjunta. Os alunos devem participar diretamente do processo de correção das atividades, debatendo as respostas e discutindo o gabarito. O que de alguma forma, pode tornar o processo problemático quando o aplicador não for um professor da disciplina, no que diz respeito a tentativa de sanar as possíveis dúvidas dos alunos.

Nas entrelinhas, em uma leitura mais minuciosa sobre a proposta da dinâmica do uso prático do caderno, fica evidente o conjunto de orientações para aplicadores que não possuem experiência com a aplicação de qualquer tipo de material. A opção de ter uma seção de instruções, acaba nos remetendo a ideia de que o aplicador poderia ser um sujeito do espaço escolar que não estivesse ligação com a docência. As próprias instruções abrem espaço para reflexão sobre a negligência em relação ao papel do docente e a substituição da sua função.

1.9 Proposta de aula

Figura 8 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História – 1º Bimestre – p.07

Aula 1: Compreensão da História

Caro aluno, nessa aula, vamos conversar sobre a compreensão da História. A proposta é iniciar você no **estudo da História**, fazendo-o perceber as diferentes fontes e suas naturezas específicas, bem como são utilizadas pelos historiadores para elaborar o conhecimento histórico. Pretendemos também apresentar as diferentes formas de medida do tempo enquanto características culturais que devem ser respeitadas, mostrando que não há somente uma cultura, assim como uma hierarquia entre elas, possibilitando, desta maneira, desconstruir o **etnocentrismo**.

Os historiadores são profissionais que pesquisam e escrevem sobre os fatos históricos, não apenas narrando o fato, mas analisando-os em seu conjunto, refletindo sobre as implicações econômicas, sociais, políticas etc. dos acontecimentos.



Historiador(a) e o seu ofício de análise de documentos históricos

<http://www.unisinos.br/graduacao/historia/apresentacao>

Vamos começar compreendendo o trabalho do historiador percebendo melhor que agrupar informações de um período histórico não é fazer história, o historiador interpreta e analisa as fontes históricas (**vestígios** ou **registros**) que podem ser **escritos** ou **não-escritos**. Os documentos deixados pelas sociedades antes da nossa são exemplos de fontes ou registros históricos escritos, enquanto que as **pictografias**, vestígios de humanos, em cavernas são exemplos de fontes não-escritas.

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Aqui temos o acesso ao primeiro conteúdo descrito pela capa. Então, já temos o primeiro tema ou a primeira aula sugerida pelo caderno. Os conteúdos são

apresentados a partir de textos base, em paralelo com diferentes tipos de fontes. O objetivo percebido aqui é levar uma abordagem mais leve para aula, com um conteúdo menos denso.

Figura 9 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História – 1º Bimestre - p.08



pictografia

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/12/Pictografia_cohoba.jpg



Vestígios históricos não-escritos

<http://files.revistamaisqi.webnode.com.br/200000010-95b8596114/historia.jpg>

A **historiografia** (obras ou relatos históricos em épocas e locais diversos, incluindo também o estudo do próprio conhecimento histórico) contempla tanto as narrativas orais ou escritas. Ainda que antes do desenvolvimento da ciência, mitos, lendas e epopeias (poemas que contam a história de deuses e heróis) eram considerados fontes históricas, atualmente os historiadores buscam maior **pluralidade** das informações e a publicidade das novas descobertas, dessa forma, divulgando os conhecimentos e submentendo aos demais historiadores desenvolve-se o consenso científico historiográfico. Portanto, não há somente uma forma de contar a história. Existem vários pontos de vista, entretanto aquele conhecimento que mais historiadores fizerem defesa, mais credibilidade terá e encontraremos tais conhecimentos nos livros acadêmicos ou didáticos.

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Quando passamos para o tópico aula, o texto promove o diálogo direto com o aluno e o convida para uma “conversa” sobre o tema que será abordado. Faz referência aos títulos das aulas e os seus respectivos objetivos com aquele conteúdo., de forma clara e direta os conteúdos são divididos e dispostos sequencialmente. O recorte escolhido aqui, traz para descrição do caderno, um tema curricular referente ao 1º bimestre, direcionado para o 6º ano do ensino fundamental. A “Aula 1” do material carrega como conteúdo, o tema “compreensão

da História”. Como podemos observar a seguir, a aula privilegiou assuntos relacionadas ao tempo, historiografia, fontes e etnocentrismo.

Figura 10 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História – 1º Bimestre – p.09



Judeus e a leitura do Torá

http://4.bp.blogspot.com/-2FpSn6KMmoA/T5fau4zrE4I/AAAAAAAAAMc/YFVBXmShBos/s400/bb_bar-mitzvah_tora.jpg

O tempo assim como as épocas ou idades históricas são **convenções** que são descritas de acordo com a cultura e o tempo histórico de quem as escreveu. No Brasil, baseamos nossas datas de acordo com o calendário cristão, ou seja, estamos no século XXI, ano 2013, após o nascimento de Cristo. Os judeus em Israel, os budistas da China ou do Tibet contam o tempo de acordo com a cultura religiosa dos seus respectivos países.



Budismo

<http://3.bp.blogspot.com/-G-deVpxR6aE/TwS8bFIYOqI/AAAAAAAAAD4U/A5AysATLDTQ/s400/600--budismoTosapornBoonyarangkul.jpg>

Atenção aluno, o fato de uma cultura está no ano de 2013 e outra em 4711 como a chinesa não significa que uma é mais atrasada do que a outra, ou ainda, que existem culturas superiores às demais. Quando assim procedemos estamos com uma visão **etnocêntrica** (leitura de uma cultura diferente de que a lê inferiorizando-a). Culturalmente só há diferenças! Uma civilização não é melhor do que a outra, mesmo quando a civilização está no passado histórico como os gregos ou romanos.

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Uma avaliação em relação a estrutura do texto, a disponibilização de imagens, recursos e fontes históricas, o caderno se mostra interessante para a proposta relativa ao 6º ano do Ensino Fundamental II. Entretanto, é um material estático. Não consegue responder as demandas do ensino de História que se articulam com o tempo presente e incidem sobre à aula. O aluno precisa ser levado a fazer um movimento contínuo entre presente - passado e passado – presente, o qual é coordenado pela atuação do professor. Sem essa dinâmica, o caderno utilizado sem mediação do professor de História, engessa os sentidos dinâmicos

relacionados ao debate na sala de aula. O caderno só consegue recuperar essa função a partir da mediação do professor e da sua interação com os alunos, no construir e desconstruir de narrativas a partir da observação e do questionamento da evidência histórica.

A relação entre memória, cultura histórica e ensino de História no tempo presente é sistematizada a partir da visão de diferentes autores e conceitos. Foi escolhido aqui a perspectiva de Abreu e Rangel (2015), os autores sinalizam no seu trabalho que o ensino de História é desafiado a responder uma série de demandas. O contexto atual é marcado pela desorientação. Nesse momento, algumas verdades precisam ser cotidianamente reafirmadas. Um ensino de História estático, sem diálogo com o presente próximo do aluno, não é capaz de estimular interpretações críticas, provocar a reconfiguração de sentidos e preparar os alunos para operar no campo de disputa de narrativas. Essas se tornaram as marcas profundas no campo do ensino de História. Portanto, procura-se no horizonte da História e particularmente na sua parte prática, o ensino, respostas para essas demandas.

Pode-se caracterizar nosso tempo como momento de desorientação, isto é, um tempo marcado pelo enfraquecimento de sentidos partilhados que sustentavam a ação histórica desde o século XIX. Rüsen afirma que o século XX foi marcado por uma crise fundamental, que chama de “catastrófica”, ou seja, trata-se de uma suspensão da normalidade ou da cotidianidade, ou ainda, do repertório de significados e de sentidos que até então era suficiente à orientação imediata dos homens em geral. (ABREU & RANGEL, 2015, p.7)

Os autores apontam alguns campos temáticos aonde acaba ocorrendo esse conflito. Essa tensão é inflamada a partir da tensão entre desafios e respostas sobre alguns temas marcados pela democratização/etnocentrismo e a relação sentido / presença. Para romper com determinados conflitos, é preciso acionar as responsabilidades que estão presentes na teoria da História e no ensino de História. Esses dois campos, a partir do rigor crítico de análise, agiriam responsavelmente sobre a reconstrução do passado.

Neste sentido, dois âmbitos da “cultura histórica”, a teoria da história e o ensino de história, orientados por uma didática da história, seriam fundamentais porque constituídos como lugar de rigor crítico diferentemente de outros espaços de reconstrução do passado. A teoria da história deveria se preocupar em tematizar

as memórias reconstituídas e liberadas no interior da historiografia, buscando evidenciar perspectivas etnocêntricas, e o ensino de história teria uma dupla função, a saber: 1) descrever e compreender narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas (infra conscientes) que estariam orientando os alunos no processo de atualização da “consciência histórica”; e 2) interagir com os demais espaços da cultura histórica e intervir sobre eles no sentido de descrever as narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas mais gerais.(ABREU & RANGEL, 2005, pp.15-16)

1.10 Atividades propostas

Figura 11 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História /Atividades Comentadas 1 –

1º Bimestre – p.10

Atividades Comentadas 1

1. Caro aluno, essa atividade poderá ajudar você a compreender melhor o assunto abordado em nossa primeira aula. Leia atentamente o texto a seguir e reflita.

**Só se for a dois
(cazua)**

Aos gurus da Índia
Aos judeus da Palestina
Aos índios da América Latina
E aos brancos da África do Sul
O mundo é azul
Qual é a cor do amor?
O meu sangue é negro, branco
Amarelo e vermelho

Aos pernambucanos
E aos cubanos de Miami
Aos americanos russos
Armando seus planos

Ao povo da China
E ao que a história ensina
Aos jogos, aos dados
Que inventaram a humanidade

As possibilidades de felicidade
São egoístas, meu amor
Viver a liberdade, amar de verdade
Só se for a dois
(Só a dois)

Aos filhos de Ghandi
Morrendo de fome
Aos filhos de Cristo
Cada vez mais ricos

O beijo do soldado em sua namorada
Seja pra onde for
Depois da grande noite
Vai esconder a cor das flores

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Figura 12 - Cadernos do Professor – Aula 1; Compreensão da História / Atividades Comentadas 1
– 1º Bimestre – p.11

E mostrar a dor
(A dor)

Disponível em: <http://letras.mus.br/cazuza/45009/>

Quem escreveu a música acima foi o cantor e poeta brasileiro Cazuzza, nascido em 1958 e morto em 1990. Através de suas palavras, podemos fazer uma importante reflexão sobre o que estudamos, a História. Após a leitura do texto, reflita sobre os pontos abaixo.

- A história só pode ser feita por duas pessoas? Não. Pois o homem vive em sociedades.
- O homem é um animal produtor de cultura? Sim, o homem além de produto (resultado) de uma cultura, também produz cultura como a sua própria história.
- E o que a história ensina, como está na letra da música? A história ensina que somos herdeiros de um conjunto de processos históricos e que a humanidade foi inventada no processo da própria história do ser humano.
- Os “filhos de Cristo” cada vez mais ricos? Por quê? Embora o Cristo, como agente da história tenha vivido entre os trabalhadores humildes, muitos líderes religiosos cristãos enriquecem explorando a fé dos fiéis.
- A história contada pelos indianos, pelos sul-africanos e pelos palestinos é igual? Por quê? Não, pois teriam o ponto de vista das suas culturas, religiões e processos históricos específicos.
- Que fatores você acha que influenciam nessa diferença na forma de contar a mesma história? Opções políticas, grupo social, religiosidade, etc. de quem escreve ou conta a história.
- Você acha importante que os livros abordem essas diferentes histórias (de outros países como a África do sul e da Índia)? Por quê? Sim, pois é preciso que se conte não somente a história dos europeus e do Brasil como colônia de Portugal, devemos conhecer outros pontos de vista, como pensam, por exemplo, os palestinos.

Fonte: SEEDUC-RJ, p.13

Dando continuidade à análise, vamos avançar em relação a proposta de atividades desenvolvidas pelos alunos. O exercício do caderno pede ao aluno apresente as suas reflexões sobre os conteúdos trabalhados pelos textos. Os exercícios, no caderno voltado para o aplicador, trazem o gabarito para facilitar a correção. As atividades mesclam questões discursivas e questões objetivas.

Figura 13 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História / Atividades Comentadas –
1º Bimestre – pp.12-13

- Os indianos, os chineses e os brasileiros contam o tempo da mesma maneira? Não, pois cada nação (Índia, China e Brasil) tem no seu calendário uma relação com a religião e cultura preponderantes: Índia: Hindu, China: Budista e Brasil: Cristã.

Agora, e escreva um pequeno texto com as suas conclusões.

Professor, nessa atividade, espera-se que o aluno seja capaz de perceber, através da reflexão das questões levantadas sobre da música, que a história não é neutra e que uma mesma história pode ser escrita de formas diferentes dependendo de quem as conta. Essa diferença de percepção se dá por muitos fatores, sendo um deles (o exposto na música) a origem social e cultural a que pertence o “escritor”, “cantor” ou “contador” da história.

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Pensando na experiência em sala de aula, especificamente ligada ao ensino de História, o professor tem como um dos horizontes identificar quais são as narrativas que os alunos carregam. Após a reconstrução de um percurso histórico, o professor tenta identificar quais são as impressões que os alunos desenvolveram sobre os temas trabalhados, na tentativa de observar as suas ressignificações e as possíveis produções de sentidos. A partir da ênfase dada a necessidade de se olhar o ensino de História como um local de reconstrução do passado e em contínua viagem ao presente, através de uma leitura que possui um rigor crítico e conceitual. O professor ativa a memória dos seus alunos e cria narrativas que viabilizam aos alunos o acesso a uma História que tem o rigor crítico e ético como horizonte. O professor cria campos de experiência histórica com os seus alunos. O que não é identificado na utilização do caderno. É fundamental estimular nos alunos a necessidade de fazer a leitura com base em protocolos rigorosamente estabelecidos por evidências, com o cuidado de que o aluno não construa análises etnocêntricas. Essa construção proporcionaria, Segundo Abreu e Rangel (2015) a superação de narrativas etnocêntricas.

Em linhas gerais, trata-se da percepção de que caberia ao professor explicitar narrativas históricas possíveis, controladas pelos protocolos que são os da evidência, da argumentação e da intersubjetividade, provocando seus alunos ao debate, e, assim, à evidencição e à superação de suas narrativas históricas

imediatas e em geral etnocêntricas. Mas a questão aqui é a de como esta experiência seria concretamente possível. O que está em questão é que a construção deste “campo de experiência” no interior do qual os alunos explicitam suas narrativas históricas imediatas e em geral etnocêntricas precisa ser um campo efetivo, ou seja, um espaço no qual os alunos experimentem efetivamente as narrativas históricas propostas pelos professores, trata-se, assim, da conquista da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. (ABREU & RANGEL, 2015, p.16)

Portanto, uma atividade proposta em uma aula de História, seja ela, um trabalho em grupo, leitura de uma fonte, um teste ou uma prova, extrapola os limites de se medir a aprendizagem de forma objetiva. A missão é identificar os significados e as construções das narrativas construídas pelos alunos bem como as suas possibilidades de construção histórica dentro do seu espaço de experiência social.

1.11 Proposta de avaliação

Na seção posterior, após os exercícios, encontramos a avaliação. O interessante é que o enunciado já utiliza o nome “professor aplicador” em referência ao profissional que irá aplicar esse instrumento. Como se trata de instruções relacionadas a construção da nota do aluno, o caderno agrega a possibilidade de ser utilizado como avaliação durante uma aula. Talvez, por isso, o vocabulário nesta folha da proposta de avaliação, faça menção ao termo professor aplicador, como uma maneira de expandir as possibilidades.

Nestas instruções estão presentes algumas sugestões relacionadas a distribuição de pontos que fazem parte da avaliação. Vale ressaltar aqui, que no ano de 2013, as escolas da rede estadual de ensino, também eram avaliadas por mecanismos externos. Uma espécie de avaliação institucional que envolvia, alunos, professores e o desenvolvimento do ensino. Esses instrumentos de avaliação eram conhecidos como SAERJINHO¹¹ e SAERJ¹². Com as sucessivas mudanças de gestão e por reivindicação dos professores, essas avaliações foram extintas.

¹¹ Avaliação externa aplicada pela rede estadual de ensino para medir a aprendizagem dos alunos. O SAERJINHO teve seu início com as disciplinas de português e matemática. Depois agregou história, geografia e ciências.

¹² Mesmo objetivo do SAERJINHO, com o foco no ensino médio nas turmas finalistas.

Portanto, a referência feita ao SAERJINHO no caderno se refere a pontuação que era designada aos alunos participantes desse modelo de avaliação. A avaliação sugerida pelo caderno, pode ser atendida por um valor de até 5,0 pontos, equivalendo a 50% da nota. O instrumento de avaliação no caderno, é composto por 5 (cinco) questões objetivas.

Figura 14 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História / Avaliação – 1º Bimestre – pp.22

Avaliação

Caro, Professor Aplicador, sugerimos algumas diferentes formas de avaliar as turmas que estão utilizando este material:

1º Possibilidade:

As disciplinas nas quais os alunos participam da Avaliação do Saerjinho, pode-se utilizar a seguinte pontuação:

- Saerjinho: 2 pontos
- Avaliação: 5 pontos
- Pesquisa: 3 pontos

As disciplinas que não participam da Avaliação do Saerjinho, podem utilizar a participação dos alunos durante a leitura e execução das atividades do caderno como uma das três notas. Neste caso teríamos:

- Participação: 2 pontos
- Avaliação: 5 pontos
- Pesquisa: 3 pontos

1-Veja a frase a seguir:

“Foi a visão do dia e da noite, dos meses, das revoluções dos anos, que nos fez encontrar o número, que nos deu a noção de tempo...”

Platão, Timeu (360 a.C.)

Fonte: <http://blog.blogdoempreendedor.com/category/novos-negocios/>

Medir o tempo como um padrão universal surgiu da observação, sobretudo das posições relativas dos corpos celestes, que são regulares, cíclicas e, portanto previsíveis. Essa é uma das ideias mais antigas e duradouras do mundo.

Sobre a medição do tempo, assinale a opção CORRETA.

Fonte, SEEDUC, 2013

Figura 15 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História / Avaliação – 1º Bimestre – p.22

- a) Pode ser medido pelo barômetro.
- b) Pode ser medido pela ampulheta.
- c) Impossível ser medido pelo homem.
- d) Só pode ser medido por especialistas.

Resposta: B

2- Leia a poesia:

"O tempo é a coisa mais engraçada do mundo. Quando se é feliz passa rápido, voando e fazendo a curva para lá da dor. Quando sofremos o tempo para, não passa, faz doer. O melhor mesmo é viver".

Fonte: <http://hanormal.blogspot.com> (Adaptado)

A partir da poesia e do que foi estudado sobre o tempo, assinale a opção CORRETA.

- a) Todas as pessoas que vivem no mesmo tempo o sentem passar da mesma maneira.
- b) Para algumas pessoas, o tempo pode passar mais depressa que para outras.
- c) O passado é diferente para todos. Por isso, o melhor a se fazer é viver o presente.
- d) Para evitar sentirmos o tempo passar tão rápido, é melhor viver lembrando o passado.

Resposta: B

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

É perceptível a tentativa de criação de um padrão de avaliação. Já que nomeia os instrumentos avaliativos e indica o valor em relação as pontuações que devem ser atribuídas para cada atividade. São claras as sugestões e propostas em relação ao trabalho do professor no que diz respeito a dinâmica de avaliação dos seus alunos. Os professores acabam inserindo essas propostas no seu cotidiano, como uma forma de responder mais rapidamente as demandas da direção escolar. Uma das características marcantes desse processo, pensando no caderno como interface não só de ensino, como também instrumento integrante do contexto da política educacional, é o fato dele revelar características da perspectiva de burocratização do trabalho docente. Sobre essa temática da burocratização do trabalho do professor, Shiroma (2003) aponta para a ligação entre divisão do trabalho, gestão flexível e controle.

Não se trata, contudo, de uma reposição da divisão rigidamente marcada entre concepção e execução no ensino, uma vez que se enfatiza a autonomia, criatividade, inovação do professor; mas do resgate da divisão do trabalho como uma estratégia de redução

de custos que é complementada pela gestão flexível, esta sim, como forma de controle da força de trabalho. (SHIROMA, 2003, p.77)

Acompanhando a burocratização do trabalho docente, temos os conceitos de proletarização técnica e a proletarização ideológica. Shiroma (2002) sinaliza que o que está ocorrendo é o segundo conceito, no qual o docente perde o controle sobre as metas e os objetivos do seu próprio trabalho, as decisões são reiteradas a partir de fatores externos a sua realidade. Dentro da perspectiva de atividades de avaliação, temos algumas atividades selecionadas que se relacionam com os conteúdos que foram propostos no que o material.

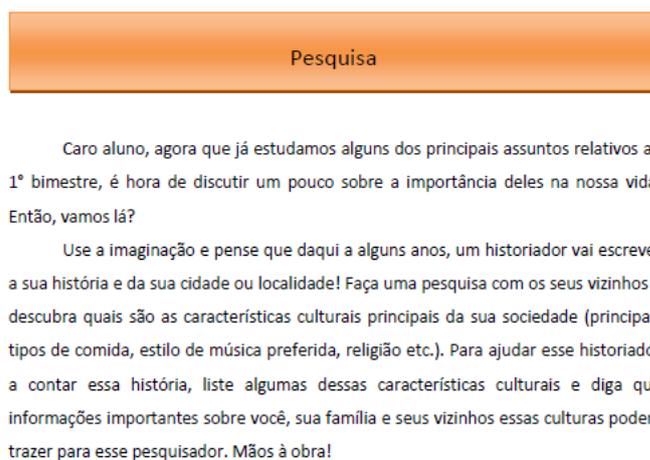
A dinâmica do ensino de História, no que se relaciona ao ensino escolar, ainda carrega uma grande carga de linguagem conceitual. Isso fica evidente no caderno. A recorrente utilização da memória, o confronto de narrativas, a multiplicidade de experiências e a necessidade muitas vezes de associações e abstrações para compreender determinados conteúdos, dificultam a apreensão dessa linguagem por parte dos alunos. O vocabulário faz parte de um grupo de desafios diários colocados para o professor no terreno em que ele atua. Como superar esses desafios e fazer com que os alunos produzam sentidos? Na tentativa de encontrar algumas peças do quebra-cabeça, me arrisco a sinalizar que o professor deve perceber o poder que a História ensinada incide sobre a memória e valorizar o espaço da sala de aula como momento de pesquisa e produção de narrativas construídas pelo debate crítico. Abreu e Rangel (2015) enfatizam que

Em primeiro lugar, o que falamos sobre a situação da memória no mundo atual incide sobre a história ensinada de muitas maneiras: 1) a aula é o terreno em que memórias múltiplas podem ganhar expressão, especialmente aquelas trazidas pelos alunos de suas experiências mais íntimas; 2) a autoridade do discurso histórico escolar, baseado em pressupostos científicos, é questionada todo momento na medida em que ecoam na sala de aula as incessantes produções de passados efetivadas no mundo da comunicação/informação e outros âmbitos da “cultura histórica”. Na medida em que as experiências íntimas da memória e a produção do passado para o consumo/fruição sustentam-se e investem nos afetos, fazer das aulas um exercício de sensibilidade histórica é tão necessário quanto os investimentos já consolidados da razão histórica.” (ABREU & RANGEL, 2015, p.21)

Concordo que avaliar a apreensão de conceitos socialmente construídos por parte dos alunos seja apenas mais uma das opções em relação a avaliação e a realização de atividades como aparece na proposta do caderno. Entretanto, não pode ser encarada como uma a única opção. A ênfase nesse tipo de exercício, esvazia a concepção dinâmica da História como construção de um conhecimento que adquire significado na experiência social do aluno e na mediação do professor. É necessário ampliar as situações de aprendizagem e as atividades dentro do ambiente escolar, não se resumindo as atividades roteirizadas como no caderno.

1.12 Atividade de pesquisa

Figura 16 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História / Pesquisa – 1º Bimestre – p.26



Fonte: SEEDUC-RJ,2013

No caminho das propostas avaliativas do caderno, temos o item pesquisa. A atividade de pesquisa faz com que o aluno tenha a oportunidade extrapolar o material e estabelecer um diálogo com questões do seu cotidiano. Esse exercício propõe os alunos que pesquisem na internet, livros, vídeos e no seu cotidiano. A pesquisa mostrou uma relação direta com os temas propostos nas aulas e se apresenta como uma atividade dinâmica, diferente das propostas roteirizadas. Percebe-se na proposta, à tentativa de se valorizar a localidade a partir da experiência do aluno através de exercício prático. A pesquisa é uma atividade muito

interessante e comum a vários livros didáticos do ensino Fundamental II direcionados ao 6º ano. O professor que motiva a pesquisa, entende que a experiência histórica do aluno não está restrita a sala de aula. As demandas em relação ao ensino de História extrapolam o ambiente escolar, marcado pelo ensino e o ambiente acadêmico marcado pela produção. A História é massificada pelo mercado em filmes, séries e outros tipos de produções. Enquanto os debates políticos acabam por tentar criar narrativas para dar sentido a sua ideologia. O terreno de conflitos é claro e a briga por produzir e ensinar História é cada vez mais crescente. Todos passam a reivindicar o direito a História, entendendo aqui a ampliação dessa noção não só como acesso mais também no sentido de produção, como sinalizado por Araújo (2015).

Assim como hoje o ensino de história não pode ser resumido à ideia de transposição de um saber disciplinar para o espaço escolar, também a relação com a demanda e produção social de histórias não será atendida apenas pelas práticas de divulgação científica, embora elas sejam fundamentais, mas deve partir do reconhecimento dos diversos sujeitos e suas produções locais e epistemologias, surgindo daí mais a imagem de uma circulação do que a de uma difusão para auditórios cada vez mais amplos. Nesse circuito, talvez o historiador possa desenvolver uma nova e distinta função social, aparecendo como "curador de histórias". (Araújo, 2015, p.26)

Na pesquisa, o aluno é levado a extrapolar a sala de aula e fazer uma pequena reflexão sobre a sua experiência de investigação baseado em evidências. Essa experiência traz até ele o sentido de se fazer História, apresenta o início de um processo que o estimula a perceber a partir daquele exercício, como podem ser desenvolvidas outras histórias. Esses passos são importantes, para que o aluno reconheça a evidência e não canha nas armadilhas do recurso discursivo quando se deparar com um mercado de narrativas. Temos aqui um ponto positivo do material. A possibilidade de reflexão sobre a produção da História, principalmente no que diz respeito ao seu método de elaboração, organizando fontes e analisando narrativas.

1.13 Referências de construção do caderno

Figura 17 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História / Referências – 1º Bimestre
– p.27

Referências

- [1] BARROS, José D'Assunção. *A expansão documental e a conquista das fontes dialógicas*. Revista Albuquerque. V. 3, n. 1, 2010.
Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46523419/Fontes-Historicas-Revista-Albuquerque-2010>.
- [2] BEARD, M. & HENDERSON, J. *Antiguidade Clássica: uma brevíssima Introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- [3] BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008
- [4] BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.
- [5] CARDOSO, Ciro Flamarion & VAIFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- [6] LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- [7] SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- [8] SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- [9] THOMPSON, Edward. *Tempo, disciplina do trabalho e capitalismo industrial*. In: *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.267-304.

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Encerrado o âmbito da proposta de avaliação utilizado pelo caderno, chegamos as referências. Percebe-se que o conjunto de fontes de pesquisa utilizadas para a construção da proposta de ensino do caderno são bem diversificadas. São utilizados textos de historiadores consagrados, sites de produzem material científico, artigos e livros que ocupam espaço considerável dentro do espaço de debate historiográfico. Além disso, possuem relação direta com os conteúdos propostos. Principalmente no que diz respeito a construção de uma linguagem conceitual.

As referências são bem sólidas. Dão indícios em relação a composição da equipe de elaboração. Observa-se que a montagem das referências foi feita de acordo com um rigor metodológico e conhecimento específico sobre a produção historiográfica. Entretanto, outra situação é perceptível. Um amplo enfoque dado a seleção de conteúdos relativos a teoria e a historiografia. Temos aqui um campo dominado por uma discussão conceitual, o qual não se preocupou em dialogar prioritariamente com produções específicas do campo de ensino da História, ligadas a temas como o tempo presente nas aulas. E até mesmo, as possibilidades de utilizar recursos, como o anacronismo controlado. É possível utilizar formas interessantes de abordagem a conteúdos históricos em sala de aula. Talvez por essa impossibilidade detectada nas referências bibliográficas, a maioria das atividades propostas e das avaliações, tenha uma questão conceitual muito latente e pouca dinâmica na construção de sentidos.

Os materiais propostos pelo caderno, são efetivos na apreensão conceitual. A crítica realizada aqui, está na realização sobre as possibilidades de abordagem. Uma estratégia interessante para estabelecer um ponto de partida no desenvolvimento das aulas de História, seja para começar a debater um tema, ou chamar a atenção do aluno para um conteúdo, parte do presente, utilizando o recurso do anacronismo controlado. O movimento entre presente e passado, passado e presente, é realizado com muita frequência nas aulas com objetivo de proporcionar o aluno a ideia de processo. O objetivo é fazer com que ele atribua sentido e significado a aula, relacionando com assuntos do seu cotidiano. Essa experiência pautada na utilização do tempo presente nas aulas de História requer uma sistematização específica. Nesta direção, Silva (2017) enfatiza a importância do lugar do tempo presente nas aulas de História e ideia de contínua presença de algumas marcas de diferentes épocas.

Certo mesmo é que, ao tornar público algum conhecimento sobre a história, aquele que fala ou escreve se dirige e traz consigo as marcas de sua época, isto é, o tempo presente é uma contínua presença e uma necessidade do discurso historiográfico. Esta presença do tempo presente pode significar, por outro lado, um limite ao desenvolvimento do conhecimento da própria história, se essa presença significar a completa supressão das diferenças temporais entre presente e passado, tão fundamentais para o estudo da história. (SILVA, 2017,p.101)

A ferramenta metodológica para caminhar entre presente e passado sem tropeçar é utilizar o recurso do anacronismo controlado. Essa viagem entre ler, escrever e refletir, sobre o passado estando no presente, se torna uma ferramenta importante para dar dinâmica ao ensino de História escolar, instigando reflexões e aumentando as possibilidades de debate.

A prática de um anacronismo controlado se torna, deste modo, a possibilidade de conformar com equilíbrio a presença inevitável do tempo presente na escrita da história, sem que tal presença represente o congelamento da experiência humana no tempo, a partir de critérios moldados exclusivamente pelo tempo presente da enunciação do discurso historiográfico. (SILVA, 2017, p.103)

Cabe ao professor, ser o piloto dessa máquina do tempo chamada aula de História. Para cada passageiro temos a representação de destinos diferentes, sem a mediação do professor, essa viagem pode chegar a qualquer lugar, até mesmo a passagens por lugares sombrios, pelos quais estamos passando hoje.

1.14 Equipe de elaboração

Figura 18 - Cadernos do Professor – Aula 1: Compreensão da História / Equipe de Elaboração – 1º Bimestre – p.28

Equipe de Elaboração
COORDENADORES DO PROJETO
Diretoria de Articulação Curricular
Adriana Tavares Maurício Lessa
Coordenação de Áreas do Conhecimento
Bianca Neuberger Leda
Raquel Costa da Silva Nascimento
Fabiano Farias de Souza
Peterson Soares da Silva
Ivete Silva de Oliveira
Marília Silva
PROFESSORES ELABORADORES
Daniel de Oliveira Gomes
Erica Patricia Di Carantonio Teixeira
Erika Bastos Arantes
Renata Figueiredo Moraes
Sabrina Machado Campos

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013

Por último, temos as informações sobre a equipe de elaboração, dividida entre as seguintes categorias, coordenadores do projeto, diretoria de articulação curricular, coordenação de área do conhecimento e professores elaboradores. Os participantes da elaboração do material estão divididos em dois grupos. O primeiro composto por funcionários da própria SEEDUC-RJ e o segundo por professores que atuam em Universidades Públicas do Rio de Janeiro, com destaque para o consórcio CEDERJ.

A equipe de elaboração é possui uma estrutura hierárquica. No topo da pirâmide, nós temos a Diretoria de Articulação Curricular da SEEDUC-RJ, responsável pela linha idealização que vai perpassar todo o projeto de elaboração das atividades. Aqui neste espaço nós temos como origem três concepções. A primeira de construir um material que alinha o trabalho dos professores as demandas curriculares. Em segundo, uma interface que possa suprir as necessidades burocráticas em relação as demandas da administração escolar. E por último, atender as demandas e obrigações em relação ao ensino de história.

A ênfase nos aspectos de gerencialismo acabam esvaziando a escola do seu sentido pedagógico, transformando o ambiente escolar em uma instituição em busca de produtividade. Os professores precisam bater metas de eficiência e cumprir os objetivos propostos. Essa situação, pode ser exemplificada através da utilização de vocábulos, que muitas vezes acabam ganhando notoriedade nas reuniões de planejamento e nos conselhos de classe, como explicado por Shiroma (2003).

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos trans plantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. (SHIROMA, 2003, p. 78)

Abaixo da diretoria de articulação curricular, nós temos os representantes das áreas disciplinares. A composição da equipe é caracterizada por uma presença multidisciplinar. Em conjunto, por profissionais que coordenam a equipe de elaboradores das suas respectivas disciplinas. Na base da pirâmide de organização, nós temos os professores elaboradores. Efetivamente são os responsáveis por

alinhar as propostas da diretoria curricular, dos coordenadores de áreas e operar com os temas relacionados ao ensino de História.

O objetivo desta seção foi promover uma imersão do leitor em direção aos fatores que se relacionam diretamente com a composição do caderno. Nessa tentativa, optei pela possibilidade de separação do objeto em partes, para que o leitor possa conhecer a sua composição estrutural. As reflexões sobre cada uma dessas partes, indica que o caderno interfere no trabalho prático do professor e na relação ensino aprendizagem dos alunos. Demonstra a sua função enquanto uma interface que interage sobre o ensino, docência e aspectos da administração escolar.

1.15 O ensino de História escolar

Em seu artigo, Guimarães (2009)¹³ aponta uma crise no ensino de História caracterizada pela incapacidade de interação entre o que é produzido na academia e a falta de articulação com o ensino escolar. Na sua análise, a pesquisa acadêmica é responsável por produzir saberes e gerar mudanças. É o instrumento responsável pelas contribuições no ensino escolar. Segundo a sua perspectiva, o ensino de História deve usar a teoria da História como referência para a sua construção. Não nega a importância do campo do ensino de História e não cria mecanismos que procuram hierarquizar tal condição. Sendo assim a produção dos saberes está ligada ao resultado gerado predominantemente pela produção da disciplina responsável pela teoria da História. A produção acadêmica vai dar as bases para a construção, em um sentido mais amplo, à educação histórica, expressa na disciplina de História escolar.

Monteiro (2010)¹⁴ complementando a abordagem realizada por Guimarães (2009), além de afirmar as especificidades do saber escolar, reafirma as diferentes possibilidades em relação a sua construção enquanto um saber singular nos espaços

¹³ GUIMARÃES, M.L.S. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.A.B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (Orgs.) **A escrita da História escolar. Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. (35-50).

¹⁴ MONTEIRO, A.M. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. DALBEN, A. et alii (Orgs.) **Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação de professores e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

escolares. A escola produz saberes próprios e específicos. Enfatiza que o ensino de História é uma área de fronteira. Um local de encontro, diálogos e marcação de diferenças. Essa área de fronteira, representa uma expansão do diálogo entre a educação e a História, demarca um local de troca, onde as contribuições entre os campos epistemológicos de ambas as teorias são articuladas.

Para Monteiro (2010) o lugar de fronteira é demarcado por dois territórios. O primeiro pela educação (currículo e didática) e o segundo pela própria História (História e Teoria da História). Na concepção da autora, não é possível dissociar a pesquisa do ensino. O conceito de docência está ligado ao ato de ensinar, atribuir sentido e significação. Essa experiência requer uma mobilização e uma operação muito complexa. Para essa operação em relação ao ensino de História, a teoria da História é importante porque nos ajuda no processo de aprender História e articula a operação historiográfica com o saber escolar. O saber escolar está fragmentado em diferentes saberes. Entre eles, saberes disciplinares, disciplinas pedagógicas e saberes da experiência.

Percorrendo a análise de Monteiro (2010) a Teoria da História como requisito único e fundamental na produção de saberes não é suficiente. Atribuindo a formação do conhecimento histórico somente a teoria da História, o ensino de História funcionaria simplesmente como divulgação. Para a autora, o que existe é a construção de outro saber ou até mesmo de um saber próprio. A Teoria da História estabelece uma relação epistemológica com os atos de ensinar História e escrever História. As aulas sofrem interferências de acordo com os contextos, existindo dessa forma uma especificidade epistemológica do conhecimento escolar e principalmente a importância da atuação do professor nesse processo.

É necessário, valorizar o espaço da sala de aula como o lócus da construção do conhecimento relacionado a História escolar. Para Silva (2010) a aula é uma experiência coletiva de leitura. Acredito que esse seja o sentido. A aula só acontece a partir do compartilhamento de interpretações de mundo que naquele mesmo espaço começam a interagir, buscar significados e a interpretar a realidade histórica. As evidências e as comparações só passam a ser possíveis quando o professor estimula os seus alunos a fazer essa viagem no tempo, permitindo analogias, identificações, críticas e releituras. Essa dinâmica só acontece na sala de aula, com

o professor e alunos livres para criar, debater e sistematizar os conhecimentos historicamente construídos.

Neste sentido, a aula é resultado de uma experiência coletiva de leitura, marcada pela interação entre professores e alunos e pelo acúmulo de experiências que eles carregam. Está em jogo, neste sentido, a admissão de que a experiência da aula apresenta certa porosidade, movida a partir dos saberes de seus atores – professores e alunos. Trata-se de uma experiência que se cumpre a partir de um processo dialógico, tal qual a relação que se estabelece entre leitores e textos de uma obra aberta, isto é, considerando a recepção (criativa) do leitor como um atributo fundamental. Neste processo, professores e alunos são leitores em diferentes graus, considerando a capacidade de operar com categorias e conceitos próprios à forma da história com o campo disciplinar. (SILVA, 2017, p.106)

Ao operar com o ensino de História escolar, o professor encontra em sua turma um perfil de aluno multifacetado pelo conhecimento histórico e experiências sociais. Várias possibilidades de interpretações e narrativas são construídas pela experiência de cada um deles. A partir de filmes, leituras e a própria dinâmica familiar. Esse terreno imprevisível que o professor se movimenta, abre um leque de visões de mundo temporalmente afetadas por inúmeras situações.

Neste sentido, o professor, autor da aula, encontra diante de si um estudante afetado pelas múltiplas formas de circulação do passado, anteriores e posteriores ao momento da aula, das quais é possível citar: relatos orais, museus, romances históricos, filmes, programas televisivos, mídias sociais e todo o conteúdo disseminado na internet; materiais diversos e que conferem múltiplas significações ao passado, algumas distorcidas, falsificadas ou sem autoria, elevando a responsabilidade e a condição autoral/intelectual do professor a partir das condições específicas de enunciação da sua aula. (SILVA, 2017, p.122)

É importante que os professores militem a favor do ensino de História escolar e da valorização do espaço da sala de aula. Uma das maneiras de colocar esse sentimento de luta em prática é entender as concepções expressas pelas políticas educacionais que andam em paralelo ao ensino. Entre as possibilidades de ensino de História escolar, Silva (2016) direciona o foco sobre as potencialidades do uso de História Pública como um elemento potencializador nas aulas. Pode promover a ampliação do debate público no ambiente escolar. Sinaliza que o debate

em torno da História Pública aponta para o mosaico de possibilidades que se abrem em relação a criação de interpretações e sentidos, associados aos leitores e ouvintes da História. Nesses moldes de circulação da História, também circulam sentidos e representações, muito marcados pela forma subjetiva como o indivíduo interpreta ou recria a narrativa que está tendo contato.

Trata-se, portanto, de uma forma de ler a história que destaca as perfurações das vozes do público presentes no texto ou na aula de história, diante de um ideal de interesse público, a partir do qual o historiador público, o historiador profissional ou professor de história compartilham e interferem. (SILVA, 2016, p.13)

Precisamos nos fazer entender enquanto professores pesquisadores da História escolar. Que atuam em diferentes dimensões, com um trabalho baseado no rigor e na evidência diariamente exercitada na construção do conhecimento histórico desenvolvida nos espaços escolares. A reafirmação da nossa posição e do nosso lugar de fala enquanto professores da rede pública de ensino viabiliza o acesso do o conhecimento público para o que é feito dentro dos espaços escolares.

1.16 Ser professor de História hoje

Reafirmar a posição do professor é reconhecer a sua profissão como uma construção sistematizada e complexa, que necessita de uma formação teórica e prática específica que vai se transformando ao longo do tempo. Essa experiência se alterna continuamente em possibilidades de inventar e reinventar as estratégias de intervenção ao longo do tempo e no espaço da sala de aula. O professor não é um profissional amador. Ele tem a autoridade e o reconhecimento intelectual para elaborar as suas práticas diárias de acordo com os diferentes contextos que opera. Na atualidade essa prática deve ser reafirmada, já que estamos passando por um processo de desprofissionalização, pela própria distinção genérica do termo que se dá a quem tem a tarefa de ensinar. Sobre as diversas possibilidades de nomenclatura, Nóvoa (2017)¹⁵ aponta os perigos da utilização de termos como “educador” ou “pedagogo” em sobreposição ao termo professor. A utilização dos termos genéricos

¹⁵ NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. 2017. Vol.47, n.166, pp. 1106-1133.

para designar a função de quem ensina deixando de lado o termo professor, esvazia a função docente da sua principal característica, o ato de ensinar.

Se o professor tem a sua especificidade no seu fazer diário em sala de aula, o seu rigor crítico e os seus saberes como em outras profissões, precisamos reafirmar o nosso lugar de fala e de atuação. É importante reconhecermos que o cardápio de saberes que oferecemos aos nossos alunos, não faz parte de convicções, crenças ou bandeiras. As narrativas se estruturam a partir de um método baseado em uma historicidade. Albuquerque (2016)¹⁶ ao tratar sobre a escolha do que ensinar, pontua que é o resultado de uma escolha ordenada por um saber específico. Tratando do ensino de História e a sua legitimidade, Hobsbawm (1998)¹⁷ entende que é fundamental tratar de temas que sejam verificáveis. A verdade apesar de ser passível de debates, deve estar no horizonte do fazer histórico. O ensino de História assim como o fazer histórico, deve estar associado a evidência. Ela é fundamental para a direção, verificabilidade e afirmação do trabalho do Professor. Devemos estar atentos a esses aspectos que solidificam o fazer histórico em sala de aula.

É necessário resgatar a profissão do professor afirmando uma narrativa focada na importância social dessa atividade, legitimando assim o seu fazer e demarcando a docência como um ato de atribuir sentido e significação as questões que são colocadas pelos conteúdos históricos em sala de aula. Ser professor não é uma tarefa simples, requer uma mobilização e uma operação complexa. Portanto, é uma profissão que não pode ser exercida de maneira improvisada, requer saberes e práticas e específicas construídas ao longo da experiência. Tardif (2000)¹⁸ a experiência, o domínio e a identidade são elementos fundamentais para entender a singularidade do magistério e os seus desdobramentos.

O ensino de História hoje, passa por um período de disputa em relação a construção de narrativas¹⁹. O confronto, a desqualificação do trabalho do

¹⁶ ALBUQUERQUE Jr, D.M de. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. IN: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO A.M.; MARTINS M.B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (19-42).

¹⁷ HOBBSAWM, Eric. Não basta a História da identidade. In: _____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

¹⁸ Tardif, Maurice and Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. Dez. 2000, vol. 21, no. 73, p. 209-244. ISSN 0101-7330.

¹⁹ Observamos que no cenário atual, grupos políticos reinventam e recriam narrativas históricas para embasar suas teorias, se distanciando da evidência e da criticidade.

professor²⁰ e a contestação do rigor científico por parte de grupos mais conservadores²¹ ganham cada vez mais espaço entre os jovens de idade escolar. Esse sucesso se deve ao formato como essas narrativas são disponibilizadas e divulgadas²². É necessário que o professor assuma o seu lugar de fala no ambiente da sala de aula e reafirme a sua posição enquanto profissional que opera com o ensino de História a partir de critérios rigorosos com base em procedimentos científicos e reconhecimento crítico dos seus pares. Penna (2016)²³ realiza uma análise do movimento escola sem partido e consegue resumir o momento sensível que passa a educação brasileira

(..) as propostas do referido programa constituem uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e a realidade nas quais eles estão inseridos. (PENNA,2016, p.43)

Diante dessa ameaça, o ensino de História se consagra como uma ferramenta de luta e reflexão tanto para professores quanto para os alunos. Entretanto, o projeto escola sem partido, representa a oposição a essa ideia de fomentar a circulação de conhecimento e estimular um debate público. Vai na contramão da proposta de refletir sobre a análise das diferentes apropriações, sentidos e narrativas que os alunos produzem a partir de um debate mediado pelo professor. Representa justamente o contrário, como afirma Silva (2016), a questão em jogo é o veto ao professor.

Assim, a ideia de “partido” ou de “tomada de partido” é inteiramente condenada, assim como é vetado ao professor o

²⁰ Sobre os questionamentos realizados ao trabalho do professor, principalmente da disciplina de História, ler sobre o movimento Escola sem Partido desenvolvido pelo professor Fernando Penna. PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

²¹ O canal no Youtube do grupo Brasil Paralelo tem como principal objetivo recontar a História do Brasil a partir de uma perspectiva conservadora, formulando uma narrativa com foco nos grandes heróis da pátria, deixando de lado toda a diversidade do povo brasileiro.

²² As narrativas em sua totalidade contemplam documentários bem organizados e divulgados pelas redes sociais em formatos de série a qual os jovens têm uma grande identificação.

²³ PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

direito de empreender manifestações políticas no exercício de sua profissão. (SILVA, 2016, p.22)

Esse tipo de projeto, ataca as tentativas de estabelecer uma pauta de discussão e inibe completamente a participação dos alunos como coautores desse debate. Pretende transformar a aula de História em um espaço vazio de debate político e social, bem como alunos e professores.

Em outras palavras, o espaço escolar deixaria de fora a concretização de qualquer agenda comum de cidadania voltada para o interesse público. Entendida como espaço de mera reunião de interesses privados e concepções familiares estanques, isoladas, sem o confronto de ideias que vise à elaboração de qualquer ideal de público, a Escola do padrão “Escola Sem Partido” anula o seu potencial político, na própria concepção de política cara a ideais republicanos: espaço de explicitação da pluralidade e dissenso da sociedade, organizando e regulando o convívio das diferenças no espaço público, com vistas à defesa de um bem comum. (SILVA, 2016, p.28)

Nesse campo de batalhas, entre direito à produção de sentidos, criação de narrativas e História ensinada, o historiador deve aparecer como curador não só do rigorosamente produzido, ou seja do produto, como também de todo o rigor que envolve o processo que passa pela evidência, a teoria, a metodologia e o ensino . Essa é uma das suas funções que deve ser ratificada neste momento, como demarcação de território e lugar de fala do professor de História.

A curadoria em história deve igualmente contribuir para a construção de políticas públicas que sejam eficazes na defesa do direito à história, protegendo a sociedade de usos espúrios e da privatização e mercantilização desses valores, certamente mais ameaçados do que nunca quando a Web 3.0 promete tornar toda informação, no limite todo o real; em um imenso banco de dados organizado por redes semânticas cujas lógicas estruturadoras estarão a serviço dos interesses que as promovem. (ARAÚJO, 2015, p.24)

Se debruçar sobre o ensino, é observar como o professor de História escolar opera de forma complexa com algumas ferramentas. Esse profissional não deve ser percebido como apenas um narrador ou reproduzidor de histórias. Ao abordar esse tema Mattos (2007), enfatiza a necessidade e complexidade da leitura em relação ao conhecimento histórico e historiográfico que o professor manipula no seu fazer,

extrapolando a posição de apenas interlocutor. Esse docente assume a posição de um produtor de material para sua própria aula. Esta ação só é possível, graças ao seu conhecimento de teoria, metodologia, pesquisa, prática de aula e a composição do seu olhar atento ao contexto que está inserido. Todo esse cenário de habilidades, faz com que o conhecimento histórico que produziu, possa ser apropriado pelos alunos, que atribuem significado e sentido.

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto. (MATTOS, 2007, p.14)

O professor de História escolar faz a ponte e estabelece conexão entre historiografia, teoria, metodologia e História ensinada. Ele cria a partir de um rigor metodológico específico da sua experiência docente, conhecimento e os transforma em aulas, produtos autorais operando muitas vezes com conceitos e saberes e práticas que representam os dois extremos, o acadêmico e o escolar.

Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história. Mas, certamente, não somente assim! (MATTOS,2007, p.15)

Avaliar as políticas educacionais e os materiais didáticos que funcionam com o objetivo de se tornarem uma aula de História é lutar contra as narrativas revisionistas vazias de rigor crítico e inflamadas por questões políticas conservadoras tentam deslegitimar o trabalho do professor. Precisamos reafirmar o lugar do ensino de História escolar e do próprio professor ao mesmo tempo . Essa estratégia é uma possibilidade, um caminho para criar uma base crítica e de reflexão para os nossos alunos. A tentativa é fazer com que vejam a escola como um local de debate, respeito e construção do conhecimento.

A construção do conhecimento histórico em sala de aula possui uma especificidade. O professor é o responsável por atuar em uma realidade marcada pela mediação. Consegue estabelecer pontes entre o conhecimento histórico cientificamente construído, o cotidiano e as experiências dos alunos, promovendo uma viagem temporal, chamando atenção para as continuidades e rupturas. Lançar um olhar sobre a utilização do caderno, entendido como uma interface de ensino de História que dispensa a mediação do professor caracteriza um momento de luta e reafirmação do lugar docente em um contexto marcado por perseguições e ataques.

2. Políticas na dinâmica escolar

Neste capítulo a ideia fundamental é apresentar o leitor um repertório de possibilidades para pensar em políticas públicas com o foco direcionado para a área educacional. A construção desse repertório foi pensada em afinar alguns parâmetros. Na tentativa de criar uma espécie de repertório analítico.

Acredito que o objeto educacional analisado nesta dissertação, possui diferentes dimensões. A dimensão de ensino, que já foi discutida na seção anterior. Ao mesmo tempo, apresenta uma interface prática como um desdobramento de uma política educacional. Portanto, procurou-se em autores que discutem política educacional em diferentes perspectivas, buscar a formação de um olhar sobre essas complexidades que abrangem o tema das políticas e a sua interlocução com a escola.

O primeiro ponto de alerta está relacionado a necessidade de promover durante a análise uma fuga da armadilha discursiva. Shiroma, Campos e Garcia (1995), indicam que para compreender a política no campo educacional é fundamental que sejam eleitos subsídios teóricos para realizar uma análise com o objetivo de fugir das armadilhas de discurso e alcançar quais são as verdadeiras intenções do programa de políticas. Para superar as armadilhas dos textos que tratam de política educacional, Shiroma et al. (2005) aponta para a necessidade de o pesquisador construir uma teia conceitual para acessar a verdadeira construção de significados do discurso documental.

Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.” (SHIROMA et al., 2005, p.429)

Outra perspectiva sugerida por essa análise é o foco na disseminação desses documentos. A utilização da internet para realização de pesquisas sobre políticas apresenta grande facilidade. Inúmeros são os documentos textuais sobre esse tema, em relação a secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, os documentos são acessíveis e estão espalhados em diversas nuvens de arquivos. Essas facilidades de encontrar fontes acaba ampliando a hegemonia discursiva e a popularização da própria ideologia da reforma educacional. Para Shiroma et al.

(1995), a principal armadilha dos textos expressos nas justificativas, encaminhamentos e orientações nos documentos legais, se manifesta na tentativa de causar um consenso em relação ao projeto. O contato com esses textos durante a pesquisa, deve ser entendido como um processo de superação das palavras em busca de uma dimensão prática do que está por trás do discurso. Portanto é fundamental lançar um olhar crítico sobre o discurso midiático que representa um canal importante no que diz respeito a legitimação da política em educação. O pronunciamento de autoridades ligadas pasta educacional, organizações da sociedade civil e entidades filantrópicas ligadas ao setor educativo, se apropriam das políticas para organizar parcerias e prestação de serviços ao setor educacional. Sobre o papel da mídia na divulgação, Werle (2014) chama atenção para essa dinâmica entre os sujeitos no que se refere a divulgação e legitimação, articuladas entre as ações do Estado, na tentativa de alcançar a sociedade civil, a partir dos mais diferentes recursos, como a televisão, jornais, textos breves e fáceis e sites de instituições governamentais mostrando os dados que são interessantes para moldar a opinião pública.

Em termos de contextualização histórica, tratando-se do cenário brasileiro, com a transformação dos cenários políticos e econômicos na década de 1990, a partir da introdução de medidas neoliberais no Estado brasileiro, a relação entre política e educação passa por um processo de reconfiguração. Segundo Mello (1991), dentro das prioridades estatais, a educação, a ciência e a tecnologia, acabam ocupando destaque nas discussões. O novo lugar ocupado pela educação dentro do campo das políticas é acompanhado por um processo de transformação dentro do campo recém inaugurado no Brasil e denominado de gestão da política educacional. Ainda na perspectiva a autora, quando a educação não ocupava um espaço central dentro dos aspectos políticos, a pasta educacional era limitada por fatores ligados a descentralização em relação a administração de recursos, tomada de decisões e a influência direta dos interesses políticos nos sistemas educacionais dos estados e municípios brasileiros. Para a autora, a necessidade da adoção de uma concepção de gestão na educação brasileira esteve ligada a tentativa de superar o clientelismo político que se reproduzia na relação entre as esferas Estadual e Municipal. Nesse sentido, o que houve foi uma tentativa de combater a descentralização de recursos.

É importante entender a relação íntima entre o cenário caótico de administração de recursos e a aceitação da concepção de gestão como redentora desses problemas. O cenário da educação brasileira se resumia a um caos administrativo, sem centralidade e organização bem definida. Não tinha diretrizes que unificavam o sistema. As características desse contexto de péssimas condições do cenário educacional somado ao ganho de relevância da educação dentro da pauta de políticas, favoreceu o desenvolvimento de um território fértil para uma concepção no que diz respeito a organização do sistema educacional, influenciada por noções de administração e de gestão. Essas noções marcavam um território de oposição a desorganização e a falência do sistema anterior. Portanto, para Mello (1991), esse padrão gestão se relaciona com aspectos de intervenção e execução. Ainda na perspectiva histórica que busca compreender a adoção por modelos de gestão, Werle (2014) acredita que a década de 1980, e a crescente preocupação com a qualidade do ensino e a tentativa de incorporar novos padrões a pauta da organização da educação, acabou abrindo caminho para determinados mecanismos de avaliação e acompanhamento dos modelos de ensino.

É fundamental superar o modelo sucateado. O modelo anterior, já considerado defasado e corrompido, dá lugar a um novo modelo que carrega promessas de desenvolvimento e organização. O professor como parte integrante desse sistema, é entendido como o sujeito que ainda carrega as prerrogativas do sistema anterior. Seu perfil profissional ainda é baseado no atraso, na desqualificação e desorganização. É necessário a reformulação desse profissional para acompanhar os novos critérios organizacionais desse novo momento da política educacional, portanto, Mello (1991) aponta o surgimento da ideia de capacitação como uma forma de reenquadrar esse professor dentro deste novo modelo de administração da educação e conseqüentemente do ensino dentro da esfera pública.

Se é sustentável o pressuposto de que a capacitação pode ser melhor potencializada numa efetiva interação com a organização escolar, as estratégias e formatos desses programas deveriam ser repensados. O novo enfoque teria em vista capacitar o professor, não apenas em conteúdos e metodologias, mas naqueles conteúdos e metodologias requeridos para participar efetivamente da formulação e execução do projeto pedagógico

da escola, mantida a especificidade da área ou disciplina de ensino.” (MELLO, 1991, p.37).

Outra perspectiva que integra a discussão em relação as características do corpo complexo que acabou formando a identidade da política educacional brasileira e entender esse cenário a partir das políticas públicas de avaliação. Conforme sinalizado por Werle (2014), o início do século XXI é o marco de criação e divulgação desses sistemas, que buscam incorporar e justificar segundo o resultado das avaliações, vertentes de intervenção ideológicas e econômicas em paralelo as políticas educacionais e promover majoritariamente o ranqueamento das instituições, através de comparações envolvidas a partir da ideia de “transparência”. Essas avaliações desconsideram o contexto de cada instituição e promovem um aparato construído pela competição, busca por produtividade e culpabilização. As avaliações no cenário político e educacional brasileiro, não correspondem a uma novidade. Desde a década de 1980, processos de avaliação são colocados em prática. Tendo a educação como alvo, os objetivos são mutáveis e correspondem critérios implícitos na formulação de cada política, interesse de organismos internacionais, estados municípios e do Governo Federal. O percurso para entender o cenário de transformações da política educacional e a relação Estado e Mercado, ao que diz respeito ao processo de privatização, é cheio de “meandros”, como afirma Cunha (2007). Ao questionar a imagem da privatização como um processo generalizado, acelerado e contínuo, aponta para a necessidade de entender o papel dos diferentes sujeitos que estão dentro do processo educativo e, portanto, acabam incidindo sobre a política. Como sujeitos elegíveis dentro desses “meandros”, aponta o jogo de forças que existe entre o Mercado, o Estado e as Entidades Corporativas. O que transforma a política educacional em um jogo marcado pela interferência de diferentes sujeitos e por um contexto que atravessa o discurso, o contexto político e o sistema de avaliações, envolvidos por uma ideia irreal de transparência e busca por resultados.

2.1 O ciclo de políticas e o contexto da prática

Para iniciarmos as reflexões sobre as políticas educacionais, foi adotada a perspectiva metodológica do ciclo de políticas produzida pelo sociólogo e pesquisador inglês Stephen Ball e aprimorada por seus colaboradores. Vale destacar como colaborador, o professor e pesquisador brasileiro Jeferson Mainardes, que desenvolve pesquisas na área de política educacional, tendo grande relevância neste cenário. Esse modelo de abordagem vem sendo utilizado por muitos pesquisadores das áreas da política educacional e social. Nesta abordagem, o autor pensa nas políticas como etapas que variam entre a sua formulação até a sua implementação. Para Ball (2002), essas etapas pertencem a um ciclo complexo distribuído em cinco blocos, representados pelo Contexto da Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados / Efeitos e Contexto da Estratégia Política. A divisão dessas etapas não significa o isolamento de cada uma delas, pelo contrário. São etapas que se relacionam entre si e não possuem uma sequência ou ordenamento preestabelecido. A adoção do ciclo de políticas e os apontamentos sugeridos por Ball são expressos por Mainardes (2006) como uma possibilidade de enxergar as políticas educacionais como algo complexo, controverso e articulável.

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49)

De todas essas etapas, ou contextos, estabelecidos por Ball (2002), vamos privilegiar como suporte em relação ao olhar metodológico na pesquisa o Contexto da Prática. Entendo que essa etapa se inter-relaciona o objeto de estudo dessa dissertação. Ou seja, penso que nesse contexto definido pelo autor seja o elo para alcançar a interpretação dos docentes que atuam no chão da escola fazem em relação a utilização do caderno. Ao fazer uma análise explicativa do ciclo de

políticas criado por Stephen Ball, o pesquisador brasileiro Mainardes (2006), esclarece que o contexto da prática

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas “dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p.53)

O ciclo de políticas, mais especificamente o contexto da prática, compõem o terreno que o objeto estudado se localiza. Procurar entender como o objeto que representa uma interface da política educacional, interage com outros sujeitos que compõem essa política, os professores e o ensino de História é estabelecer elos entre os discursos sobre a política e como ela atinge os sujeitos que atuam no espaço escolar na prática.

É importante considerar, primeiramente, que políticas são processos, mesmo que mandatados, e que podemos trabalhar sobre e com seus textos. Em segundo lugar, as práticas políticas são específicas e contextualizadas. Elas são moldadas pelo etos e pela história de cada escola, e pelo posicionamento e personalidade dos atores-chave envolvidos. E em terceiro lugar, relacionado ao aspecto contextualizado da prática, políticas são mediadas por relações posicionadas: entre o governo e cada autoridade municipal, entre a autoridade municipal e cada uma de suas escolas e, interiormente, também entre escolas (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 13).

Ao ter contato com o conceito de ciclo de políticas, foi possível reinventar o meu olhar sobre a compreensão do que realmente são políticas. É um objeto complexo que passa por reinvenções, apropriações e recriações. Mesmo que aconteçam de forma verticalizada, possuem uma natureza complexa, desde a sua elaboração até o momento que chegam até o chão da escola e com isso, podem sofrer infinitas metamorfoses, adaptações e apropriações.

Mainardes (2006), aponta a rejeição a uma concepção linear e verticalizada em relação as políticas e a sua implementação. A partir dessa ideia é possível enxergar a sua operacionalização dentro da prática da própria SEEDUC-RJ, quando

iniciou o seu processo de reestruturação. Pensando na elaboração do currículo mínimo, observamos que inicialmente houve uma chamada para a participação das discussões sobre os conteúdos que seriam privilegiados na composição curricular. Participaram da organização professores de diferentes disciplinas que compõem a grade curricular da rede. Colaborando com a ideia de quebra da concepção linear e verticalizada da implantação de políticas educacionais.

Outra contribuição sinalizada por Mainardes (2006), são os aparatos de Estado montados a partir das redes de poder, o que Ball define como “Power Networks”. Essas redes são compostas por discursos que envolvem o fetiche por novas tecnologias como fatores fundamentais para promover uma educação de qualidade. Esse discurso também aparece no programa de reestruturação da rede estadual. A implantação de uma série de ferramentas baseadas nas tecnologias de informação e comunicação, tanto no que diz respeito a aspectos de gestão, aspectos pedagógicos e de vigilância e controle, como o a implantação do sistema conexão professor²⁴. Todos esses pilares mediados pela utilização de novas tecnologias, com o objetivo de exercer vigilância e monitoramento, pensando na eficácia e na eficiência.

muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado; o setor público, foi defendido, se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade” (BALL, 2011, p. 27).

No texto de Ball, “The Education Debate” (2008), analisado por Mainardes (2006), sinaliza um processo interessante. A entrada no Estado de outros sujeitos que passam a exercer um papel de liderança sobre a formulação de políticas, marcado pelo setor privado e filantrópico.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes

²⁴ Neste sistema os professores deveriam sinalizar todas as ações e demandas que fossem dadas pela SEEDUC-RJ.

é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. “(MAINARDES, 2006, p. 51)

O local de interpretação da política, a arena de recriação da política e o campo o qual os professores exercem um papel ativo de interpretação é o contexto da prática. Portanto, é no contexto da prática que se dá a interpretação dos profissionais, transparece os processos de resistência, as acomodações, os subterfúgios e os conformismos. Portanto, é nesse lugar que se manifesta um contexto revelador do que acontece no cotidiano das escolas. Lançar o olhar sobre o contexto da prática é caminhar no percurso enfatizado por Ball e Mainardes, o qual compreender direcionar o olhar para os impactos causados aos sujeitos. Observar como essas políticas chegam à escola, como são interpretadas e recriadas, nos permite avaliar como os sujeitos que integram os espaços escolares reagem diante desses documentos. E partir dessas reações, examinar estratégias que são criadas com as políticas educacionais em diferentes contextos profissionais. A partir desse olhar, para esse lugar demarcado pelo contexto da prática, vamos compreender como todas as concepções citadas pelos autores, se aproximam da realidade da educação da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, quando lançamos o olhar sobre a SEEDUC-RJ diante da proposta de um recorte temporal específico.

2.2 A política educacional da SEEDUC-RJ

O recorte da pesquisa é historicamente situado dentro de um período específico. Ela trata da política educacional da SEEDUC-RJ entre os anos de 2011 até 2018²⁵. Com início no ano de 2010 e efetivação em 2011, a partir da nomeação

²⁵ As referências para a construção do recorte contextual foram construídas a partir da fala dos professores que responderam os questionários. Portanto os secretários citados e as respectivas modificações na estrutura na estrutura organizacional da SEEDUC-RJ foram coletadas a partir da aplicação de questionários aos os docentes e membros da gestão escolar.

do Secretário Estadual de Educação Wilson Risolia²⁶, teve início a implantação de uma política educacional que buscou um novo direcionamento com base no planejamento estratégico²⁷. É importante enfatizar que a SEEDUC historicamente possui uma trajetória marcada por descontinuidades de políticas, principalmente relacionado ao fato da rotatividade de secretários de educação, indicados a partir de acordos e prioridades políticas, descaracterizando assim a função técnica para o exercício profissional de uma secretaria que demanda um conjunto próprio de saberes.

As principais marcas desse novo plano²⁸ estiveram relacionadas a normatização de um conjunto de metas e de um programa de bonificação que passou a fazer parte de um processo chamado de remuneração variável²⁹. A partir desses pressupostos, inaugura-se um novo modelo de organização, que se inicia em outubro de 2010 por uma nova gestão empossada pelo então Governador Sérgio Cabral³⁰. Entre as principais marcas desse modelo para os sujeitos que integram o mundo escolar, as escolas, docentes, gestão e alunos, passam a ter as suas ações alinhadas e acompanhadas, com o objetivo de alcançar metas e resultados. De forma sintética, as ações giram em torno dos resultados obtidos por cada unidade escolar, de forma individual, desconexas com a sua realidade. Como resultado, caso houvesse sucesso no alcance ou ultrapassagem de metas preestabelecidas, os docentes seriam beneficiados por um prêmio em dinheiro, denominado de bonificação por resultados³¹.

²⁶ Economista que exerceu a função como secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 a 2014, durante governo de Sérgio Cabral.

²⁷ O secretário tinha a pretensão de reestruturar a rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro e ditar regras para o trabalho de todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico e administrativo.

²⁸ Artigo 6º do Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, institui os parâmetros relacionados a implantação ao Planejamento Estratégico pela Gestão comandada por Wilson Risolia.

²⁹ Prêmios dados aos docentes e as equipes escolares pelo desempenho e cumprimento de metas.

³⁰ Sérgio Cabral foi Governador do Estado do Rio de Janeiro entre 1º de Janeiro de 2007 a 3 de abril de 2014. Eleito por dois mandatos consecutivos, deixou o cargo antes do término do seu segundo mandato.

³¹ Foi instituído o Programa de Aprimoramento e Valorização dos Servidores Públicos da SEEDUC, por meio do Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, operacionalizado pelo Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011, reestruturando 30 Coordenadorias Regionais de Educação distribuídas pelo Estado do Rio de Janeiro e transformando-as em 14 Diretorias Regionais de Educação, compostas por 14 Diretorias Administrativas e 14 Diretorias Regionais de Educação, compostas por 14 Diretorias Administrativas e 14 Diretorias Pedagógicas. Além disso, inclui o Processo Seletivo Interno para funções estratégicas, dando fim às indicações para cargos de confiança na educação (SEEDUC,2013)

A regulação do trabalho docente está intimamente ligada a implantação de um modelo de política gerencial. Ao analisar Gestão Integrada da Escola (GIDE), Macedo (2015) ressalta que a reforma gerencial na educação trouxe uma série de desdobramentos para o trabalho docente, entre eles a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização.

Nesse movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista e as novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais, ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação elemento indispensável para a materialização desse ideal. (MACEDO, 2015, p.137)

Com a nova política, de base meritocrática, as escolas passariam por critérios de elegibilidade³². Uma série de medidas de fiscalização em relação à escola e de cobrança sobre os professores, foram sistematizadas pela SEEDUC. Entre os critérios ganham destaque, o cumprimento das competências e habilidades previstas pelo Currículo Mínimo, o lançamento de notas no sistema online Conexão Professor, o índice de acertos na avaliação externa (SAERJ), enquadramento da unidade escolar dentro dos índices sinalizados³³. Com o cumprimento de todos os critérios, a base meritocrática entra em funcionamento. A unidade escolar que atingisse os índices preestabelecidos, seriam contempladas a partir do programa de bonificação. Diretores, professores e equipe pedagógica, receberiam uma gratificação conhecida como remuneração variável³⁴.

A implantação de uma nova organização, também provocou mudanças na gestão escolar. Com o lançamento dessa base organizacional, a administração da escola passa a obedecer a uma verticalização de funções, orientadas por hierarquias predeterminadas pelo modelo de ações organizacionais. Neste modelo de reestruturação, cada regional³⁵ de ensino fica sobre a responsabilidade de dois

³² Todos esses critérios para elegibilidade, estão descritos na Resolução SEEDUC Nº 4.866/2013.

³³ Entre os índices sinalizados pela SEEDUC, destacam-se aprovação, infra estrutura, aulas atrativas, reprovação e infraestrutura.

³⁴ Um prêmio em dinheiro pago pelo cumprimento de metas. Os alunos também receberiam prêmios caso a meta fosse alcançada. Entre as premiações vale destacar a distribuição de *tablets* e as viagens do projeto *Jovens Turistas*.

³⁵ As Regionais de ensino são unidades administrativas responsável por um número de escolas agrupadas em torno de alguns municípios. Esse recorte não possui uma divisão geográfica rígida, é

cargos. O Diretor Regional Administrativo e o Diretor Regional Pedagógico, o que dá origem a uma tomada de decisões em conjunto, embora aconteça a separação entre o que é pedagógico e o que é administrativo. Cada regional, fica responsável por um grupo de escolas de diferentes municípios que no entender da secretaria, correspondem a um mesmo grupo geográfico, integrando assim um mosaico de escolas sobre monitoramento e avaliação desses diretores regionais. Essa seleção era realizada através de um processo seletivo específico.

A opção por esse processo revela uma tentativa de desvincular a gestão das regionais da ocupação de cargos de confiança indicados por grupos políticos, os quais pudessem obedecer a demandas que impedissem a transparência e a continuidade de projetos da atual gestão. Os processos seletivos internos passam a acontecer também para ocupar funções dentro das instituições escolares. Cargos como direção geral, direção adjunta, orientação educacional, supervisão educacional, agente de acompanhamento de gestão e assistente operacional escolar, passam a contar com procedimentos específicos para seleção, privilegiando a capacidade técnica dos servidores.

A administração escolar e o papel do gestor se tornam elementos fundamentais para implantação de um serviço considerado de qualidade dentro do modelo de gestão organizacional. E esses dois sujeitos vão fomentar as mudanças e sistematizar as estratégias dentro da escola e que de alguma forma irão se desdobrar sobre o papel do professor. No caso do Rio de Janeiro, a implantação desse modelo de gerencialismo tem como características:

A implementação da Gide no Rio de Janeiro tem se desdobrado em dois movimentos contraditórios. Por um lado, o Governo Estadual, responsável pela execução do modelo gerencial de gestão do trabalho escolar, tem divulgado os resultados que possibilitaram o avanço para a segunda posição no ranking dos estados no Ideb, como reflexo do exitoso desenvolvimento da Gide na rede de ensino. Por outro lado, no entanto, é possível verificar que o modelo gerencial de gestão tem tido desdobramentos em relação ao trabalho escolar, sendo responsável pela acentuação da precariedade, proletarização e desprofissionalização do trabalho docente. (MACEDO, 2015 p.144)

realizado sobre a ótica organizacional e das demandas da própria rede estadual de ensino, podendo sofrer mutações de acordo com a demanda.

Como ressaltado por Macedo (2015), a GIDE, além de implantar mecanismo de gestão e reformular o padrão de administração escolar, acabou também introduzindo critério que de alguma forma tinham o objetivo de regular o trabalho docente e como consequência esvaziar o sentido da docência a partir da atribuição de outras funções.

Na contrarreforma gerencial, a administração escolar foi modificada, com a introdução de novas formas de regulação sobre o trabalho, sob a justificativa de que o novo modelo gerencial ampliaria a eficiência e qualidade do serviço público. A reforma na gestão do trabalho escolar, materializada na proposta de Gide, vem produzindo como efeito a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. A contrarreforma gerencial vem instituindo na administração pública o modelo de gestão adotado pelo mercado, inserindo instrumentos de gestão do trabalho legitimados sob o pressuposto da eficiência empresarial. (MACEDO, 2015, p.149)

Com o alinhamento e implantação das novas bases organizacionais dentro da educação estadual e lançando raízes nas escolas, o próximo passo da gestão meritocrática do secretário Wilson Risolia foi estabelecer um programa de educação para o Estado do Rio de Janeiro. Em 2011, foram lançadas as bases desse novo projeto que afetaria diretamente a escola e o trabalho do professor. Dois eixos dessa política vão se relacionar diretamente com o objeto de estudo. Em primeiro lugar, as políticas direcionadas ao ensino com foco no aluno. A segunda, a partir da elaboração de um currículo e institucionalização de um currículo mínimo em toda a rede.

No início de 2011, toda rede de ensino estadual passou a incorporar o currículo mínimo. A área pedagógica foi um dos principais alvos da política de educação do estado. A construção do currículo mínimo foi realizada inicialmente a partir de discussões em encontros com professores da rede estadual de ensino e instituições parceiras³⁶. Foi criado um site para participação e colaboração de professores na criação do currículo para o ensino fundamental e médio. Com o

³⁶ Participaram desses encontros professores do núcleo comum de disciplinas das áreas que iriam compor o currículo, a Fundação Centro de Ciências e as faculdades publicadas consorciadas da Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/CECERJ). A SEEDUC representada pela Diretoria de Articulação Curricular coordenou as discussões e composição dos currículos.

objetivo de aproximar as escolas de uma grade curricular única, que fosse desenvolvida pelos professores e toda as unidades escolares, independente do município, a proposta foi lançada. Antes de 2011, cada escola, trabalhava os conteúdos de forma autônoma, não existia um direcionamento específico da rede estadual de ensino que fosse único, ou na forma como o currículo veio estabelecer.

Cada escola ou professor organizava à sua própria de orientação curricular. Investigar esse contexto de autonomia em relação a organização e seleção de conteúdo pré-currículo mínimo, não é o objetivo dessa pesquisa. Acredito que tal questionamento poderia ser realizado em um estudo posterior. Inventariar as formas como os professores e as escolas lidavam com os conteúdos antes desse documento legal, poderia revelar estratégias docentes interessantes para lidar com essa questão.

O currículo mínimo é um marco fundador dessa tentativa de reestruturação da política educacional. A partir dele, todas as ações serão orientadas, principalmente aquelas com foco no ensino. Podemos afirmar que o caderno, só tem a sua validação e a sua utilização fomentada, devido à existência do currículo mínimo. O importante aqui é entender que o estabelecimento de uma política curricular única para toda rede estadual, proporcionou um marco fundador para elaborar ações fiscalizadoras tendo como alvo a atuação docente e aprendizagem dos alunos.

Dentro as reformas administrativas no ambiente escolar, fomentadas por políticas educacionais, temos a formação de um terreno arenoso para os docentes. O conceito de profissionalização aparece como um vocábulo positivo dentro de um texto reformador e ao mesmo tempo na prática, revela uma outra face, a pressão aos docentes para um novo profissionalismo marcado pela proletarização, burocratização e desqualificação do trabalho do professor. Aqui o sentido dos impactos dessa política segundo Shiroma (2003) é forjar um novo profissional, que não seja um empecilho para a concretização das reformas, promovendo uma ilusão de qualificação entre os professores, a profundando a divisão dentro da categoria.

Contraditoriamente, esses mecanismos propostos para aumentar a “eficiência”, podem redundar não num aprimoramento, mas na proletarização e desqualificação dos docentes. A proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo como: crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo rotinização das tarefas mais qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, o crescente

volume de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades (DENSMORE, 1987). (SHIROMA, 2003, p.76)

A partir das ações da SEEDUC-RJ, observamos todas essas possibilidades citadas pela autora. Talvez uma das características mais marcantes dentro desse processo, no contexto da política educacional do Estado do Rio de Janeiro e na escola estudada seja o processo de burocratização do trabalho docente.

Não se trata, contudo, de uma reposição da divisão rigidamente marcada entre concepção e execução no ensino, uma vez que se enfatiza a autonomia, criatividade, inovação do professor; mas do resgate da divisão do trabalho como uma estratégia de redução de custos que é complementada pela gestão flexível, esta sim, como forma de controle da força de trabalho. (SHIROMA, 2003, p.77)

Acompanhando o a burocratização do trabalho docente, temos em paralelo a proletarização técnica e a proletarização ideológica. A autora sinaliza que o que está ocorrendo é o segundo conceito, no qual o docente perde o controle sobre as metas e os objetivos do seu próprio trabalho, as decisões são reiteradas a partir de fatores externos ao seu trabalho ou a sua realidade. Dentro dessa perspectiva é importante considerarmos as mudanças promovidas por essa onda de gerencialismo apontado por Shiroma (2003). Uma das facetas desse processo é o papel que os diretores e o restante da equipe de gestão assumem dentro da hierarquia da administração.

Nela, os diretores tornaram-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (accountability) da instituição. (SHIROMA, 2003, p.77)

Os aspectos do gerencialismo acabam esvaziando a escola do seu sentido pedagógico, transformando o ambiente escolar em uma empresa. Os alunos são os clientes, o Estado é o patrão, a escola é a loja e os professores vendedores que precisam bater metas de eficiência e cumprir os objetivos. Essa situação, pode ser exemplificada através da utilização de vocábulos, que muitas vezes acabam ganhando notoriedade nas reuniões de planejamento e nos conselhos de classe.

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos trans plantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. (SHIROMA, 2003, p. 78)

Em relação aos mecanismos de fiscalização e avaliação, dentro desse conjunto de propostas, destaca-se a criação de mecanismos de avaliação externa. A avaliação nomeada de SAERJINHO, monitorava e criava um diagnóstico sobre os conteúdos que deveriam, segundo a orientação do currículo mínimo, serem ensinados pelos professores aos seus alunos em toda a rede. Teoricamente os mecanismos de avaliação externa aplicados, serviriam para a gestão mapear dificuldades das escolas, professores e alunos. Com essa ferramenta, cria-se um banco de dados para intervenções na tentativa de solucionar problemas que estavam associados aos baixos rendimentos, como reprovações e notas baixas. Na prática, funcionou de forma diferente. Os resultados da avaliação externa, eram utilizados como instrumento por cobrança de resultados e alcance de metas. Essa situação causou descontentamento por parte dos professores, alunos e gestão escolar. Enquanto as escolas que alcançavam metas e bons resultados eram premiadas com viagens e bonificações em dinheiro para os funcionários. As escolas de baixo rendimento, muitas vezes sofriam processos punitivos. Os professores eram orientados a participarem de cursos de formação continuada, já que tinham muitas notas vermelhas e reprovações. Com isso, eram considerados culpados, já que acabavam impedindo o alcance das metas propostas para a escola. O que essa reestruturação representou foi um processo de culpabilização docente pelo fracasso escolar dos alunos e até mesmo da própria escola diante das exigências impostas.

No discurso, o projeto se dava de uma forma, enquanto na prática, a situação se mostrava diferente. Seus resultados foram negativos para autonomia docente, desconsiderava o contexto social e de aprendizagem de cada uma das escolas. As avaliações externas eram padronizadas para toda rede. Tendo como referência uma medição da aprendizagem de forma qualitativa, o progresso do aluno não era considerado. O objetivo era quantitativo. Consistia em conseguir maiores índices

para à escola e chegar o mais perto possível de um coeficiente que enquadrasse a escola em aspectos positivos de gestão.

A criação de um sistema de avaliação da educação do Estado do Rio de Janeiro, tinha como objetivo claro a busca por um crescimento maior da posição do Estado no ranking do IDEB³⁷. O SAERJ, tinha como objetivo monitorar a aplicação da matriz curricular e a partir de uma prova. Ainda neste caminho das avaliações, a SEEDUC cria uma segunda avaliação externa, aplicada bimestralmente, diferente do SAERJ que era aplicado anualmente. A partir dos resultados do SAERJINHO, a gestão poderia ter uma prévia dos resultados bimestrais. A aplicação das avaliações externas era direcionada de maneiras diferentes. Inicialmente as três séries do ensino médio passaram pelas avaliações, sendo contempladas apenas as matérias de português e matemática. Enquanto no ensino fundamental, apenas o 9º ano participaria, realizando a prova composta pelas mesmas disciplinas. Posteriormente, outras disciplinas foram incluídas. Vale enfatizar que as avaliações externas, tanto o SAERJ quanto o SAERJINHO, foram abolidas logo após o fim da gestão de Wilson Risolia, por pressão dos professores e alunos. Esses instrumentos não compõem as avaliações do sistema de ensino atual. As avaliações permitiam uma avaliação institucional, ao mesmo tempo, incomodavam os professores por ignorarem o contexto de aprendizagem de cada instituição. Como mecanismo de identificação e monitoramento, foi desenvolvida uma plataforma para que o professor identificasse as habilidades e competências dentro de uma matriz de descritores o que direcionava as ações corretivas da SEEDUC em direção ao professor e as escolas.

A onda de implantação de aspectos gerencialistas influencia diretamente na autonomia da escola. Ao tratar dos reflexos da política educacional baseada em aspectos administrativos, Barroso (1996), identifica dois modelos de autonomia, a autonomia decretada e a autonomia construída. Esses modelos ditam a capacidade da escola diante da tomada de decisões políticas, com base em um discurso de promover a eficácia e a eficiência das instituições escolares. A autonomia na escola hoje é uma zona de incertezas. Portanto, a necessidade de explorar mais esse

³⁷ No ano de 2010 a educação do Estado do Rio de Janeiro ocupou o 26º lugar, penúltimo colocado.

assunto a partir das perspectivas conceituais colocados pelo autor. A autonomia decretada consiste

Um dos elementos centrais deste tipo de gestão consiste, como assinala Caldwell (1993), na possibilidade de as escolas poderem decidir da alocação de recursos (conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de "prestação de contas" à autoridade central. (BARROSO, 1996, p.3)

Na outra mão, temos o conceito de autonomia escolar, construído a partir do ponto de vista o que o autor chama de autonomia construída.

Neste sentido, a "autonomia da escola" resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de "caleidoscópica". A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1996, p.10)

Um dos aspectos mais importantes relacionados ao monitoramento das escolas, professores, currículo e avaliações externas, só foi possível graças ao fetiche pela implantação de novas tecnologias de informação e comunicação na rede estadual de ensino. Foram criadas as plataformas Conexão Professor e Docente Online. A operação com esses sites era obrigatória para a atividade docente, o que burocratizava o trabalho docente. O professor tinha acesso a todas as informações sobre currículo mínimo, avaliações externas, material didático e demais ferramentas para subsidiar a sua prática. Além de preencher todo o diário de classe ainda deveria realizar o lançamento de notas (online). Nesta plataforma, a qual era um desmembramento do docente on-line, o professor deveria preencher os dados solicitados, sinalizando além dos itens já citados, os conteúdos do currículo mínimo que foram cumpridos. Tudo isso simplifica os mecanismos de gestão e controle que eram aplicados diretamente a figura docente. Caso nenhuma dessas etapas fosse cumprida, o professor estaria fora do recebimento da bonificação por resultados.

A política de bonificação por resultados, segundo a proposta da SEEDUC³⁸, alcançou servidores, professores e alunos. Logicamente o objetivo era estimular a produtividade concedendo premiações em dinheiro no caso de professores e, para os alunos, viagens³⁹, notebooks e tablets. Trabalhar dentro do processo educativo para cumprir metas⁴⁰, estipuladas por mecanismos externos a escola e que desconsideram realidade educacional, é uma ação questionável e acaba desenvolvendo uma grande contradição dentro da rede. Enquanto alguns grupos de professores questionavam o estabelecimento desse tipo de política, ao acreditar que o objetivo da escola é maior do que cumprir metas de uma política educacional centrada em aspectos administrativos e em resultados numericamente mensuráveis, outro grupo trabalhava na efetivação dessa política. Adotavam uma concepção meritocrática da educação, marginalizando outros valores e objetivos relacionados a uma educação de qualidade.

Após a saída do Secretário Wilson Risolia Rodrigues, em dezembro de 2014, o responsável por assumir a pasta foi Antônio José Vieira de Paiva Neto⁴¹, que fica no cargo de janeiro de 2015 a Maio de 2016. Antônio Neto tentou dar continuidade ao programa de reestruturação da rede implantado por Wilson Risolia. A base meritocrática do governo, pautada no sistema de bonificação e remuneração variável já enfrentava problemas⁴². Antônio Neto não conseguiu sustentar a política educacional anterior. Já havia um desgaste fruto do descontentamento dos professores em relação a algumas características da política educacional que foi implantada. Os principais pontos de críticas estavam relacionados a aplicação das

³⁸ Em 2011 foi instituído o Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011 e da resolução nº 4.669/11, regulamentou o Programa de Remuneração Variável, as escolas que conseguissem cumprir as metas, seus servidores receberiam um bônus que variava até o triplo de seu vencimento base.

³⁹ Vale ressaltar o Projeto Jovens Turistas. Neste projeto, as escolas que conseguissem alcançar as metas estipuladas pelos resultados das avaliações externas, ganhavam uma viagem para ficarem hospedados três dias no Rio de Janeiro, conhecendo os principais pontos turísticos.

⁴⁰ A Resolução nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011, estabeleciam os valores das metas de cada unidade escolar. Essas metas variavam de acordo com indicadores de fluxo escolar de matrículas, frequência e notas nas avaliações externas.

⁴¹ Neto já havia ocupado cargo na Secretária de Educação na gestão de Wilson Risolia. Havia exercido a função de Subsecretário de Gestão de Ensino e optou por dar continuidade à política educacional da gestão anterior como secretário de Educação do Governo de Luiz Fernando Pezão.

⁴² A partir da crise financeira do Estado do Rio de Janeiro, ficou inviável a continuidade das premiações. Além disso, Antônio Neto enfrentou uma forte paralisação e ocupação das escolas da rede pública do Estado, que exigiam entre outras reivindicações o fim das avaliações externas e as eleições para a direção escolar. A falta de habilidade na resolução dos problemas, fez com que deixasse o cargo.

avaliações externas (SAERJ e SAERJINHO), que desconsideravam o contexto de social e de aprendizagem das escolas, como consequência provocava um sistema de hierarquização entre as instituições, premiando os bem colocadas e efetivando políticas de correção para as que estavam em posições inferiores a partir de critérios estabelecidos. Outra demanda que acompanhou a gestão do economista Risolia e permanecia na pauta de reivindicações dos professores e alunos, estava relacionado a eleição direta para diretores. Para os cargos de direção escolar, era realizado um processo seletivo e uma formação específica oferecida pela própria escola de formação da SEEDUC. Somando-se aos fatores anteriores, as melhorias de infraestrutura de algumas escolas da rede, as quais apresentavam péssimas condições de trabalho, a carência de professores e falta de material didático. Todas as pautas citadas, estavam incorporadas no movimento que parou a educação pública do Estado. Uniu professores e alunos na ocupação das escolas⁴³ e nas manifestações que lutavam por uma educação pública de qualidade. Esse contexto da administração de Antônio Neto foi agravado pela crise financeira do Estado. O secretário de educação sucumbiu diante das pressões e da paralisação da rede e entregou o caro por não conseguir atender as demandas que lhe foram colocadas. Com a saída de Neto em 16 (dezesesseis) de maio de 2016, a rede estadual de ensino encontrava-se em colapso, marcada pela paralisação de professores e ocupação das escolas.

Para substituição de Antônio Neto, em maio de 2016, assume a Secretaria de Educação a figura de Wagner VICTER. Conhecido por seu histórico de administrações na FAETEC e a frente da CEDAE, carrega em sua trajetória administrativa características de otimização de recursos e austeridade em relação as demandas dos servidores. O secretário VICTER encontrou um contexto de austeridade financeira e paralisação da rede. Conseguiu negociar com professores e alunos. A grave crise do estado e o longo período de duração da greve acabou minando o movimento, abrindo caminhos para negociação. De início, sua gestão ficou marcada pelo acordo que atendeu algumas demandas dos servidores e alunos, ao mesmo

⁴³ O movimento de ocupação das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi organizado pelos próprios estudantes da Rede. Mais de 40 escolas foram ocupadas. A princípio as reivindicações estavam associadas a problemas de infraestrutura das unidades. Disponível em: <https://www.google.com/amp/g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/ocupacao-de-escolas-e-legitima-dizsecretario-de-educacao-do-rj.amp> Acesso em: 13/02/2020.

tempo com e recuos em relação a algumas exigências por parte de professores a alunos. Como, por exemplo, a desocupação das escolas. Ao contrário de Antônio Neto, Victer que ficou na pasta até dezembro de 2018, iniciou algumas rupturas⁴⁴ em relação ao planejamento estratégico iniciado pela reestruturação da gestão Wilson Risolia. Dentro do grupo de estratégias da política de ensino da SEEDUC-RJ, o currículo mínimo e o caderno foram mantidos. Continuaram como parte integrante da engrenagem que da estrutura a Secretaria de Educação do ponto de vista das ações pedagógicas e de gestão no ambiente escolar. De imediato, descontinua as avaliações externas e inicia um percurso que promoveria as eleições diretas para direção escolar. Em contrapartida, com o objetivo de solucionar outros problemas da rede, Victer começa a mostrar porque foi nomeado para o cargo em um período de austeridade financeira. Como forma para solucionar o problema da carência de professores, um dos principais problemas da rede, coloca em prática um processo de encerramento de atividades de algumas unidades escolares, modalidades de ensino e otimização de turmas. Algumas escolas com menor número de alunos, sofreram pressão direta da secretaria para serem fechadas. Tanto alunos quanto professores, acabaram sendo transferidos para outras unidades escolares para ocupar vagas ociosas.

Em relação as modalidades de ensino, a educação de jovens e adultos foi a que mais sofreu durante esse processo. Muitas escolas da rede passaram a não ofertar mais essa modalidade. A otimização de turmas também foi colocada em prática. Neste processo, as escolas ofertavam turmas do mesmo ano série no mesmo turno, essas turmas eram fundidas acabavam sendo transformadas em uma única turma. Então, por exemplo, se uma escola ofertasse duas turmas de 6º (sexto) ano, 601 e 602, e cada uma dessas turmas possui 20 (vinte) alunos, essas duas turmas serão transformadas em apenas uma turma com um quantitativo de 40 alunos. Em pouco mais de um ano, durante a gestão de Wagner Victer, muitas mudanças foram introduzidas e impactaram diretamente o cotidiano das escolas. Vale ressaltar aqui a convocação para voltar a sala de aula dos professores que possuem a nomenclatura DOC II, que estavam em funções extra classe, para retornarem as salas de aula. Esse

⁴⁴ Entre as mais importantes, o fim do sistema de bonificação, aprovação da eleição para diretores escolares e o fim das avaliações externas.

é um dado importante e impacta diretamente a pesquisa. Vamos ver posteriormente, uma seção dedicada as diferenciações que existem entre os professores na própria rede. Vale à pena ressaltar que embora Victor represente de certa forma um momento de ruptura em relação as bases meritocráticas que foram construídas a partir da gestão de Wilson Risolia, alguns elementos foram mantidos.

O planejamento estratégico da educação do Estado do Rio de Janeiro, com base no plano de metas, nas avaliações externas e no programa de bonificação, desconsiderou as diferentes realidades sociais presentes no universo das escolas da rede estadual de ensino. As metas, os índices e a obrigatoriedade de um currículo que desconsidera as especificidades de cada região, trouxeram para alguns professores o esvaziamento da sua autonomia pedagógica. A preocupação da SEEDUC-RJ era com o alinhamento da aprendizagem as avaliações externas e o cumprimento de metas. Ignorou o desenvolvimento da aprendizagem e limitou a autonomia pedagógica dos professores. Hoje a SEEDUC-RJ, com a chegada de um novo governo, possui uma nova gestão. Entra em campo o secretário Pedro Fernandes. Após alguns meses no comando, algumas modificações foram realizadas. Entretanto o currículo mínimo e o caderno continuam sendo utilizados dentro das escolas. Posteriormente, discutiremos qual a importância desses dois elementos na efetivação da política educacional da SEEDUC.

2.3 O currículo mínimo

A imagem abaixo tem a intenção de mostrar a imagem como é o currículo mínimo disponibilizado pela SEEDUC-RJ as escolas. Como referência, temos o currículo da disciplina História relativo ao 6º ano do Ensino Fundamental. Com base na imagem, podemos observar a organização e quais são as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos professores durante as suas aulas.

Figura 19 - Currículo Mínimo – História - 6º Ano 2013 – p.9

História		6º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL
1º Bimestre		
Conteúdo	COMPREENSÃO DA HISTÓRIA	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de história; - Compreender o conceito de fonte histórica: as diferentes fontes históricas e a natureza específica de cada uma delas; - Identificar diversas formas de medida do tempo. 	
Conteúdo	ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SER HUMANO	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o homem como resultado do processo evolutivo; - Comparar as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras; - Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho. 	
2º Bimestre		
Conteúdo	CIVILIZAÇÕES DA ANTIGUIDADE: EGITO E MESOPOTÂMIA	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de civilização; - Compreender a importância dos recursos naturais na formação das sociedades; - Analisar as semelhanças e diferenças entre as aldeias e as primeiras cidades, em termos tecnológicos, culturais e estruturais; - Analisar narrativas mitológicas (escritas e iconográficas); - Contextualizar a relação entre política e religião, na formação das primeiras cidades e dos impérios teocráticos do mundo antigo; - Compreender os conceitos e noções de politeísmo e escravidão. 	
3º Bimestre		
Conteúdo	A ANTIGUIDADE CLÁSSICA I: GRÉCIA	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conceitos e noções de cidade-Estado (polis) e democracia, escravidão e politeísmo; - Perceber a contribuição do comércio marítimo para formação da civilização ocidental; - Compreender a influência da cultura grega na formação do Mundo Ocidental; - Comparar as narrativas míticas e o pensamento filosófico grego. 	
4º Bimestre		
Conteúdo	A ANTIGUIDADE CLÁSSICA II: ROMA	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de República e Império; - Identificar os diferentes grupos sociais e suas relações em Roma; - Comparar as diversas lutas sociais na República e no Império; - Compreender conceito de cidadania; - Contextualizar o surgimento do Cristianismo e sua expansão; - Perceber as visões greco-romanas em relação ao "outro" e estimular o respeito à diversidade cultural. 	

Fonte: SEEDUC-RJ, 2013.

Esta análise pretende tratar o papel que currículo mínimo exerce na dinâmica de ensino da rede estadual. Nesse sentido, o recorte aqui é feito a partir do currículo da disciplina História relativo ao 6º ano do Ensino Fundamenta. Percebo esse documento como um instrumento fundamental na coesão de uma política pública de educação ao mesmo tempo que funciona como parte integrante de uma política educacional promovida pela SEEDUC-RJ. Me arrisco a dizer que

é um objeto estratégico no funcionamento das ações de vigilância e controle. É inegável que o contexto político e econômico, marcado pela reinvenção do capital e expansão dos mercados para área educacional, que o currículo não sofra interferências para se adequar e corresponder a essa teia de interesses, resultados da fusão entre o público e o privado cada vez mais. É no campo da educação que vemos a possibilidade de enxergar esses novos significados que são impressos para Silva (1998), temos a redefinição do currículo como um alvo.

redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital (SILVA, 1998, p. 09).

Tomamos aqui como ponto de partida, após demarcar o território de elaboração do currículo pela presença do mercado, caminhamos em um terreno que segundo SILVA (1998), é formado por uma arena de transmissão de conhecimento e subjetividade. O currículo é um dos campos de batalha que percebemos todas as tentativas de construção de significados das políticas educacionais que o cercam. Ao mesmo tempo, o discurso do capital ainda não é hegemônico no sentido de controlar as operações que são feitas pelos profissionais da educação quando esse currículo chega nas mãos dos professores. Existem espaços de reinvenção e reapropriação, ao mesmo tempo convivem eles entre os interesses do capital e do Estado, resultantes da elaboração das políticas.

Em relação ao campo das teorias curriculares, Silva (2005) aponta que ocorre uma cisão de teorias, representada pela teoria crítica e pela teoria pós-crítica. Na teoria crítica, a análise é centrada em paradigmas econômicos. No caso das teorias pós-críticas o viés de análise aponta para outro sentido. Tenta compreender o currículo a partir do campo discursivo.

Depois das teorias críticas e pós – críticas do currículo torna-se impossível pensar no currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda imagens estáticas como as de grade curricular ou lista de conteúdo. (SILVA, 2005, p.150)

Este documento representa o campo prático e o campo discursivo. Os docentes caminham entre a adoção sistemática do currículo ou a formação de espaços de resistência e operação dentro deste documento. O currículo é um aspecto amplo, e por isso, devemos ampliar o olhar sobre esse documento

Em suma depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p.150)

A fundamentação legal do currículo e a sua obrigatoriedade em relação a sua utilização, é regulamentada pela Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14/02/2013. Nesta resolução fica exposto que “a partir de 2013, todas as escolas de ensino regular deverão utilizar o currículo Mínimo, nas disciplinas e modalidades contempladas (SEEDUC-RJ,2013)”. Com a data de nascimento definida dentro da Rede, o currículo se torna oficial e passa a ser difundido em todas as escolas como um elemento indispensável a orientação do trabalho dos professores. A partir do momento que o currículo mínimo foi criado e implantado na SEEDUC-RJ, os professores ficaram obrigados a trabalhar com os conteúdos sugeridos pelo documento. Em um primeiro momento, os professores se mostraram desconfiados em relação a validade desse documento e a sua eficácia em termos de aplicabilidade. A contestação inicial foi que o currículo não era mínimo, já que abrangia muitos conteúdos na sua divisão bimestral.

Expandindo as possibilidades para pensar no currículo como documento, alguns apontamentos sobre o tema a partir de Goodson (2007), indicam que o currículo construído pode representar um instrumento de vigilância e controle dos professores. Ao abordar o tema, o autor passa de uma proposta conceitual e caminha até uma questão prática. Sugere a necessidade de uma mudança, a qual deve passar nominalmente por duas modalidades curriculares. A primeira delas, encontramos o conceito de currículo prescrito.

Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática.” (GOODSON, 2007, p.242)

Aprofundando as suas análises sobre o currículo prescrito, o resume como um documento engessado e hierarquizado, que de alguma maneira exerce controle e vigilância sobre os saberes.

A prescrição e o estabelecimento do poder fazem aliados facilmente. Como discuti em meu livro, *The making of curriculum* (Goodson, 1995),³ o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. (GOODSON, 2007, p.243)

Tanto as disciplinas quanto a sua composição curricular na imagem do currículo, representam o poder dentro do jogo de interesses sociais. Capaz de ilustrar a composição de forças que existem na sociedade e acabam se manifestando nos espaços escolares através do currículo.

As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. (GOODSON, 2007, p.247)

Como alternativa para superar a prescrição, o autor sustenta o argumento do currículo como narrativa. Uma aprendizagem construída a partir da experiência, que se molda de acordo com a dinâmica social o qual estão inseridos os alunos, professores e o contexto, que possa superar as formas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Assim como a aprendizagem informal, o projeto começou a focalizar o que chamamos de “aprendizagem narrativa” – um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de

identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal. Na investigação da aprendizagem narrativa, é nesse ponto que começamos a desenvolver o conceito de capital narrativo. (GOODSON, 2007, p.248)

E como superar esse modelo prescritivo? Mais do que uma mudança documental, essa passagem, ou melhor essa transformação, deve ser observada em consonância com as mudanças que acontecem ao redor, as mudanças de contexto, econômicas e que acabam levando novas demandas para a aprendizagem que muitas vezes os conteúdos não conseguem acompanhar.

A mudança de currículo que estamos analisando é a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária e um currículo narrativo. Tal mudança se acelerará rapidamente, à medida que ocorra a mudança para uma organização econômica flexível. A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado.” (GOODSON, 2007, p.251)

Com a implantação de mecanismos de vigilância e controle sobre a aplicação dos conteúdos sugeridos pelo currículo elaborado pela SEEDUC-RJ, tanto à escola quanto os professores passaram a refletir sobre a dinâmica desse documento a sua relação com as outras etapas do trabalho. Os diários de classe, o sistema de lançamento de notas, as avaliações externas e internas, passaram a cobrar o registro e o alinhamento com os parâmetros preestabelecidos pelo currículo. O próprio diário de classe foi transformado em um instrumento que agrega essas funções de registro e vigilância. A supervisão escolar confere se os conteúdos e foram lançados de acordo com a separação bimestral. Há uma preocupação excessiva se o professor conseguiu cumprir as habilidades e competências preestabelecidas. Todo esse processo definido pela portaria SEEDUC/SUGEN nº316 – 06/03/2013, que trata das normas de avaliação, desempenho e outras providências.

I - Compete aos professores regentes declarar bimestralmente no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo. (SEEDUC-RJ,2013a)

O sistema docente online ⁴⁵ ferramenta responsável por concentrar o lançamento de notas e a frequência dos alunos, disponibilizava um recurso o qual o professor deveria sinalizar os conteúdos, habilidades e competências desenvolvidos em suas aulas. Simultaneamente a essa dinâmica, ocorriam as avaliações externas as escolas. A contestação feita pelos professores, era que esses instrumentos de avaliação, desconsideravam o contexto escolar de cada unidade. Portanto, o currículo mínimo extrapola a realidade educacional da sala de aula e no caso da SEEDUC-RJ, estabelece mecanismos de vigilância e controle sobre os professores, conteúdos aplicados e gestão escolar, tudo de forma online e pela ação da supervisão escolar. Toda essa dinâmica era coordenada por um agente que fazia a conexão entre escola e secretaria estadual de educação, conhecido como IGT- Integrante do Grupo de Trabalho da Unidade Escolar, que visitava as escolas semanalmente para acompanhar as demandas e fazer orientações.

II – Compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT – Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar – verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar. (SEEDUC-RJ,2013, SEEDUC/SUGEN nº316)

O que ocorreu na prática, foi uma recusa as especificidades sociais e culturais de cada escola. Entretanto, o fato de existir o currículo, não impediu a construção dos espaços de autonomia e a resistência docente a determinadas práticas, adaptações curriculares a sua realidade de trabalho e as interferências diárias. O que ocorre dentro das escolas é a formação de grupos que divergem sobre a utilização do currículo, fomentando uma tensão na relação entre professores e equipes de gestão. O caderno só passa a existir porque os currículos foram criados, sugeridos e colocados em prática nas escolas. De forma direta, existe uma relação

⁴⁵ Portal criado por uma empresa terceirizada que prestava serviço para a SEDUC-RJ. No docente online, ficavam concentradas todas as ações de responsabilidade dos professores.

íntima entre esses dois componentes. À medida que o currículo existe, ele precisa ser cumprido. À medida que ele é posto em prática, é fundamental que existam ferramentas que o acompanhem. Provas, trabalhos, pesquisas, recuperações, progressão parcial (dependências) e adequação curricular. Todos os procedimentos citados necessitam de um diálogo com o currículo. Caso contrário, são passíveis de questionamentos por parte da gestão escolar e até mesmo anulação. Não é incomum nas escolas, alunos reclamando de reprovações, notas ruins. Nesse processo, uma das atitudes do IGT, da gestão escolar e até mesmo da supervisão, é avaliar se o professor seguiu corretamente a distribuição curricular e desenvolveu de forma significativa as habilidades e competências previstas. Portanto, segundo as orientações documentais, se torna fundamental trabalhar os conteúdos e promover as habilidades e competências descritas. Conforme descreve a portaria nº 316:

As competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através do material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. (SEEDUC-RJ,2013a, SEEDUC/SUGEN nº316)

Fazendo uma relação direta com o ensino de História, as primeiras páginas do currículo da disciplina encontramos algumas justificativas e explicações para a elaboração desse documento. O currículo foi elaborado por professores da rede que atuam em suas respectivas disciplinas. A outra parte da equipe teve como resultado uma parceria com professores de das universidades públicas do Rio de Janeiro. Essa informação está presente na introdução do documento curricular:

A concepção, redação, revisão e consolidação desse documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades e do ensino da rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por suas equipes. (Currículo Mínimo, SEEDUC-RJ, 2013, p.4)

Aqui em suas páginas de apresentação, ele aparece como uma ferramenta menos rígida. Na sua descrição de apresentação específica para a disciplina História, a sua identidade revela como objetivo, ser um instrumento que pretende nortear as ações dos professores e procurar estabelecer um espaço para reflexões, críticas e reapropriações, mostrando-se um objeto em construção a partir da mediação da ação dos professores. Esse trecho em destaque, já nos remete a algumas impressões relacionadas a proposta de ensino de História, descartando a ideia da História como um processo.

Entendemos que a disciplina História e os conhecimentos a ela relacionados devem ser uma construção mental que nortearão toda a vida e a postura do educando. Não devemos reduzir os seus conteúdos a um simples aglomerado de fatos e datas desconectados. Cabe ao professor no seu dia a dia levar o seu aluno a discutir, pensar, refletir sobre a sua realidade e sobre os materiais audio visuais ou impressos que manuseia, Na concepção deste currículo mínimo fizemos a opção de seguir uma ordem cronológica a partir dos grandes marcos reconhecidos, ou seja, Pré-História, Medieval, Moderna, Contemporânea. Dentro destes conteúdos procurou-se integrar África, América, Brasil e Europa. Esta escola não exclui possibilidade de se trabalhar com eixos temáticos permitindo a reflexão entre passado e atualidade de forma comparativa. (SEEDUC -RJ, Currículo Mínimo de História, 2013, p.6).

O resultado de todo o debate, participação dos professores e de profissionais das universidades públicas do Rio de Janeiro, deu origem ao currículo mínimo da rede estadual de ensino. A crítica feita ao currículo, dentro do contexto da rede estadual de educação, está relacionada as diferentes formas que ele assume enquanto um elemento de fiscalização e controle. Tanto em relação ao trabalho docente, quanto ao trabalho da gestão escolar. Principalmente quando se relaciona com outras ferramentas da rede, como por exemplo, o lançamento de notas, as avaliações e o próprio caderno. Desde o seu lançamento, o currículo mínimo não sofreu mais debates ou discussões em relação a sua atualização. O mesmo documento continua sendo a base de operação em relação aos conteúdos disciplinares da rede estadual de ensino.

Ao analisar os processos de definição dos currículos escolares no setor público, a partir do momento de adoção de uma gestão capitalista da política educacional. Cunha (2011), afirma que a partir do momento que as instituições

públicas começam a adotar concepção de organização escolar, que são fundamentalmente características marcantes de instituições ligadas ao capital e ao mercado, o setor público fica vulnerável a interferências.

A adoção de formas de gestão cada vez mais capitalistas, nas instituições privadas de ensino, potencializam processos que já vinham desenvolvendo-se no âmbito da educação pública, que fica mais permeável às interferências dos mercados. (CUNHA, 2011, p.587)

Cunha (2011) enfatiza que no caso brasileiro existe um dilema em relação a questão da autonomia. Principalmente por interferências externas. Ao tratar especificamente da construção do currículo, o autor aponta duas vertentes de influência na construção desses documentos. A vertente ideológica, que corresponde basicamente as pressões teóricas para elaboração de documentos, leis e políticas.

Vamos começar pelo meio: é pelos projetos ou indicações de lei, apresentados por deputados e senadores, que se exerce a pressão ideológica dos mercados sobre os currículos escolares, especialmente nas redes públicas de educação. Com ou sem campanha prévia na imprensa, tais projetos consistem na criação de disciplinas ou conteúdos curriculares que expressam a demanda de algum partido ideológico. (CUNHA, 2011, p.589)

A outra vertente identificada pelo autor, é representada pela vertente econômica na qual o capital passa a enxergar os mercados educacionais como uma fatia bem lucrativa para os seus investimentos.

Os sistemas educacionais, especialmente as redes públicas de ensino, constituem importantes mercados para a venda de mercadorias: de livros a computadores, de contratos de serviços para empresas privadas a reserva de local de trabalho para milhares de licenciados. (CUNHA, 2011, p.596)

Durante o período estudado, a SEEDUC-RJ investiu esforços na distribuição de tecnologia e disponibilização de recursos educacionais aos professores e alunos. Para os professores foram distribuídos netbooks e modem com

sinal de internet. Para os alunos, distribuição de tablets e viagens⁴⁶ como premiação pelas notas e desempenhos das avaliações externas. Entretanto, os equipamentos eram de péssima qualidade e na maioria das vezes não atendiam a demanda tanto de professores quanto de alunos. Nesse sentido a ideia do autor corrobora com essa situação de venda de tecnologia com o objetivo da lucratividade e não da otimização do ensino.

Esse é um enorme mercado para os produtores e importadores de equipamentos de informática, que será ainda mais ampliado pela entrada dos tablets, que algumas instituições privadas já estão fazendo substituir livros e cadernos. Algumas universidades privadas já entregam aos alunos, “gratuitamente”, tablets com as apostilas e outros materiais de uso didático e administrativo. A Coreia tem sido evocada como exemplo de país que não usa livros didáticos impressos, substituídos pelos tablets. (CUNHA, 2011, p.601)

O currículo mínimo é uma proposta elaborada pela SEEDUC-RJ anterior a BNCC – Base Nacional Curricular Comum. A sua utilização ainda é a referência para professores da rede estadual de ensino. Toda a estrutura de organização de aulas e avaliações parte do ponto de referência deste currículo e se relacionam com o caderno. Portanto, todas as ações pedagógicas, relacionadas a aprendizagem dos alunos ainda estão subsidiadas a partir das referências deste documento. A sua utilização, bem como organização das avaliações e distribuição de notas é explicada pela portaria 419, que veremos a seguir.

2.4 A portaria de avaliação 419

Entre os documentos legais produzidos pela SEEDUC-RJ que fazem referência específica a utilização do currículo e do caderno, temos a Portaria SUGEN N° 419/2013, que trata especificamente da avaliação e do desempenho escolar dos alunos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Entre os principais componentes, o padrão na forma como os professores devem avaliar os alunos. O sistema de avaliação, resumidamente, concentra-se no seguinte

⁴⁶ Durante a gestão Risolia, foi implementado o projeto jovens turistas. Aquelas escolas que conseguissem alcançar o maior índice em relação as notas das avaliações externas ganhavam viagens para o Rio de Janeiro, com todas as despesas pagas durante três dias.

formato. O aluno deve realizar três instrumentos avaliativos. O somatório desses instrumentos pode alcançar o máximo de 10 (dez) pontos. A nota é distribuída entre esses instrumentos. A sugestão dada aos professores é que esses instrumentos e as suas respectivas pontuações sejam divididas da seguinte maneira. Instrumento (1) trabalho - valor de 2,0; Instrumento (2) teste – valor de 3,0 e instrumento (3) prova – valor 5,0. Caso o aluno não consiga alcançar pelo menos 50% em cada um dos instrumentos aplicados, ele possui o direito de realizar a recuperação de cada um dos instrumentos de forma paralela. Essa nova rotina de avaliação é representada pelo plano especial de estudos, descrito pela portaria 419 como:

Art. 8º- Para fins desta Portaria, considera-se Plano Especial de Estudos como o conjunto de atividades pedagógicas diversificadas que, segundo os objetivos propostos pela unidade escolar e, através de material didático específico construído com base nas disposições curriculares adotadas, tem por meta subsidiar as ações pedagógicas de recuperação de estudos, progressão parcial, adequação curricular e outras ações de ensino-aprendizagem que visem a propiciar o alcance dos objetivos propostos para o respectivo período de escolaridade.(SEEDUC, 2013, p.04)

Em resumo esse plano especial de estudos, fornece o indicativo de que o processo de avaliação desenvolvido pelos professores deveria obedecer a determinadas regras legalmente criadas pela portaria 419. Portanto, nesse novo contexto de avaliação, o caderno acaba ganhando representatividade.

§ 1º -Poderá ainda, na elaboração do Plano Especial de Estudos e a critério da unidade escolar, ser adotado o material de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada, disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação. (SEEDUC,2013, p.04)

A portaria 419 deixa claro um conjunto de ações em relação a avaliação. Dividida em diferentes tópicos que representam os caminhos de avaliação do sistema escolar da SEEDUC-RJ. Entre os tópicos tratados pela portaria, encontramos a recuperação de estudos, a progressão parcial (também conhecida como dependência), a classificação e a reclassificação dos alunos e a adequação curricular. O interessante e o comum dentro de todos esses tópicos tratados pelo

documento oficial, está relacionado ao fato que o caderno aparece como uma ferramenta que pode ser utilizada para se cumprir cada um dos objetivos citados, como por exemplo, durante a recuperação de estudos:

§ 2º -A recuperação de estudos desenvolvida poderá ser realizada utilizando-se as seguintes estratégias, de acordo com a disponibilidade da Unidade Escolar:

- a) atividades diversificadas oferecidas durante a aula;
 - b) atividades em horário complementar na própria Unidade Escolar;
 - c) atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada.
- (SEEDUC, 2013, p.5)

É importante entender que a Portaria 419 define avaliação como

uma ação didático-pedagógica intencional que, baseada nos processos de ensino-aprendizagem e referendada no diálogo entre as diretrizes curriculares emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e o Projeto Político pedagógico da unidade escolar, observe a autonomia relativa da escola e possibilite o atendimento ao princípio da garantia do padrão de ensino. (SEEDUC, 2013, p.13)

Ao mesmo tempo que chama atenção para a autonomia e a importância do projeto político pedagógico das unidades escolares estabelece que

não deverá existir diferença entre as diretrizes referentes aos instrumentos de avaliação, aos conteúdos decorrentes da organização curricular, bem como os objetivos propostos para cada nível ou modalidade de ensino propostos para oferta regular de ensino e os processos de recuperação de estudos, progressão parcial, classificação, reclassificação, adequação curricular e outras formas de oferta eventualmente adotadas pela unidade escolar, admitindo-se, inclusive o uso do mesmo material didático. (SEEDUC, 2013, p.1)

Nota -se que o objetivo fundamental da portaria é estabelecer padrões no que diz respeito ao sistema de avaliação. Dentro das escolas que integram a SEEDUC-RJ, as avaliações antes da portaria, não obedeciam a um padrão. Cada professor tinha autonomia total em relação aos critérios de avaliação. Com a chegada desse documento, foram criados critérios engessados e formas de fiscalização em relação aos procedimentos, que deveriam ser sinalizados no diário de classe. Dentro desse novo contexto de avaliação, muitos professores da rede

estadual sentiram dificuldade de adaptação e contestaram a perda de autonomia. O caderno começa a ganhar espaço dentro dessa nova dinâmica avaliativa, já que ao acumular diferentes funções. A sua utilização, para a gestão, funciona como um “coringa” dentro das atividades promovidas pelos professores e até mesmo na ausência deles. Como sugerido pelas instruções presentes no próprio caderno, ele pode ser aplicado por um tutor, sendo dispensável a obrigatoriedade da presença docente.

Nesse jogo de redefinição do papel do professor, Contreras (2002) elege alguns conceitos chave para entendermos as reconfigurações docentes diante das questões de autonomia. Inicialmente o autor trabalha com os conceitos de profissionalismo, autonomia docente, racionalidade técnica do ofício docente e o conceito de profissionalidade. Para o autor, a autonomia é um conceito chave de compreensão do trabalho docente. Alerta que através dela se tem acesso ao caminho de reconhecimento em relação ao profissionalismo.

o problema é que aquilo que por um lado é uma reação defensiva, por outro se baseia na crença da existência de uma autonomia profissional que, na verdade – afirma – apenas funciona como mecanismo de legitimação das restrições existentes no trabalho dos professores. (CONTRERAS, 2002, p.41)

No contexto da SEEDUC-RJ, a autonomia que os professores estão vivendo, parece ser uma autonomia ilusória, porque nesse sentido a noção de autonomia que os docentes estão tendo experiência é explicada como uma espécie de paradoxo, já que é uma autonomia que não é criada por eles.

não só não nasce de uma demanda dos professores (Gimeno, 1994:7), como eles nem sequer participam de seu projeto político. Paradoxalmente, é “devolvido” aos professores e às escolas algo que não pediram e nem sequer participaram na formulação das políticas de devolução. Este paradoxo transforma-se necessariamente em outro: concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros das políticas já estão fixados. (CONTRERAS 2002, p.264)

Com todas as exigências e procedimentos relacionados as avaliações e a cobrança para que ela fosse realizada dentro dos critérios estabelecidos pela portaria, o foco na recuperação do aluno a partir das dependências e adequações

curriculares, o caderno se torna uma ferramenta eficaz para cumprir essas demandas. Já que os professores, utilizando um instrumento que dialoga diretamente com o currículo e com a portaria específica para avaliação, conseguem cumprir os objetivos exigidos, sem acarretar futuros questionamentos ao seu trabalho e a sua prática cotidiana, o caderno passa a ser utilizado pelos docentes como uma forma de cumprir as obrigatoriedades impostas pela gestão. Dessa forma, estariam livres de futuros questionamentos em relação a sua prática.

3. O CADERNO ENTRE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO

O fíco condutor para a investigação sobre os significados dos usos do caderno, foi realizado a partir de informações coletadas através da aplicação de questionários. Com exceção da equipe de elaboração, todos os participantes pertencem a uma realidade educacional específica. Membros da direção escolar, equipe pedagógica e professores, são funcionários do CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, localizado no Município de Trajano de Moraes, interior do Estado do Rio de Janeiro. Todos os questionários, assim com o projeto de pesquisa, foram elaborados a partir das orientações estabelecidas pela resolução CONEP que estabelece diretrizes para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. Tanto o projeto de pesquisa e os questionários, foram enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-RIO e autorizados para serem utilizados neste trabalho. Portanto, os questionários foram aplicados em situações que tiveram como premissa o bem estar dos candidatos e o respeito a suas opções pelo anonimato.

Em relação a elaboração dos questionários ele foi dividido para atender algumas perspectivas. Em relação a equipe de elaboração, procurou-se averiguar qual o tipo de vínculo profissional com a SEEDUC-RJ, a sua formação, a dinâmica em relação ao trabalho realizado na elaboração do caderno, o sentido da produção desse material e as articulações com outros setores da SEEDUC-RJ. Sobre a coleta de dados sobre a equipe de elaboradores, foram encontradas algumas dificuldades em relação a aplicação dos questionários. Alguns integrantes não devolveram os questionários ou simplesmente optaram por não responder. Posição respeitada durante a pesquisa. Como alternativa a essa opção, foi realizado uma pesquisa pela plataforma lattes para identificar o perfil profissional daqueles que fizeram parte da produção do caderno. Basicamente a proposta de aplicação dos questionários neste grupo, ficou dividida em dois contextos de investigação. O primeiro, devido à pouca adesão de participação, a estratégia foi colher informações em relação ao perfil profissional dos envolvidos no processo de produção e a sua relação com a disciplina História. E no segundo, o foco foi direcionado para os profissionais que participaram devolvendo os questionários, dos (12) membros que integraram o

projeto, somente (3) responderam o questionário, Apesar de poucos, foi possível dar uma direção para a reflexão. Total de (3) participantes.

O questionário que foi aplicado para a equipe da administração escolar e equipe pedagógica, procurou investigar além do perfil profissional, quais são as demandas da SEEDUC-RJ e da escola que incentivam a sua circulação. De forma resumida, aqui tentou-se pinçar explicações sobre o estímulo de aplicação do material estudado, dividido entre demandas externas e internas, ao mesmo tempo entender se existem percepções sobre conflitos em relação a exigência, pedido ou solicitação para aplicação por parte da equipe gestora. Basicamente, observar a ocorrência ou não na relação entre os sujeitos tendo o caderno como elemento mediador. A equipe da escola estudada é composta por (1) orientadora educacional, (1) coordenadora pedagógica, (1) supervisão escolar externa, (4) agentes de leitura, (3) coordenadores de turno e (1) professor articulador. Do outro lado, temos a equipe diretiva, composta por (1) diretor geral, (1) diretora adjunta, (1) agente de pessoal, (1) secretaria escolar, (3) Auxiliar de secretaria. O eixo principal da investigação dos questionários aplicados para esse grupo, foi identificar aspectos ligados a circulação do caderno no ambiente escolar e buscar entender os objetivos e necessidades da sua aplicação no que diz respeito ao incentivo e a participação dos docentes nas aplicações. Total de (18) participantes.

Em relação aos docentes, o questionário buscou os motivos que levam o perfil multifacetado de professores que coexistem dentro de uma mesma escola, a utilizarem o caderno. Em determinado sentido, onde até muitas vezes existe uma relação de hierarquia entre disciplinas e conseqüentemente sobre os docentes. E dentro desse mosaico de situações, entender quais são as apropriações que eles fazem desse material e se acreditam que a sua utilização realmente estimula uma reflexão qualitativa sobre os conteúdos ou se utilizam somente como uma espécie de sobrevivência, para se livrar de determinados elementos que atravessam o trabalho burocrático do professor. Para analisar essa relação entre leitores e documentos, marcada pela representação, foi utilizado o conceito de apropriação de Chartier (1991). Entendo que a relação entre leitores e texto não se dá de forma linear. Cada leitor, a partir da sua experiência de mundo, ao ter contato com o texto vai desenvolver e atribuir seus próprios significados, reinterpretando e

reassignificando o texto. Portanto, a ideia principal é investigar os usos do caderno não só como uma interface de ensino. A aplicação dos questionários busca entender quais as ressignificações que os professores fazem desse material. Pela carga horária reduzida de algumas disciplinas, existem poucos professores de História⁴⁷ na escola. Como o objetivo principal aqui é entender os sentidos da apropriação, apostei na possibilidade de ouvir os professores que atuam em outras disciplinas. A partir da eleição de todos os professores como aptos a participação, a configuração de professores ficou da seguinte forma. Professores de História (4), professores de Matemática (2), professores de ciências (2), professores de biologia (1) professores de Língua Portuguesa (2), professores de Sociologia (1), professores de Filosofia (1), professores de Inglês (1), professor de Geografia (2) e professores de Disciplinas Pedagógicas (7). Total de (23) participantes.

3.1 Cenários docentes em uma escola da rede estadual de ensino

O Município de Trajano de Moraes está organizado dentro do raio geográfico de ação da Diretoria Regional Serrana II⁴⁸, com sede em Nova Friburgo. O Município de Trajano de Moraes fica localizado no interior do Rio de Janeiro, especificamente Região Serrana do Estado. Diferente das outras escolas da região metropolitana do Rio, as unidades escolares do município apresentam uma boa estrutura física. Possuem biblioteca, sala de vídeo, auditório, laboratório de informática, refeitório e uma ampla área verde. Uma estrutura física impecável com todos os espaços funcionando.

Em relação a oferta de cursos feita pela SEEDUC-RJ no município compreende a oferta do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano), ensino médio normal (formação de professores), ensino médio (formação geral) e a partir de 2019, o município começou a oferecer o ensino médio profissionalizante (empreendedorismo), ambos na modalidade integral. A realidade educacional de Trajano de Moraes demonstra um contraste muito grande com a realidade dos

⁴⁷ A carga horária da maioria dos professores de história na escola estudada, são de 16 horas semanais. Enquanto disciplinas, como geografia, possuem carga horária de 30 horas semanais.

⁴⁸ O Decreto nº 42.838 de janeiro de 2011, a Regional Serrana II absorveu toda a antiga Coordenadoria Regional Serrana I, totalizando 87 unidades escolares.

municípios vizinhos, marcada pela evasão escolar, altos índices de reprovação e superlotação das salas de aula. Na cidade, não existe oferta de ensino privado, a escola se torna um espaço de convivência de todas as classes sociais da cidade⁴⁹ e uma ampla participação da comunidade escolar, o que fomenta uma utilização dos espaços da escola para diversos eventos e área de lazer aos finais de semana.

A configuração das escolas estaduais do município está organizada da seguinte forma: na sede em Trajano de Moraes, temos as o CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, com a oferta do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano), ensino médio integral com formação em médio normal forma (formação de professores) e ensino médio profissionalizante integral (técnico em administração com ênfase em empreendedorismo) e a modalidade de ensino médio (formação geral) turno diurno. Ainda no município sede, temos Escola Estadual Maria Marina Pinto e Silva, que entre as modalidades também oferece o ensino fundamental (6º ano ao 9º) ano e ensino médio (formação geral), ambos nas opções de turno diurno e vespertino. Nos distritos do município, temos as escolas rurais, Distrito de Visconde de Imbé, a Escola João de Moraes Martins oferece o ensino fundamental (6º ano ao 9º), com turmas regulares pela manhã e tarde. A unidade também oferece o ensino médio (formação geral) somente de forma diurna. No Distrito de Barra dos Passos, a escola Honestalda de Moraes Martins oferece apenas o ensino fundamental II, no período da manhã e da tarde.

As escolas citadas possuem muitas singularidades. Como professor de História, tive a oportunidade de ter contato com cada uma delas. A carência de professores é uma realidade das escolas estaduais localizadas no Município. Talvez isso seja um problema recorrente não só das escolas do Município de Trajano de Moraes e sim de todas as unidades do interior. As unidades mais afastadas da área metropolitana, possuem uma grande quantidade de professores em regime de trabalho de GLP (gratificação de lotação prioritária) e de professores em regime de

⁴⁹ Os alunos se diferenciam basicamente em dois perfis. Os alunos que moram próximos a sede e os alunos que moram nos distritos caracterizados por zonas rurais e atividades econômicas ligadas basicamente a agricultura. Enquanto os alunos da sede, pertencem a famílias ligadas a atividade comercial ou ao funcionalismo público. Vale sinalizar que não é um perfil rígido e apresenta algumas variações de acordo com a observação das famílias que integram a comunidade escolar.

contrato. Grande parte dos professores que estão alocados com GLP, não são professores especialistas da disciplina, são professores habilitados⁵⁰.

Se observarmos, em termos quantitativos, o Município de Trajano de Moraes possui uma quantidade expressiva de escolas da rede pública estadual. Já que em cada Distrito do Município, existe uma unidade⁵¹. O que resulta em uma boa distribuição de alunos pelos estabelecimentos de ensino que estão presentes no Município, evitando casos de super lotação nas salas de aula. A inexistência da rede particular de ensino proporciona uma configuração social interessante nas escolas públicas do Município. As crianças e adolescentes de diferentes classes sociais, acabam por compartilhar o mesmo espaço educacional. Filhos dos empresários da cidade, da classe política, convivem com os filhos dos operários informais e agricultores. Essa situação produz efeitos interessantes no espaço escolar. Entretanto, não é o objetivo dessa pesquisa estudá-los.

Outro aspecto merece atenção no município é a falta de mobilização dos profissionais da educação em relação as demandas da classe. Os problemas que assolam a classe de professores das áreas metropolitanas do Rio, como por exemplo, salas de aula super lotadas, falta de infraestrutura e escassez de recursos materiais, não são encontrados nesses municípios. Além disso, existe uma participação satisfatória das famílias no que diz respeito às demandas da escola, a cobrança por um ensino de qualidade e organização escolar. A Regional Administrativa localizada em Nova Friburgo, mostra-se presente para resolver os problemas que são colocados pelos gestores, professores, alunos e pais de cada unidade escolar. Outro agravante é a falta de representatividade dos sindicatos nessa região e o grande número de professores que estão comprometidos fazendo GLPs. A SEEDUC-RJ tem uma política específica para os professores que fazem GLP, caso haja falta desses profissionais, são descontados diretamente no salário e quando ocorre paralisação ou greve, a perda dos tempos de GLP ocorre de forma automática. Talvez essas circunstâncias impeçam uma maior mobilização docente

⁵⁰ Professores que são formados em uma área de licenciatura específica e acabam incorporando a possibilidade de dar aula em outras disciplinas como áreas afins. A possibilidade de habilitação está associada ao fato da carga horária que consta no currículo de formação. Existe uma equipe de inspeção dentro da regional de ensino responsável por esse processo.

⁵¹ A Sede do município possui duas escolas estaduais. Ambas ofertam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

em relação a pauta da qualidade educacional na rede escolar estadual, já que existem muitos professores realizando horas extras através do sistema de GLP.

O CIEP 279 ocupa um lugar de destaque na Regional Serrana II. Alvo das ações diretas da secretaria estadual de educação, através da interferência Regional. Ali estava um dos laboratórios das ações de implementação de um novo modelo de gestão educacional que se iniciava com a implementação da GIDE. O CIEP a partir da perspectiva da regional Serrana II seria o um ponto estratégico para operacionalização da GIDE e alcançar outras escolas da Região. Para exercer uma influência sobre outros gestores, a partir da ótica de uma experiência que deu certo. Portanto, analisar o objeto a partir do terreno do CIEP 279, me faria entender de forma imersiva, os elementos que operam a partir dessa política educacional. As unidades escolares da rede estadual presentes nesse município, marcadas pela alta quantidade de GLPs, atuação dos professores DOC I⁵² e DOC II⁵³ convivendo no mesmo espaço e carência de professores, se torna um importante laboratório para estudar a utilização do caderno.

3.2 O docente especialista e o docente habilitado

A dimensão para se pensar em trabalho docente a partir da concepção de políticas educacionais, os reflexos na escola e interferências no trabalho do professor, foi apropriada a partir da concepção de Mello (2003) que trabalha com dois conceitos importantes e que estão ligados ao trabalho do professor. Pegando emprestado da autora, temos os conceitos de competência técnica e de compromisso político. Segundo Mello (2003) a competência técnica seria a origem do desenvolvimento de uma responsabilidade política do educador na formação de uma docência transformadora. A autora sofreu muitas críticas, ao associarem a ideia de competência técnica ao tecnicismo pedagógico oriundo do contexto pós Ditadura Militar. O conceito de compromisso político docente pode ser explicado pelas características do lugar de fala do professor, ou seja, pela sua tomada de consciência em relação a sua prática. Entender o contexto político o qual está inserido, examinar

⁵² Professores que já entram na Secretaria Estadual de Educação com ensino superior.

⁵³ Professores que foram desviados de função, lecionavam para a Educação infantil e Ensino Fundamental I.

criticamente as práticas escolares que lhe são impostas e agir forma consciente examinando as características educacionais que marcam o seu contexto escolar, marcadas por fatores internos e externos e com isso agir com o compromisso de transformar a realidade e não cair nas armadilhas dos discursos que lhe são impostas. Já a competência técnica, embora esteja ligada ao compromisso político, na análise da autora, representa uma forma de fomentar um engajamento do professor ao compromisso político. Nesse sentido, é representada pelo domínio do saber escolar, consciência sobre a sua prática e do seu contexto pedagógico, político e social de atuação, da organização do sistema escolar e da relação escola e sociedade. Aqui observamos a distância entre a confusão sobre o termo técnica, que tradicionalmente está ligado ao tecnicismo, de uma formação específica voltada para o trabalho. A autora também introduz o conceito de mediação para analisar as contradições que envolvem o sistema escolar. Através de condições internas e externas, o olhar que se deve ter ao analisar uma escola são as contradições que nela se apresentam a partir de um conjunto de fatores variáveis. Portanto, a apropriação do conceito de mediação em relação a essas contradições se torna uma ferramenta de análise importante para lançar um olhar entre as contradições da escola

Na realidade o movimento que interessa à mediação é o da contradição entre esses dois momentos, na medida em que não existe reprodução pura ou pura transformação, mas o conflito entre elas que leva a que o novo transformado incorpore e portanto reproduza de algum modo o velho, ao mesmo tempo que o supera” (MELLO, 2003, p.30)

Nesse espaço entre contradições e mediação que o professor atua, tendo consciência do seu fazer docente diante desse cenário de fatores internos e externos que incidem sobre o ambiente escolar e a sua prática docente. Neste espaço de contradições entre a competência técnica e o compromisso político, alcançamos os conceitos de professor habilitado e professor especialista.

Os professores que ocupam os espaços das escolas na rede estadual de ensino, possuem diferenças que extrapolam a sua formação em relação a disciplina de ingresso. Muitas vezes essas diferenças ficam ocultas e não são enfatizadas. Acredito que sejam importantes pontuar os diferentes professores que ocupam esse espaço, a demarcação dessas diferenças nos ajuda a entender melhor a configuração

docente que a rede apresenta. Ao mesmo tempo, pensar que esse mosaico de professores de alguma forma proporciona um terreno fértil para a utilização do caderno. As diferenciações entre os professores estão dispostas sobre três eixos principais. A carga horária de trabalho, a disciplina de ingresso e a modalidade de ensino. Em relação a carga horária, atualmente conseguimos encontrar quatro realidades diferentes. Os professores que possuem carga horária de 16 (dezesesseis) horas, os de 30 (trinta) horas, os 40 (quarenta) horas e os 22 (vinte e duas) horas. A designação para esses docentes fica sobre a sigla DOC I e DOC II. Os professores considerados DOC I, estão alocados nas cargas horárias correspondentes a 16 (dezesesseis) e 30 (trinta) horas. Os professores DOC II, estão relacionados a 40 (quarenta) e 22 (vinte e duas) horas. Os professores DOC I possuem o seu concurso de ingresso relacionado as disciplinas que compõem a grade curricular das disciplinas que fazem parte do ensino fundamental e do ensino médio e como exigência básica para sua formação é cobrado o ensino superior em licenciatura na disciplina de ingresso do concurso. Os professores DOC II, merecem uma atenção especial. O seu concurso de ingresso está relacionado a segmentos da educação que não fazem mais parte da responsabilidade da SEEDUC-RJ, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Com o processo de municipalização do ensino, a SEEDUC-RJ ficou com a responsabilidade de ofertar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, deixando a cargo dos municípios a oferta das outras modalidades.

Os professores DOC II, quando realizaram o seu concurso de ingresso, não tinham a obrigatoriedade de ter o ensino superior, já que eram habilitados para o exercício da função por possuírem em sua formação o diploma de Ensino Médio Normal na modalidade de formação de professores. Portanto, já estavam habilitados automaticamente para o exercício da função no segmento da Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Entretanto, quando a SEEDUC-RJ, deixa de atender essa modalidade e concentra-se apenas na oferta do Ensino Fundamental e Médio, esses professores acabam por ser realocados de acordo com a sua formação. Os professores DOC II, que tinham além do ensino Médio Normal e realizaram um curso de nível superior, por opção própria, poderiam ser enquadrados para exercerem função específica no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de acordo com a sua habilitação de Licenciatura. Os professores que não realizaram a

formação de Ensino Superior ou a realizaram em áreas incompatíveis com a licenciatura, ora optaram por não exercer a função na sala de aula, foram realocados em funções extra classe e não recebiam o enquadramento específico. Essa situação se manteve até a gestão de Wagner Victer, que promoveu mudanças significativas em relação ao quadro de professores.

Quando Wagner Victer assumiu a secretaria de educação, mudou essa configuração. Com o objetivo de diminuir a carência da rede, a SEEDUC-RJ literalmente obrigou a todos aqueles professores DOC II que estavam em funções extra classe, desde que tivessem formação de ensino superior específica na área de Licenciatura, que voltassem a exercer as suas funções em sala de aula. Isso causou manifestações positivas e negativas por parte dos docentes. Aqueles professores que não queriam sair das suas funções extra classe, por estarem a muito tempo afastado da sala de aula, alegavam que o tempo sem lecionar, faria com que encontrassem muitas dificuldades com esse retorno. Ainda caminhando diante das manifestações negativas, outro problema foi a situação das escolhas de turmas. O critério de prioridade, de escolha inicial das turmas, está baseado no tempo de serviço que o servidor possui na unidade escolar. Somado a esse problema, a carga horária desses professores é alta. Essa nova realidade de retorno dos professores e dos critérios de escolhas, mudou a configuração de muitas escolas da rede, principalmente a do CIEP. Pelo fato de possuir professores DOC II dentro do seu quadro de funcionários. Em algumas escolas, professores DOC I de 30 horas, apesar de estarem muito tempo em sua função, ficaram sem turmas e foram obrigados a completarem sua matrícula em outras escolas. Essa medida tomada por Victer, provocou uma sensação de mal estar entre os docentes, já que promoveu uma disputa por espaço dentro das escolas.

O contexto de realocação de professores, escolhas de turmas e disciplinas ficou ainda mais acirrado. Ao mesmo tempo que esses professores DOC II foram praticamente obrigados a se dirigirem para as Regionais de ensino para escolherem turmas e serem alocados no sistema, passavam por um processo de habilitação de disciplinas, o que já existia e funcionava de forma rígida até a gestão Victer, a qual flexibilizou os critérios. Cada Regional possui um departamento específico responsável pela Habilitação. O sistema de Habilitação consiste em uma análise do

histórico do ensino superior de licenciatura do professor. Caso o docente tenha tido em sua formação durante a graduação uma carga horária de 160 horas de uma disciplina específica, ele será habilitado para dar aula dentro da rede estadual daquela disciplina que ele foi habilitado. Na prática, se um docente fez uma graduação em Pedagogia Licenciatura e no seu histórico possui 160 horas de língua portuguesa, ele será habilitado para dar aula dessa disciplina, além da sua disciplina de ingresso no concurso. Esse sistema serve tanto para professores DOC I quanto para professores DOC II. Como os professores DOC II possuem uma carga horária maior, a habilitação de disciplinas faz com que o docente circule por disciplinas diferentes dentro da escola, com o simples objetivo de minimizar os efeitos da carência. Como contra indicação, neste sistema, a qualidade do ensino fica prejudicada. Pois não existe a preocupação de um curso ou uma formação complementar oferecida pela própria SEEDUC-RJ a esse docente habilitado.

Outra medida importante autorizada todos os anos pela SEEDUC e já possui um papel histórico dentro da realidade educacional do estado é a concessão de GLP. A Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) é o nome dado a hora extra docente. Se o professor ingressou pelo concurso para DOC I 16 horas da disciplina de História, e a unidade escolar que atua, possui carência das disciplinas de Sociologia e Filosofia, ele pode se dirigir até a sua Regional de lotação, ir ao departamento de Habilitação, realizar o processo e habilitar a sua matrícula para também lecionar para dar aulas de Sociologia e Filosofia. Neste caso, além de cumprir a sua carga horária na sua disciplina de ingresso, pode dar aulas nas disciplinas que é habilitado e que existe carência na sua escola de lotação ou em qualquer outra escola da rede. A GLP na verdade representa a mão de obra precarizada da rede. Não existe uma política pública voltada para redução da carência de professores e de aumento salarial. Dificilmente uma escola não possui professores que façam GLP. Tanto nas suas disciplinas, quanto em outras que são habilitados. E essa circunstância acontece a partir de uma dinâmica contextual marcada por salários são baixos e defasados, tornando fundamental a necessidade de complementação de renda. Muitas vezes a carência é reduzida com a GLP ou com um outro emprego no setor informal, o que diminui a qualidade do ensino. Quando o docente se sobrecarrega de tempos de aula, ou exerce uma outra atividade remunerada, acaba deixando a

qualidade do seu planejamento de lado. Tanto as habilitações quanto a existência do sistema de GLP, abrem espaço para a discussão sobre a atuação do professor habilitado e do professor especialista.

Dentro desse quadro de diferenciação de professores que foi apresentado, podemos pontuar o perfil do professor que é considerado habilitado e do professor que é considerado especialista, tendo como horizonte específico o contexto da SEEDUC-RJ e da escola analisada. Logicamente o que contribui diretamente para essa diferenciação dentro do quadro de professores da rede, foram os pontos trabalhados na seção anterior. Historicamente, o professor habilitado já atua dentro das escolas, graças ao processo de habilitação instituído pelas regionais de ensino com o objetivo de diminuir a carência sem pensar na qualidade do ensino e também associado ao sistema de GLPs concedidas a professores que desejam aumentar a sua renda. Enquanto o professor especialista, pode ser entendido como aquele profissional que atua dentro da sua disciplina de ingresso. É neste contexto de atuação entre professores habilitados e especialistas que o caderno ganha cada vez mais espaço. Se consagra como um material que vai ajudar o professor a cumprir determinados conteúdos, avaliações e outras demandas da gestão escolar.

O professor habilitado é o profissional que atua dentro da sua disciplina de ingresso e ao mesmo tempo, procura ou é obrigado, a efetuar a habilitação para lecionar outras disciplinas que possuem uma correlação com a sua formação ou não. Logicamente, a responsabilização por essa abertura do leque de possibilidades não é somente do professor. A procura dessa possibilidade por parte do docente, está ligado uma opção financeira. Por encontrar um terreno de possibilidades aberto pela SEEDUC-RJ, que acredita na habilitação e na GLP como uma estratégia eficaz na redução da carência, sem avaliar as melhorias nas condições de ensino. Portanto, entender que as habilitações e a concessão de GLP são prejudiciais ao sistema de educação, não é uma tarefa difícil. O que não se pode fazer é culpar o professor por aderir a essa opção, já que o seu desejo maior é aumentar o seu salário. É necessário fazer com que os profissionais da educação entendam, que aderir a esse projeto é contribuir para a precarização docente e para a queda de qualidade do sistema de ensino. Existe uma outra opção de interpretação para entender os professores habilitados. Aqueles profissionais DOC II que estão de volta as salas de aula, foram

reabilitados em diferentes disciplinas que extrapolam os campos de saberes da sua disciplina de ingresso, até porque a modalidade de ensino que atuavam, não é mais oferecida pelo estado. Neste caso, a habilitação se torna uma condição de sobrevivência dentro da unidade escolar. Como exemplo, vamos analisar um caso relatado por uma professora DOC II 40 horas que foi realocada para sala de aula. A sua formação superior é em Pedagogia. Ela teria que cumprir em sala de aula 30 (trinta) tempos. Em uma escola que oferta o ensino Médio Normal, possuem 24 tempos de disciplinas pedagógicas disponíveis. Mesmo se ela alocasse a sua matrícula nos 24 tempos, ainda ficariam sobrando 6 (seis) tempos para serem alocados. Esses tempos que sobraram, caso ela não conseguisse alocar na própria escola, teria que ir completar a sua matrícula em outra unidade escolar. Ao levar o seu histórico para Regional de Ensino, conseguiu habilitação para lecionar as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Como estratégia para permanecer em apenas uma escola, a professora junto com a direção, devido a carência de Filosofia e Sociologia, opta por alocar seus tempos de matrícula restantes nessas duas disciplinas. Problema resolvido e ela continua com a matrícula em apenas em uma escola e perto da sua residência. Esse caso do cotidiano, serve para ilustrar como é organizada a distribuição dos tempos de matrícula de um professor DOC II, devido as variáveis que incidem sobre a sua condição, acabam por torná-lo um professor habilitado, porque não utiliza a opção de lecionar outras disciplinas por condição financeira optando pela GLP, o próprio fato muitas vezes de estar retornando a sala de aula depois de alguns anos por possuir uma carga horária maior, o faz ser habilitado devido as demandas de redução de carência impostas pela SEEDUC-RJ.

Analisando o caso dos docentes DOC I podemos ressaltar algumas situações opostas ao caso do professor DOC II. O docente DOC I é o professor especialista. Mas, dependendo do contexto, ele pode se tornar um professor habilitado. Diferente do DOC II, o que vai defini-lo como habilitado é a sua escolha individual. Na situação que envolve DOC II, a opção por ser habilitado é praticamente uma situação natural devido a sua transformação da condição de extra classe para regente e a sua carga horária ampliada em relação ao professor DOC I.

O professor DOC I por ingresso já atua diretamente no Ensino Fundamental e Médio. Escolhe diretamente a disciplina de ingresso com a qual vai lecionar. Como já citado, o professor DOC I pode ter carga horária de 16 (dezesesseis) ou 30 (trinta) horas. Durante alguns concursos, a SEEDUC separou as cargas horárias por disciplinas e pela própria oferta de carga horária tomando por base o currículo de disciplinas das escolas. Aquelas disciplinas que apresentavam maior carência na rede demandavam maior quantidade de tempo/aula nas disciplinas das grades escolares, como por exemplo Língua Portuguesa e Matemática, apresentavam em seus editais concursos com uma carga horária maior. Entretanto, as disciplinas que a sua distribuição no Ensino Fundamental e Médio apresentavam uma menor demanda, tinham editais dos concursos com uma carga horária menor. Por exemplo, História, Sociologia e Filosofia, onde predominam concursos de 16 horas. Por que é necessária essa diferenciação? Porque ela nos faz entender melhor uma situação chave. É muito mais fácil para um professor de 16 horas e 30 horas, compor a distribuição de disciplinas na montagem do seu horário. Um professor 16 horas, deve cumprir 12 tempos em sala de aula e 4 tempos de planejamento. Dificilmente uma escola terá problemas para alocar esse professor na sua disciplina de ingresso. No caso dos professores 30 horas, devem ser cumpridos 20 tempos de planejamento e 10 tempos em sala de aula. As disciplinas possuem uma oferta de mais tempos/semana, portanto a condição para distribuir a carga horária é mais favorável. Neste caso, os professores DOC I, na sua natureza não são professores habilitados. Mas, podem optar por ser, pelos motivos que já foram tratados anteriormente. O que orienta a minha concepção é a ideia de que, devido aos baixos salários para opção DOC I e a real carência de professores das escolas rede, estimule a prática da GLP. Tornando-a uma opção natural para o aumento da renda. Nesse aspecto, a maioria dos professores acaba não refletindo sobre os danos que essa prática pode fornecer à qualidade do ensino.

3.3 O contexto da elaboração

A hipótese inicialmente levantada no âmbito da produção é sobre a consciência dos elaboradores na participação desse projeto, ou seja, se o caderno

foi elaborado dentro do sentido da política pública ou se a proposta inicial estava ligada ao campo do ensino de História, ou seja, se o objetivo era construir um material que pudesse fornecer uma ferramenta a mais para o professor durante o seu cotidiano escolar. Portanto, a investigação tentou caminhar dentro dessas duas possibilidades. O caderno foi criado para o contexto objetivo do ensino ou foi apropriado pelo interesse de uma política educacional que visava ampliar os seus usos.

No espaço prático de aplicação dos questionários, foram encontradas algumas dificuldades. A primeira delas, relacionada a busca pelos profissionais envolvidos na elaboração. O contato com a Diretoria de Articulação Curricular da SEEDUC-RJ não funcionou de maneira satisfatória. Acredito que pelas mudanças que foram feitas em relação ao quadro de pessoal. Os funcionários que estiveram diretamente ligados a coordenação de elaboração de material didático, devido a mudança na gestão da educação, foram realocados em outras funções. Os novos funcionários, no período do contato para pesquisa, não tinham conhecimentos suficientes para responder as questões que foram propostas no questionário e infelizmente não responderam mais os e-mails e aos contatos telefônicos. Como o caderno ainda é utilizado nas escolas, sem nenhum tipo de atualização, sendo os mesmos desde a sua criação, as interpretações da SEEDUC-RJ sobre a sua utilização, serão limitadas pelo documento legal emitido pela instituição que trata da utilização do caderno e já foi citado aqui na pesquisa, a portaria de avaliação 419. A partir dessas impossibilidades, a segunda estratégia foi adotada. Foram realizados contatos com professores que participaram diretamente da elaboração do material.

Atualmente a equipe que atuou na elaboração do caderno foi dissolvida. Alguns profissionais permanecem atuando na Secretaria de Educação como docentes e outros estão atuando como professores em Universidades Públicas. A estrutura institucional, ou seja, os coordenadores que trabalharam na elaboração do projeto, era dividida hierarquicamente seguindo a ordem da Diretoria de Articulação Curricular, Coordenação das Áreas de Conhecimento e Professores Elaboradores.

Em relação ao perfil profissional dos integrantes da equipe, todos possuem experiência de atuação na educação básica na SEEDUC-RJ e na oferta de cursos de

formação continuada. Dos 12 profissionais que integraram a equipe de elaboração, apenas dois continuam a fazer parte da equipe de servidores. Os outros profissionais não atuam mais na SEEDUC-RJ. Um outro dado que chama a atenção, é a ligação profissional dos envolvidos com a Fundação CECIERJ. Durante o período estudado, sobre a SEEDUC-RJ, houve um estreitamento da parceria entre SEEDUC-RJ e CECIERJ/CEDERJ, oferecendo cursos de extensão, tecnologia na educação, pós-graduação e formação continuada não só para os docentes, como também para os integrantes da equipe da Secretaria Estadual de Educação. A pesquisa em relação ao perfil profissional dos envolvidos, indicou que (6) membros da equipe trabalharam em projetos relacionados a formação continuada, produção de material didático pela fundação CECIERJ e projetos ligados a educação distância articulados com a SEEDUC-RJ.

Sobre aspectos ligados a formação, vale destacar aqui a ligação desses profissionais as instituições de renome no cenário educacional do Rio de Janeiro, principalmente ao que diz respeito a trajetória de formação em relação a pós graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. Todos os profissionais da equipe possuem cursos de Pós Graduação ligados à área educacional. Em relação a números (7) cursaram mestrado e (3) possuem doutorado, na área de História. No terreno da elaboração, todos os componentes desse grupo possuem a sua formação específica dentro da área de História. Alguns profissionais não fazem mais parte do quadro profissional da secretaria, mais continuam atuando no ensino público, principalmente como professores adjuntos em universidades públicas do Rio de Janeiro.

A pesquisa profissional constatou que todos os profissionais possuíam requisitos interessantes no que diz respeito a formação para serem atribuídas as responsabilidades para elaboração de um material específico para a disciplina de História. Além disso, larga experiência profissional no que diz respeito a atuação no ensino básico. Fica claro e elogiado aqui, a partir das impressões curriculares, a competência profissional de cada um deles. O lugar de fala de cada um dos profissionais envolvidos é baseado em experiência e teoria, o que lhes dá respaldo na produção do material. O que queremos pretendemos avaliar, são os objetivos de construção do caderno, no que alimentam os seus usos, resumidamente os motivos

que estimularam o início desse projeto. Por isso a importância da aplicação dos questionários. Os integrantes que responderam os questionários, foram unânimes em sinalizar que a proposta de elaboração girava em torno da construção de um material didático que pudesse apoiar o professor no cumprimento de habilidades e competência prescritas no currículo mínimo. Resumidamente, um material de apoio para o professor que esteja alinhado ao currículo, já que muitos livros não apresentavam a divisão curricular de conteúdos relativas ao ano série estabelecidas pelo currículo.

3.4 O contexto da circulação

Para avaliar os sentidos atribuídos a circulação do caderno, elaborou-se um questionário específico para dois grupos que dentro da escola, investem na circulação do material para atender diferentes demandas, sejam elas paralelas ao ensino ou como interface de critérios burocráticos relacionados a gestão, ou seja que extrapolam a função docente. O grupo eleito aqui é composto pela equipe pedagógica da escola e pela direção escolar. Embora trabalhem em equipe, observou-se a necessidade de promover um distanciamento de algumas funções em grupos diferentes. Essa divisão foi motivada pela forma como as respostas dos questionários foram dadas. Enquanto a direção escolar está mais preocupada com números, em atender demandas externas colocadas pela SEEDUC-RJ, a equipe pedagógica se mostrou mais preocupada com a rotina dos alunos e professores. Por isso essa divisão foi adotada, de acordo com as respostas do questionário.

A divisão correu da seguinte maneira. No grupo considerado equipe pedagógica, ficaram situados a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, os professores articuladores, os agentes de leitura e os coordenadores de turno. No grupo da direção escolar, ocuparam vaga o diretor geral, a diretora adjunta, a agente de pessoal, a secretária escolar e os auxiliares de secretaria. Embora as funções possuam níveis hierárquicos bem rígidos, todas estão ligadas diretamente a divulgação e incentivo quanto circulação do caderno, construindo assim uma engrenagem que em muitos momentos acaba deixando os docentes fora do processo de aplicação. Por exemplo, quando há carência de professores.

A coordenação pedagógica e a orientação educacional realizam reuniões de planejamento com os professores esporadicamente. Na maior parte das vezes essas reuniões acontecem para esclarecer demandas que chegam à escola pela própria SEEDUC-RJ e são divulgadas pelas regionais de ensino. Poderíamos falar de inúmeras funções atribuídas tanto a coordenação quanto a orientação, mas o objetivo aqui é a circulação e o papel atribuído a essas funções em função do caderno. A equipe pedagógica da escola privilegiada neste estudo de caso, é composta, por professores DOC II, ou seja, professores 40 horas. Os professores possuem formação em Pedagogia, com especialização nas áreas de administração escolar e Gestão Educacional. Estão atuando na escola a mais de 20 anos e já ocuparam outras funções na mesma instituição, além de serem professoras regentes, passaram pela direção, agente de pessoal e secretaria escolar. A função de coordenação pedagógica na escola é responsável pelo atendimento das demandas dos professores, preenchimento e conferência de diários, elaboração de projetos, demais situações relacionadas ao desenvolvimento de avaliações e dinâmicas de atendimento aos alunos no que diz respeito a avaliações, adequação curricular, reposição de carga horária e dependências, o funcionamento de todas essas funções, acabam ficando entregues a coordenação pedagógica. A orientação educacional fica conectada ao atendimento das necessidades dos alunos. Problemas relacionados a indisciplina, ocorrências em sala de aula, criação de elos entre família e escola, problemas ligados a relação ensino aprendizagem e demais ações que estejam interferindo diretamente na vida escolar desse aluno.

A coordenação pedagógica estimula a utilização do caderno pelos professores em alguns contextos específicos. Quando ocorre a transferência do aluno de uma outra escola, ele não teve as notas lançadas no sistema, é necessário que o novo professor atribua as notas, então temos um estímulo para utilização do caderno. Outra situação, quando for sinalizado que o aluno possui pendências no ano anterior e está inscrito em dependência, o que muitas vezes é constatado somente no conselho de classe, a aplicação desse material é sugerida para que o professor possa resolver esse problema o mais rápido possível. Dentro da mesma escola que apresenta modalidades de cursos diferentes e o aluno quer trocar de curso, é necessária uma readequação curricular. É solicitado ao professor que

aplique o caderno. Em relação as demandas por aplicação do material por parte da orientação educacional, situações diferentes foram apresentadas. A primeira delas e apontada como um problema grave no que diz respeito ao processo avaliativo. A contestação da nota final por parte do aluno. Segundo a portaria 419, o professor deve oportunizar aos alunos três instrumentos de avaliação, estes instrumentos devem apresentar formatos diferentes e ao mesmo tempo, é direito do aluno fazer uma recuperação para cada instrumento, caso não consiga alcançar 50% da nota total do instrumento avaliativo. Esse é o ponto frágil para o professor dentro deste processo avaliativo. Caso seja pulado um degrau dentro desse processo é aberta a possibilidade para o aluno contestar a sua nota. A orientação educacional, através de uma conversa prévia com o professor avalia como foi realizada toda a dinâmica de avaliação e tenta identificar se alguma etapa não foi cumprida. Caso isso ocorra, a partir da conferência no diário, o aluno conquista o direito de realizar a avaliação ou a recuperação novamente. Mais uma vez, o caderno é indicado como uma forma específica para não só disseminar conteúdo específico da disciplina. É utilizado como um elemento avaliativo. Encontramos aqui mais uma dimensão de utilização. A carência de professores é uma demanda constante da rede estadual de ensino, para que os alunos não fiquem sem nota no sistema de lançamento, em substituição ao professor, o caderno é impresso e entregue diretamente ao aluno. Aqui nesse contexto são encaixados os professores articuladores, os agentes de leitura e os coordenadores de turno, muito atuantes na aplicação do caderno e substituem os professores nesse exercício.

A partir do momento que existe carência docente, não ocupada pela GLP, o caderno é aplicado por esses profissionais, as turmas que estão sem professores e necessitam de uma nota na determinada disciplina respondem o material. Esses profissionais, além de realizarem a aplicação do caderno, fica atribuída a correção, já que existe um gabarito específico que orienta o caderno do professor. Observa-se aqui, que todos os profissionais admitem que o caderno por si só, quando dispensa a mediação de um professor, não corrobora para uma aprendizagem significativa. Em contrapartida, acreditam que ele assume uma função importante dentro da escola, à medida que muitas demandas precisam de uma resposta imediata onde não é possível esperar uma ação específica dos professores. Por isso, o

incentivo ao seu uso dentro do ambiente escolar pelos próprios funcionários. Além de interface de uma política educacional, cumpre etapas necessárias a administração escolar, resolvendo determinadas lacunas, reúne conteúdo específico das disciplinas que se relacionam com o currículo mínimo, serve como instrumento avaliativo e até mesmo pode substituir o professor.

3.5 O contexto da apropriação

Houve a necessidade de investigar como os professores faziam os usos desse caderno. Ao mesmo tempo, como compreendiam a função desse tipo de material. Neste percurso, foi necessário dividir os professores em dois grupos. Os professores especialistas e professores habilitados. Essa classificação foi realizada com base em alguns critérios. O primeiro deles relacionado a atuação do professor em sala de aula em disciplinas diferentes do concurso de ingresso, ou seja, o professor acaba acumulando uma função docente que não é originalmente da sua responsabilidade, acumulando disciplinas diferentes da sua origem de formação. Em contrapartida, temos um grupo de professores que atuam diretamente em suas disciplinas de ingresso e não acumulam funções extra classe. Do outro lado, além da atuação em sala de aula, encontramos docentes que acumulam outras funções dentro do ambiente escolar. Esse professor, que possui um leque de funções, sejam elas de ensino em diferentes disciplinas e acumulam funções burocráticas, foram entendidos dentro do terreno da pesquisa como professores habilitados. O outro grupo que atua dentro da sua disciplina de concurso e não exerce funções burocráticas, foi nomeado na pesquisa como professor especialista.

A leitura realizada por esses professores sobre o sentido de utilização do caderno é muito variada. Entretanto, foram descobertas estratégias comuns relacionadas aos grupos específicos de professores, sejam elas envolvidas por questões burocráticas, cumprimento de metas e objetivos administrativos externos, internos, estratégia de ensino e formas de “se livrar” de determinadas situações dentro das exigências da gestão escolar.

A perspectiva metodológica utilizada para orientar a investigação sobre a apropriação dos docentes em relação ao caderno e aos seus usos, foi guiada pela concepção de apropriação trabalhada por Chartier (1991). Nesse artigo específico,

o autor levanta a hipótese de que a História se apropriou de novos objetos, seja na construção de uma mentalidade ou como ela é apropriada por diferentes grupos sociais. A apropriação segundo o autor, pode não apresentar fidelidade a realidade, a leitura passa por um processo social de construção de representações e produção de novos sentidos.

Distancia-se também do sentido que a hermenêutica da apropriação, pensada como o momento em que a “aplicação” de uma configuração narrativa particular à situação do leitor refigura sua compreensão de si e do mundo, logo a sua experiência fenomenológica tido como universal e subtraída a toda variação histórica. (CHARTIER, 1991, p.180)

Podemos pensar nessa possibilidade para diversas leituras de apropriação, sobre diversos itens como o currículo e o caderno. A intenção é perceber como o caderno é recriado pelos professores em sua prática cotidiana de utilização. O fato de os cadernos existirem e seus usos serem estimulados por uma política educacional, não significa que eles sejam utilizados de forma rígida. A sua utilização no cotidiano escolar pode variar de acordo com as releituras que o professor faz desse material, das leis e portarias que tratam da sua utilização, das instruções dadas pelas equipes diretivas e das suas próprias maneiras de ver esse universo de possibilidades. Um desenvolvimento complexo de apropriação, de representações e formação de novos sentidos para utilização.

Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências e nem as ideias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1991, p.180)

A ressignificação desse material, percorre o caminho formativo de cada professor, a sua consciência do fazer – se e ensinar. Ao mesmo tempo, que do outro lado, existe uma pressão para que ele possa cumprir as metas e objetivos específicos definidos pela gestão escolar. Começar essa análise, pela autonomia do trabalho docente é fundamental. À medida que as políticas educacionais, em vias gerais, no

contexto prático, visam interferir diretamente na autonomia do professor. Em relação a questão autonomia, Contreras (2002) discute perspectivas interessantes em relação aos impactos que esse modelo de políticas educacionais procura promover na atividade profissional do professor, principalmente pela dicotomia formada entre a qualidade do fenômeno educativo e a qualidade profissional. Segundo o autor as políticas promovidas por instituições externas, produzem mecanismos burocráticos para centralizar e controlar o ensino, expressos em reformas curriculares e avaliações de desempenho. Como resultado, os professores são adequados a modelos de competência técnica e de neutralidade política, desqualificando a docência como uma atividade intelectual, obscurecendo o papel do professor.

o problema é que aquilo que por um lado é uma reação defensiva, por outro se baseia na crença da existência de uma autonomia profissional que, na verdade – afirma – apenas funciona como mecanismo de legitimação das restrições existentes no trabalho dos professores. (CONTRERAS, 2002, p.41)

Pensando nas possibilidades de coexistirem diferentes modalidades de docentes utilizando o caderno no mesmo espaço escolar, optamos pela diferenciação entre professores especialistas e professores habilitados e selecionamos algumas opções que esses professores relataram em um mundo de possibilidades de utilização do caderno.

3.6 Os usos por professores especialistas

Os professores especialistas considerados nesta pesquisa, correspondem ao grupo de docentes que atua em regência de turma, na mesma disciplina de ingresso. Cumprem a sua carga horária total de matrícula dentro da sua área de atuação na Licenciatura de formação e do concurso. Portanto, os seus usos em relação ao caderno, inicialmente cumprem ou obedecem a expectativas relacionadas ao conhecimento específico do professor em relação ao ensino da sua disciplina. Para iniciar as características que atravessam esse grupo, vamos começar pelo perfil desse docente. Os professores especialistas atuam a menos de 10 (dez) anos como professores da SEEDUC-RJ lotados na unidade escolar pesquisada. Apresentam

carga horária semanal de 16 (dezesesseis) horas, dividida entre 12 (doze) horas em regência de turma e as outras 4 (quatro) horas em atividades de planejamento, não possuem funções gratificadas, atuando somente em sala de aula. Na totalidade, os professores possuem especialização dentro da área educacional de formação.

Quando perguntados sobre o sistema de habilitação desenvolvido pela SEEDUC-RJ, os professores concordam em parte, ponderando que as habilitações devem ser realizadas em áreas afins. Sinalizaram que deveria haver mudanças de critérios em relação a esse sistema, já que na maioria das vezes, as habilitações são concedidas pela necessidade de cumprir uma carência específica e não dentro de critérios relacionados a saberes em determinada disciplina.

Sobre o sistema de Gratificação Por Lotação Prioritária (GLP), os docentes afirmam que são a favor, desde que se tenha critérios mais claros para acesso dos professores em relação ao ganho de hora extra e que se tenha ligação com a disciplina de ingresso, ou em áreas afins. Alegam que o sistema de GLP instituídos pela SEEDUC – RJ, acaba amarrando os professores e limitando o seu raio de ação política dentro da escola. Os professores de 16 (dezesesseis) horas, por terem um salário menor, acabam ficando mais propícios a entrar no filão da GLP, com o objetivo principal de aumentar a sua renda. Embora não tenha sido feita essa pergunta, os professores que tive a oportunidade de aplicar os questionários pessoalmente, sinalizaram que muitas vezes não existem critérios bem definidos para a distribuição da hora extra dentro da escola. Essa distribuição fica a cargo da direção. Então, acaba ocorrendo um sistema de preferências por determinados docentes. Segundo a sinalização feita pelos próprios professores, aquele docente que se manifesta politicamente, adere a greve e paralisações, ou se nega a desenvolver atividades relacionadas a burocratização do ensino, fica de fora da GLP. Muitos sinalizaram que o professor quando está realizando hora extra e adere a paralisações ou greves, imediatamente perde o direito de receber a hora extra. Resultado, muitos professores, para manter a sua autonomia de trabalho, acabam recusando a GLP com o objetivo de não sofrerem interferências diretas e manterem a sua independência em relação a tomada de decisões.

Especificamente sobre a utilização do caderno, a totalidade dos professores já o utilizou em suas aulas. Entretanto, nas aulas da sua disciplina de regência.

Quando atuaram em outras disciplinas, não utilizaram esse tipo de material. A utilização, curiosamente, não esteve relacionada ao desenvolvimento do ensino. Segundo as respostas, a circulação dessas atividades foi feita em momentos que se dividem entre, pedido da equipe pedagógica no que diz respeito as dependências e complementações de carga horária de alunos transferidos, ou que tiverem seus estudos interrompidos. Ou seja, a utilização do caderno aparece como uma forma de cumprir determinadas demandas colocadas pela administração escolar e pela equipe pedagógica. Os relatos sobre o caderno envolvem uma avaliação crítica. Segundo os professores vários são os motivos que não tornam a utilização do caderno uma empreitada favorável. O primeiro deles é a forma de circulação. A necessidade de ter que utilizar a impressão e xerox na própria escola, impede a reprodução desse material para os alunos. O segundo motivo que apareceu nos relatos, são de que o caderno desde a sua origem, não são atualizados e as respostas circulam livremente nos grupos e nas redes sociais que os alunos fazem parte.

Sobre o ensino de História, apesar de concordarem que o material traz questões interessantes para o debate e trabalha com conceitos importantes relacionados, não são suficientes para produzir uma aprendizagem significativa. Sentem a necessidade de questões mais reflexivas e conteudistas, que possam proporcionar ao aluno maior reflexão sobre os fatos do presente e que possam prender a atenção dos alunos por mais tempo. Para os professores especialistas, o caderno cumpre a sua função quando a sua aplicação é mediada por algum professor da disciplina específica o qual o material se relaciona, interagindo com outros recursos didáticos e sendo indispensável a atuação docente como mediação.

Percebe-se nas respostas dos professores especialistas um vocabulário muito conectado com a expressão profissionalismo. Acreditam que pelo fato de estarem atuando nas suas áreas de formação, são mais profissionais do que aqueles que não possuem uma formação específica. Na tentativa de definir essa ideia de profissionalismo, recorri a Contreras (2002), o autor também identifica o profissionalismo como um movimento de reivindicação docente, como uma maneira de reconhecimento do próprio fazer profissional.

É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horário de trabalho, facilidade para

atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também, um pedido de reconhecimento 'como profissionais', isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de 'estranhos' em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, As definições de profissionalismo também funcionam como uma espécie de regulação, a medida que fomentam imposições ao trabalho do professor. Portanto, percebemos um choque entre a autonomia, a medida que estimulam determinados padrões de comportamentos dentro de um padrão de fazer docente.

As definições de profissionalismo também funcionam como uma espécie de regulação, à medida que fomentam imposições ao trabalho do professor. Portanto, percebemos um choque entre a autonomia, porque determinados padrões de comportamentos dentro de um padrão de fazer docente.

A participação e a decisão colegiada entre os docentes, embora regulamentada pela administração, legitima-se como um traço de profissionalismo, de tal modo que se cria uma espécie de obrigatoriedade de trabalhar voluntariamente com os colegas. A participação se constrói como requisito de profissionalismo responsável, de modo que não colaborar, seria uma falta de profissionalismo. As formas de controle passam, desse modo, de diretas a participativa (Contreras, 2002, p.67)

O autor traz para reflexão algumas situações contextuais que trabalham com a parte prática gerada pelos impactos das políticas na área da educação. Desmantela armadilhas interessantes sobre o trabalho docente ligadas a temas muito recorrentes no vocabulário dos professores e da gestão escolar. É importante que o professor assuma uma consciência sobre a docência, o ser e o fazer professor, bem como a função da educação na sociedade. Para chegar a essa consciência, é indispensável compreender o conceito de profissionalidade, dividido entre a obrigação moral de compreender a atividade docente, o compromisso com a comunidade na ideologia para docência e na competência profissional expressa nos modelos teóricos construídos com a experiência, formando assim o professor reflexivo, que sobre a sua prática e em relação aos materiais que utiliza.

3.7 Os usos dos professores habilitados

Podemos fazer algumas reflexões sobre a configuração dos professores e a nomeação desse grupo como habilitados. Seguindo a mesma organização descritiva que foi feita em relação aos professores especialistas, vamos começar abordando as características do perfil profissional desse docente que ocupa uma função estratégica dentro da SEEDUC-RJ, portando é interessante ressaltar o terreno de que esse professor atua. Na escola pesquisada, pelo fato de ser um CIEP, possui muitas características singulares. A primeira delas diz respeito a infraestrutura. Os projetos do CIEP são conhecidos visualmente em todo o Estado do Rio de Janeiro. Diferente de muitas escolas, além de uma quantidade boa de salas de aula, a instituição conta com biblioteca, auditório, sala de audiovisual (antigo tele posto), um refeitório amplo, laboratório de informática, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, secretária e outras salas menores que na maioria das vezes ficam ociosas. Qual o destino queremos chegar com essa descrição do espaço? Com o processo de municipalização, o Estado passou a responsabilidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para os municípios. Portando, toda a estrutura que foi montada para atender esse segmento de ensino foi esvaziada, incluindo o sentido de atuação de alguns profissionais da rede estadual de ensino. Muitos profissionais que atuavam nesse contexto, tinham a formação de ensino na modalidade Ensino Médio Normal, ou seja, Formação de Professores.

Diante desse contexto, foram dadas diferentes opções a esses docentes. Aqueles que atuavam na educação infantil e fundamental I que concluíram um curso superior, foram dadas duas alternativas. A primeira delas, será ser alocado em uma função extra classe dentro da instituição escolar. Em relação a infraestrutura da escola como citado anteriormente, os docentes poderiam atuar como agente de leitura, na sala de áudio visual, no laboratório de informática, na secretaria ou como coordenador de turno ou em outras funções da equipe pedagógico caso houvesse carência na escola. A segunda alternativa, o docente poderia ser realocado em regência de turma. Neste caso, o docente receberia uma gratificação específica. A última opção, seriam os casos dos professores que não tinham formação de nível superior. Nestes casos, as funções de ocupação seriam basicamente as funções

administrativas e as já mencionadas, distribuídas entre coordenadores de turno, agentes de leitura e na área de informática. Acredito que esse seja o ponto chave para entender a concepção de professores habilitados e começar a investigar esse perfil.

Sobre as características de carga horária de atuação e de funções. Os docentes que sofreram transformações em suas funções devido ao projeto de municipalização de alguns segmentos do ensino, possuem uma carga horária diferenciada dos últimos concursos promovidos pela SEEDUC-RJ. Esses docentes, diferenciam-se basicamente por dois modelos de matrícula de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais, com (30) trinta tempos em regência de turma e 10 (dez) tempos de planejamento. Outra opção desse grupo são 22 (vinte e duas) horas semanais, com 6 (seis) horas de planejamento. De início já podemos perceber qual o maior problema enfrentado por esse grupo. A dificuldade de completar toda a matrícula dentro da mesma escola. Lembrando que essa situação é para aqueles que foram realocados em sala, os que não possuem formação de nível superior, cumprem a sua carga horária nas suas funções em apenas uma escola. Isso é uma questão de sobrevivência para o professor.

Em relação ao tempo de docência na instituição escolar, que se enquadraram nesse grupo, todos já possuem mais de 20 (vinte) anos de atuação dentro da SEEDUC-RJ. Possuem graduação e especialização em diferentes áreas, muitas das vezes em cursos realizados pela secretaria estadual de educação e instituições provadas de ensino superior. Alguns além de exercerem funções na equipe pedagógica, junto a direção e estão em sala de aula. Não contemplei esse questionamento no questionário que foi aplicado, mas acredito que provavelmente além das gratificações oferecidas para aqueles que atuam junto as funções consideradas estratégicas pela SEEDUC-RJ, talvez aqui também tenha uma situação de não ter que completar a matrícula em outra unidade escolar. Portanto, a opção quando falta tempos em sala de aula, seria assumir uma função gratificada.

Em relação ao sistema de habilitações, a maioria dos regentes concorda em parte com esse sistema. Entretanto, diferente da justificativa dos professores especialistas, a maioria das respostas esteve relacionada a ampliação do sistema de habilitações, chegando a ser sugerido que fosse feito na própria escola. A

justificativa geral é que através das habilitações em disciplinas afins, é possível completar a carga horária de atuação em sala de aula na mesma escola. Se não fosse esse processo, alguns professores teriam que completar em até três instituições diferentes.

Sobre a portaria 419, os professores conhecem alguns tópicos que são repassados pela equipe gestora. Não existe um processo de sistematização, estudo e debate. É dada ênfase na aplicação dos três instrumentos de avaliação e em paralelo o direito de recuperação do aluno para cada instrumento avaliativo. No mais, em relação a operacionalização de outras ferramentas, não tem conhecimento.

Sobre os usos do caderno, muitas situações ganham destaque. Além dos professores formados em disciplinas específicas, fica evidente um número considerável de docentes que estão realocados em sala de aula com formação em Licenciatura em Pedagogia. As habilitações desses professores variam se acordo com o segmento de ensino. No ensino médio exercem a função docente em sociologia e filosofia. No curso médio normal, trabalham com as disciplinas pedagógicas da grade (aqui eles são os especialistas) e no curso técnico em empreendedorismo, também podem assumir diferentes disciplinas. Portanto, esse docente atua em diferentes disciplinas em paralelo com diferentes segmentos do ensino. A utilização do caderno por esse profissional, apresenta diferentes possibilidades em relação aos professores especialistas.

Sobre os usos do caderno pelos professores DOC II, concordam que o caderno sem a mediação dos professores, não são suficientes para promover ou estimular a aprendizagem dos alunos. Entretanto, os utilizam como uma estratégia diante das diferentes disciplinas que assumem na dinâmica das escolhas das turmas. Quando se sentem inseguros para abordar determinados conteúdos, para substituir avaliações de um conteúdo mais complexo, como instrumento de recuperação e para atender as necessidades da administração escolar. Aqui ocorre um ponto comum em relação a utilização do caderno quando comparados aos professores especialistas. Os dois grupos de professores, respondem as demandas colocadas pela direção no que diz respeito as dependências e adequação curricular, utilizando o caderno.

Percebe-se a grande preocupação dos professores em razão ao alinhamento dos conteúdos com relação ao currículo mínimo. A estratégia adotada por eles é utilizar o caderno para cumprir o que está preestabelecido pelo currículo. Evitando assim problemas futuros com a supervisão e a direção. Outro fator apontado pelos professores inclui que a utilização do caderno facilita no momento da avaliação dos alunos bimestralmente. O próprio material já traz os instrumentos avaliativos, e assim diminui a carga de trabalho no que diz respeito a criação de instrumentos para avaliar nas disciplinas que não possui o domínio do conteúdo.

O eixo de investigação aqui está relacionado a abordagem das condições de trabalho docente e ao seu desenvolvimento profissional. Algumas variáveis incidem diretamente para a precarização do trabalho docente, entre elas a restrita execução de materiais prontos, como mostra Lélis (2015).

O cotidiano das professoras, submetido aos dispositivos de regulação no cumprimento de prazos e de controle da prática docente, subordina-se a uma metodologia prescritiva, orientada pelos manuais pedagógicos, em virtude da adesão da rede ao sistema apostilado de ensino, como já afirmado anteriormente.” (LÉLIS, 2015, p.148)

Outro elemento específico que contribui para o processo de precarização, segundo a autora está relacionado a regulação do trabalho docente

Esse processo de regulação do trabalho, que se expressa sob a forma de julgamentos, comparações e controle, é denominado por Ball (2004, 2005) de tecnologia da performatividade. Esse método de medição de desempenho profissional – individual ou coletivo – serve como um parâmetro para medir a produtividade e a qualidade do trabalho, além de ser uma forma de concessão de promoção por mérito, pois avalia, de forma comparativa, o desempenho profissional e o valor de cada indivíduo na instituição. (LÉLIS, 2015, p.149)

Os professores que atuam dentro da sua disciplina específica, utilizam os cadernos com pouca frequência. Percebe - se que a sua utilização está ligada a uma estratégia de cumprir as etapas do processo de avaliação exigidas pela administração escolar e estabelecidas pela portaria 419. Enquanto isso, os professores habilitados, utilizam o caderno como uma forma de diminuir a sua carga de trabalho, por ser um material pronto. Ao mesmo tempo, convive com o medo de

ter que completar a matrícula em duas ou mais escolas, devido à grande quantidade de carga horária que deve cumprir na rede. Para esse grupo, o sistema de habilitação, as GLPs e a utilização do caderno, acabam funcionando como uma estratégia de sobrevivência em apenas uma escola.

Conclusão

A opção pelas ferramentas de gestão ganha espaço no cenário que envolvem as políticas educacionais. Consagram a opção do ensino público pelo modelo pautado no gerencialismo da educação, o sentido do ensino está cada vez se tornando genérico a partir do aumento da burocratização do trabalho docente marcado por um fetiche tecnológico e um estímulo à produção, competitividade e fragmentação da identidade do ser professor. Na outra ponta, percebo algo ainda mais preocupante, além de reconfigurar o papel do professor, essas políticas alimentam a ideia de que a sala de aula não é mais tão importante no que diz respeito a construção do aprendizado, com a elaboração de um material que dispensa a presença e a mediação docente. À medida que o aluno começa a apreender essa ideia, a face mais destrutiva dessa política educacional começa a ser desenvolvida. Os alunos começam a questionar a importância do trabalho do professor, as suas práticas e a desvalorizar a sala de aula como um espaço vital de construção do conhecimento. Talvez tenhamos aqui um ponto de referência para um estudo posterior, na tentativa de entender que essas políticas educacionais, como forma de reconfiguração do professor e diminuição da sua resistência, possam colocar esses dois sujeitos em conflito.

Esse sistema de vigilância, punição e cumprimento de metas a todo o custo, influenciou a popularização em relação ao uso do caderno na escola. No momento que o material assume diferentes funções dentro do processo educativo e burocrático da administração escolar, a sua utilização também assume um papel de defesa da prática pedagógica pelo professor. Temos assim diferentes representações sobre o seu uso. A utilização do material ganha regularidade entre os docentes porque pode funcionar como um instrumento para o cumprimento de metas estipuladas pela escola. Em uma espécie de efeito colateral, o caderno é apropriado como uma ferramenta de resistência pelo docente, sendo ressignificado. Portanto, a utilização do caderno para o professor, pode funcionar como uma perda de autonomia, estratégia de defesa, imposição de recursos ou até mesmo como sobrevivência em relação a sua prática. Como foi investigado, a situação varia de acordo com a prática do docente especialista e habilitado. Para a SEEDUC-RJ o

caderno representa um instrumento de operacionalização e efetivação das suas práticas. Neste paradoxo, a utilização do material estudado confere o alinhamento da prática do professor as medidas reguladoras de um sistema educacional construído em um campo no qual existe espaço para que o professor se aproprie e se reinvente dentro do terreno no qual desenvolve a sua prática. Nesse sentido, percebemos que ainda existem movimentos de resistência docente, mesmo que estejam fragmentados pelas diferenciações que existem entre os professores. Apostei que a análise do Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada, que recebeu uma nomenclatura menor aqui neste trabalho de “caderno”, produzidos pela SEEDUC-RJ, nos permitiram ir além do sentido que é atribuído ao ensino de História por uma política ou uma instituição. Foi possível perceber o lugar de fala que o professor de História assume diante de um contexto de desvalorização docente. Na tentativa de conscientizar professores e instituições de ensino sobre as suas práticas e colaborar para a criação de instrumentos que possam subsidiar uma reflexão sobre a utilização desse material.

Não poderia deixar de mencionar na conclusão deste trabalho, a desconstrução de algumas hipóteses ao longo da pesquisa. A primeira delas relacionada a utilização do currículo mínimo. Antes da aplicação dos questionários aos docentes eu tinha uma aposta. Acreditava que os professores não gostavam da ideia de trabalhar a partir de um currículo, ou seja de um conjunto de conteúdos mínimos indicados para os professores desenvolverem com os seus alunos. Me enganei. O currículo ganha um espaço favorável entre a maioria dos professores. Os docentes gostam da ideia de ter uma bússola, ou seja, uma direção para o desenvolvimento das suas aulas. Percebi que os professores prezam muito por um planejamento que possa ser reutilizado diversas vezes, poupando o trabalho nas reuniões de planejamento acompanhado por uma preocupação de fazer o correto e não ser chamado atenção pela direção escolar ou fiscalizações externas à escola. O olhar sobre o currículo abre espaço para interpretações mais amplas. Este documento alinha as ações relativas aos conteúdos e proporciona a sensação ao professor de que o seu trabalho está alinhado as expectativas da SEEDUC-RJ. Isso evita problemas com outros membros da equipe diretiva, no que diz respeito às supervisões ligadas a burocracia escolar, como por exemplo, a aplicação correta das

avaliações. Ao mesmo tempo, quase que de forma natural e intuitiva, o professor opera e reinventa o currículo de acordo com a necessidade da sua prática, extrapolando as orientações da gestão e adaptando as situações e contextos diferentes que formam o espaço escolar.

A segunda hipótese colocada durante a desta dissertação esteve relacionada a negação em relação a utilização do caderno. A minha aposta inicial apontava para a ideia de que os professores formavam um grupo único e compartilhavam práticas em comum. Estava claro na minha perspectiva, que os professores da escola que apliquei os questionários, dividiam os mesmos problemas, as mesmas angústias, estratégias de trabalho e por isso, resistem e refletem sobre as políticas públicas por uma questão de identidade. Estava errado. Ao direcionar o olhar sobre apenas uma das escolas da SEEDUC-RJ dentro de um cenários que representa uma das maiores redes de ensino do país, me deparei com um grupo de professores muito diverso, tanto no que diz respeito a forma de enxergar a docência, as políticas públicas e os usos do material didático. Existe um mundo de significados, um jogo de forças marcado por olhares distintos e estratégias de sobrevivência no que diz respeito ao estar em sala de aula, enxergar a sala de aula e à docência. Enquanto eu acreditava que o caderno era visto com desconfiança, essa ideia não foi compartilhada de forma unânime. Em determinados relatos, a utilização do material funcionava como o ponto de partida para o desenvolvimento de uma de aula. O que me deixou surpreso. Sempre apostei na autonomia no que diz respeito a construção e planejamento de recursos e avaliações para efetivar a aula. A escolha de recursos, a forma de condução do debate. O que eu vi aqui, foi uma quantidade de professores que gostavam de materiais prontos para serem aplicados, principalmente pela situação dos professores habilitados, que atuavam em disciplinas que não faziam parte da sua formação específica. Me arrisco a afirmar que a identidade dos professores da Rede está fragmentada, por condições econômicas, diferenciações de carga horária e principalmente pela forma como enxergam o fazer docente. Alguns dependentes do sistema de GLP e outros contra esse sistema, divergindo do processo de habilitações.

Na tentativa de montar um quadro teórico sobre o objeto, muitas possibilidades foram apresentadas e discutidas, a escola de autores não é uma tarefa

fácil. Existe muito material sobre temas que atravessam o objeto. Ao confrontar o material com a literatura selecionada, muitas possibilidades de análise foram abertas. Portanto, para ajudar na dificuldade das escolhas, foi pensado a possibilidade de organização em eixos analíticos temáticos, no que diz respeito a montagem da bibliografia e de conceitos que dialogam com a dinâmica que percorreu a dissertação. O primeiro eixo relacionado ao tema das políticas públicas e a sua relação como campo educacional. Foram utilizados para pensar essa estrutura Adrião (2012), pela sua contribuição no que diz respeito a análise das formas de parcerias entre o setor público e privado Shiroma (2005) que aponta uma série de subsídios teóricos para se pensar em política educacional, principalmente o cuidado com os discursos que são produzidos a partir da análise dos documentos. A proposta de Werle (2014), ao discutir o cenário das políticas educacionais com ênfase nas avaliações externas como mecanismos de interferência no campo da educação. O questionamento feito por Cunha (2007), em relação a imagem da privatização na relação com a educação pública, a partir do jogo de interesses e “meandros” de diferentes sujeitos que interferem nesse processo complexo e contínuo. E sobre a chegada desse modelo de gerencialismo na educação brasileira a qual Mello (1991) destaca quatro situações para a mudança em relação a perspectiva da política educacional no cenário brasileiro da consolidação do gerencialismo. Com um papel de destaque dentro da análise no campo de políticas, um destaque especial para as contribuições teóricas de Ball (1992) a partir do conceito de ciclo contínuo de políticas e o contexto da prática e da leitura da sua obra feita por Mainardes (2006) que além de estabelecer um diálogo com várias publicações de Stephen Ball, promove uma série de alusões ao cenário brasileiro ampliando as possibilidades de reflexão e observando como essas políticas chegam e causam impactam ao ambiente escolar.

Com o contexto de análise de políticas educacionais definido, as reflexões foram direcionadas para o ensino de História. Caminhamos no aspecto do ensino de História escolar e o seu contexto no tempo presente e os desafios impostos em relação ao trabalho do professor da disciplina. O objetivo foi promover reflexões sobre os questionamentos que os professores de História são vítimas no atual contexto político. A reunião de possibilidades teóricas escolhidas aqui, passam

pelas contribuições elaboradas por Penna (2016) e Silva (2016), com destaque em relação ao movimento conhecido como escola sem partido e os ataques realizados aos professores e ao ensino de História escolar. Na expectativa de entender o horizonte que descreve o ensino de História atual, foram reunidas as análises de Abreu e Rangel (2015) que observaram as tensões entre perguntas, respostas e expectativas que cotidianamente se confrontam na História escolar. Sobre definição sobre ensino de História escolar, foram realizadas apropriações de significados e demarcações desse território com as contribuições de Guimarães (2009) e Monteiro (2010) que apontam as especificidades de cada campo. Para pensar especificamente no papel do professor de História e ampliação do seu papel social impulsionada por novas demandas que são apresentadas em paralelo a disputa de narrativas, a referência foi a análise de Araújo (2015). O exercício docente como autor das suas próprias aulas o que extrapola a sua posição de mero reprodutor ou narrador como analisa Mattos (2007), também foi utilizado neste trabalho. E na valorização do espaço da sala de aula, adotou-se a concepção de Silva (2010) que entende este espaço como um lugar de construção da experiência coletiva, importante para o aprendizado e ampliação do debate público.

O terceiro e último solo teórico ligado ao objeto, relacionou-se diretamente com os impactos ao trabalho docente, marcada prioritariamente pelo gerencialismo como principal característica da política educacional implantada desenvolvida pela SEEDUC-RJ no espaço temporal e espacial selecionado. Neste caminho, forma importantes os trabalhos de Mello (2003), tomando como referência os conceitos de competência técnica e compromisso político como uma forma de tentar enxergar os papéis desenvolvidos pelos professores diante de diferentes cenários. O impacto dessas ações incide diretamente sobre a autonomia dos professores, Contreras (2002) entende a autonomia como um conceito chave para entender a dinâmica entre professores e políticas, aliado a isso ao conceito de profissionalismo e profissionalidade, ambos ligados ao fazer docente. Ainda dentro da situação da autonomia, Barroso (1996) sinaliza que a implantação de aspectos gerencialistas na organização escolar, repercutem diretamente sobre a autonomia da escola. O professor também pode estar envolvido por um contexto de precarização do seu trabalho, que segundo Lélis (2015) marca o cotidiano dos professores que estão

inseridos em escolas de massa e em paralelo são cobrados para terem um bom desempenho, definidos e medidos pela administração escolar. Aprofundando os estudos sobre regulação do trabalho docente, mais especificamente sobre a GIDE na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, foi observado por Macedo (2015), como os mecanismos de gestão interferem diretamente na dinâmica de trabalho desses profissionais. E por último, sobre os impactos dessas reformas administrativas, Shiroma (2003) aponta que o papel do professor é reconfigurado, a partir de novos critérios de identidade o que o torna uma docente desintelectualizado e que atua de forma inconsciente sobre a sua prática.

A dissertação nos deixa muitos caminhos que ainda precisam ser discutidos. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que envolve um espaço específico, os questionamentos em relação os usos e significados do caderno em outras instituições escolares que integram a SEEDUC-RJ nos permite abrir outras possibilidades de pesquisa para outras recortes que integram esse mosaico de escolas. Entretanto, gostaria de enfatizar na discussão desse trabalho a dimensão que atravessa a profissão docente a partir da expansão da discussão com base em dois conceitos citados aqui nesta pesquisa. São eles a capacidade técnica e o compromisso político apropriados aqui a partir da obra de Mello (2003) e rediscutidos a partir da visão de Nosella (2005). Portanto, acredito que ainda existem muitos desafios a serem discutidos a partir de todos esses temas que atravessam a profissão docente, principalmente no contexto marcado pela precarização do trabalho do professor e do ensino público. A obra de Mello originalmente lançada em 1982 e reeditada em 2003, protagonizou o debate na década de 1980, quando abordou o perfil do educador-técnico e o educador-político. Entendemos aqui como competência técnica, habilidades e competências que o professore necessita para realizar a sua prática em relação a ensinar. Através desse domínio, consegue realizar umas das passagens para o estágio de compromisso político, momento em que se torna perceptível a compreensão consciente da sua prática docente, como uma ação transformadora iniciada a partir do ato de ensinar. É importante enfatizar que o conceito de competência técnica, não dever ser confundido com a ideia de tecnicismo pedagógico. Hoje, ainda percebemos que esse desafio ainda permanece diante da prática docente. Pensando em especial no

professor de História, devemos iniciar uma sistematização sobre as capacidades técnicas que realmente devemos valorizar e visualizar qual compromisso político queremos alcançar diante do horizonte que faz parte do caminho da nossa prática. Em resumo, que compromisso político devemos alcançar? Que horizontes queremos que os nossos alunos tenham como perspectiva? Quais são as leituras de mundo que devemos proporcionar? As teorias que predominam na nossa formação técnica ainda conseguem alcançar essas dimensões? A apropriação dialoga com a formação dos docentes? Muitos são os questionamentos que permaneceram com o desenvolvimento desse trabalho. Acredito que seja necessário um envolvimento maior dos Sindicatos e das instituições que representam os professores de História, devemos superar antigos modelos porque existem novas demandas que precisam de respostas imediatas. Na tentativa de sugerir caminhos para superar as antigas competências técnicas e alcançar um novo compromisso político, Nosella (2005) aponta alguns caminhos, lembrando que são possibilidades. Entre eles, a valorização da pedagogia da dúvida, independente do modelo político que esteja consolidado. Somado a isso, a divulgação de uma cultura democrática, a qual ainda precisamos consolidar a passos largos. Precisamos retomar atividades que promovam a intelectualização, principalmente a partir do conceito de política, que ainda é raso e se livrar de determinados vícios que reduzem a política ao um simples determinismo. Precisamos avançar nas discussões rever as competências técnicas que são realmente necessárias para a operação docente e estabelecer um compromisso político comprometido com o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e consciente dos nossos alunos.

O objetivo dessa dissertação não se restringe a essa produção textual e toda a atividade de pesquisa que foi desenvolvida. Como produto de todo esse processo, serão realizadas pesquisas nas escolas que fazem parte da Regional Serra II, especificamente citadas nesta dissertação e localizadas em Trajano de Moraes que integram a Rede da SEEDUC-RJ, apresentando os resultados obtidos aos professores, equipe pedagógica e orientação educacional, com o objetivo de conscientizar os professores sobre os efeitos da aplicação do caderno no ambiente escolar. Instigando os docentes a uma pausa para reflexão sobre a sua prática cotidiana, identidade docente e a importância de uma tomada de posição diante

desse contexto. Vale ressaltar aqui, que diante de um contexto de paralisação das aulas presenciais da SEEDUC-RJ e a opção pelo ensino remoto, o caderno foi enviado aos alunos que não conseguiram reunir uma infraestrutura adequada para o acesso à internet e conseqüentemente a plataforma de ensino. Muitos dos nossos alunos não possuem celulares, computadores e acesso de qualidade a internet. Portanto, a reflexão e a apropriação crítica desse material, se torna cada vez mais necessária, para projetar os seus efeitos futuros em relação a aprendizagem dos nossos alunos. Força para nós!

Referências bibliográficas

ABREU, Marcelo; RANGEL, MARCELO. Memória, cultura histórica e ensino de História no mundo Contemporâneo. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ADRIÃO, Theresa; ARELARO, Lisete; BORGHI, Raquel; GARCIA, Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: Expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.533-549, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ALBUQUERQUE Jr, D.M de. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. IN: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO A.M.; MARTINS M.B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (19-42).

ALMEIDA, Diana Maria Silva Chaves. **Autorregulação da aprendizagem no domínio da História: Um estudo com aluno do 9º ano de escolaridade**. Universidade de Educação e Psicologia. Dissertação apresentada a Universidade Católica Portuguesa.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. **O Direito à História: O(A) Historiador (A) como curador (A) de uma experiência Histórica Socialmente Distribuída**. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/384671846/Valdei-Araujo-O-Direito-a-Historia-O-A-pdf>>

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. IN Barroso, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BORNE, Dominique. Comunidade e memória e rigor crítico. In: Boutier, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba; SHIROMA, Eneida. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para

análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.23, n.02, p. 427-446, jul./dez., 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Tradução de Andrea Daher e Zenir Campos Reis. In: Estudos avançados, São Paulo, v.5n.11,1991.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.296p.

CUNHA, LUIZ ANTÔNIO. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, núm. 48, setembro-dezembro, 2011, pp. 585-607. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 809-829, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

GOODSON, Ivor. Currículo, Narrativa e Futuro Social. **Revista Brasileira da Educação**, v.12, n.35, maio/ago.2007.

GUIMARÃES, M.L.S. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.A.B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (Orgs.) **A escrita da História escolar. Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. (35-50).

HOBBSAWM, Eric. Não basta a História da identidade. In:____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAMOSA, Rodrigo; MACEDO, Jussara. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

Lelis, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas, **Sociologias**, vol. 14, núm. 29, Janeiro-Abril, 2012, pp. 152-174. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

LÉLIS, Isabel; IÓRIO, Ângela; FORTES, Cristina. Precarização do trabalho docente numa escola de rede provada do subúrbio carioca. **Cadernos de Pesquisa**, v.45,n.155, p.138-154, jan./mar.2015

LOPES, Shayane França. **Cadernos de atividades de aprendizagem autorregulada: uma análise discursiva sob a perspectiva da semântica global**. Orientadora: Luciana Maria Almeida de Freitas. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma análise para contribuição de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**, v.11, n.21.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau.: da competência técnica ao compromisso político**. Guiomar Namó de Mello. - 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**, (13), 1991. <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>>

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. Entre o compromisso político e a competência técnica: a "velha" e insolúvel questão da prática docente. **Revista Tecnia**, v.1, n.1, 2016.

MONTEIRO, A.M. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. DALBEN, A. et alii (Orgs.) **Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação de professores e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.90, pp.223-238. ISSN 1678-4626. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100010>>

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017. Vol.47, n.166, pp. 1106-1133.

PENNA, Fernando. Programa "Escola Sem Partido": Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e

MARTINS, M. L. B. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

SEEDUC-RJ. **Artigo 6º do Decreto Nº 42.793, de 06 de Janeiro de 2011**. Planejamento estratégico ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013a.

SEEDUC-RJ. **Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas** – caderno do professor – História – 6º ano do Ensino Fundamental – 1º bimestre. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013n.

SEEDUC-RJ. **Currículo Mínimo** – História – 6º ano Ensino Fundamenta. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2011a.

SEEDUC-RJ. **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013h.

SEEDUC-RJ. **Resolução nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a implantação e o acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013a.

SHIROMA, Eneida Oto. Política Profissionalização, aprimoramento e desintelectualização do Professor? **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História Pública, ensino de História eu projeto “Escola sem Partido”. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

TARDIF, Maurice and Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Dez. 2000, vol. 21, no. 73, p. 209-244. ISSN 0101-7330.

VIEIRA, Carine de Oliveira. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História**. 2016. 110f. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

Anexos

Anexo I – Currículo da Secretaria Estadual de Educação, 2012

História		6º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL
1º Bimestre		
Conteúdo	Compreensão da História	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de História; - Analisar o conceito de fonte histórica: suas diferenças e a natureza específica de cada uma delas; - Identificar diversas formas de medida do tempo. 	
Conteúdo	Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o homem como resultado do desenvolvimento histórico; - Comparar as diversas características das primeiras sociedades coletoras e produtoras; - Compreender conceitos e noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho. 	
2º Bimestre		
Conteúdo	Civilizações da antiguidade: Egito e Mesopotâmia	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de civilização; - Entender a importância dos recursos naturais na formação das sociedades; - Analisar as semelhanças e diferenças entre as aldeias e as primeiras cidades, em termos tecnológicos, culturais e estruturais; - Contextualizar a relação entre política e religião na formação das primeiras cidades e dos impérios teocráticos; - Compreender os conceitos e noções de politeísmo e escravidão. 	
3º Bimestre		
Conteúdo	Civilização greco-romana: Grécia	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conceitos e noções de cidade-Estado (<i>polis</i>) e democracia; - Perceber as diferenças e semelhanças da democracia e cidadania grega em relação ao mundo contemporâneo; - Entender a contribuição do comércio marítimo para formação da civilização Ocidental; - Identificar a influência da cultura grega na formação do Mundo Ocidental; - Comparar as narrativas míticas e o pensamento filosófico grego. 	
4º Bimestre		
Conteúdo	Civilização greco-romana: Roma	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as visões greco-romanas em relação ao "outro" e estimular o respeito à diversidade cultural; - Compreender os conceitos de República e Império em Roma; - Identificar os diferentes grupos e os conflitos sociais na República e no Império; - Discutir o conceito de monoteísmo, na tradição hebraica, e sua importância para o cristianismo; - Contextualizar o surgimento do cristianismo e sua expansão. 	

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DOCENTE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO / PUC-RIO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHIST)

Prezado (a) Professor (a),

Sou discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST), vinculado ao Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC - Rio. O objetivo desta pesquisa é analisar a proposta de ensino de História presente no Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada e os seus usos no cotidiano escolar. Os dados coletados com este instrumento, poderão colaborar para a análise e reflexão sobre os materiais didáticos que promovem a circulação de saberes no espaço escolar, interferem na aprendizagem dos alunos, interagem com a prática docente, a dinâmica pedagógica e administrativa da escola. Solicito assim, a sua colaboração, preenchendo o questionário abaixo.

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Dados Pessoais

Nome Completo:

Matrícula ou ID Funcional :

Unidade Escolar de lotação:

Disciplina de ingresso :

1. Há quanto tempo atua na SEEDUC-RJ

- () menos de 1 (um) ano.
 () entre 1 (um) e 3 (três) anos.
 () entre 3 (três) e 5 (cinco) anos.
 () entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos.

mais de 10 (dez) anos.

2. Qual o seu cargo de ingresso

- Professor DOC I 16 horas
 Professor DOC I 30 horas
 Professor DOC II 40 horas
 Professor DOC II 22 horas
 Outra
(especificar)_____

2. Em relação a sua carga horária de matrícula você consegue

- Completar em uma escola.
 Completar em duas escolas.
 Completar em três escolas.

3. Qual a sua maior formação:

- curso superior de licenciatura.
 curso superior em bacharelado e licenciatura.
 especialização.
 mestrado
 doutorado
 outra (especificar)
- _____

4. Função na escola

- professor regente
 professor em outras funções (especificar)
- _____

5. Possui Habilitação para lecionar as disciplinas (pode marcar mais de uma opção)

- História
 Geografia
 Sociologia
 Filosofia
 Língua Portuguesa
 Artes
 Inglês
 Espanhol
 Educação Física
 Química
 Física
 Ciências
 Biologia
 Matemática
 Disciplinas Pedagógicas
 Outras
(especificar)_____

6. Em relação ao sistema de habilitação para lecionar outras disciplinas

- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo

7. Você já utilizou o caderno Pedagógico de Atividades de Aprendizagem Autorregulada correspondente a sua disciplina de ingresso

- Sim
- Não

8. Você já utilizou o Caderno Pedagógico de Atividade de Aprendizagem Autorregulada correspondente a(s) disciplina(s) que você foi habilitado ou exerce GLP

- Sim
- Não

9. A utilização do Caderno a pedido da equipe gestora esteve associada a

- Reposição de carga horária
 - Instrumento avaliativo
 - Recuperação de estudos
 - Dependência
 - Substituição / Reposição da aula
 - Nunca utilizei os Cadernos a pedido da equipe gestora
 - Outros
- (especificar) _____

10. A sua motivação pessoal para utilização dos cadernos esteve associada a

- Suporte a minha disciplina de ingresso.
 - Suporte a disciplina que fui habilitado e que faço ou fiz GLP.
 - Material Didático
 - Cumprir com as habilidades e competências previstas no currículo mínimo.
 - Nunca tive motivação pessoal na utilização dos Cadernos.
 - Outros
- (especificar) _____

11. Qual a frequência de utilização dos Cadernos feita por você

- Regular
- Esporádica
- Sempre
- Nunca utilizei

12. Você teve conhecimento sobre a Portaria SEEDUC / SUGEN Nº 419 / 2013, que trata dos mecanismos de avaliação e utilização dos Cadernos

- Sim, a partir da equipe gestora.

- () Sim, iniciativa própria.
- () Sim, pelos colegas professores.
- () Não, desconheço essa portaria.
- () Outra (especificar)

13. Os Cadernos cumprem os seus objetivos enquanto aula, a medida que

- a) A sua aplicação seja mediada pela atuação de um docente especialista da disciplina.
- b) A sua aplicação seja mediada pela atuação de um professor habilitado para a disciplina.
- c) A sua aplicação seja mediada por um profissional da escola independente da sua formação.
- d) Os cadernos são intuitivos e possibilitam uma aprendizagem que dispensa a mediação.
- e) Os cadernos não são suficientes para uma aprendizagem significativa quando dispensam a mediação docente.

14. Caso você leccione História e tenha experiência com a utilização dos Cadernos Pedagógicos de Aprendizagem Autorregulada da disciplina, faça uma avaliação dos itens disponibilizados pelas assertivas abaixo

- 1 - Insatisfatório**
- 2 - Pouco satisfatório**
- 3 - Satisfatório**
- 4 - Muito satisfatório**

ASSERTIVAS	CONCORDÂNCIA			
	1	2	3	4
a) Formato				
b) Disponibilidade				
c) Formas de uso				
d) Objetivos pedagógicos				
d) Direcionamento				
e) Linguagem				
f) Articulação com o Currículo Mínimo				
g) Articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)				
h) Design Instrucional				
i) Recorte Temático				
j) Recorte Cronológico				
k) Referências Textuais				

l) Referências de imagens				
l) Atividades				
m) Proposta de ensino de História				
n) Relação com as demandas do Ensino de História do tempo presente				
o) Aproximação do conteúdo com a realidade social e a experiência temporal dos alunos				
p) Apreensão de conceitos básicos para o desenvolvimento da disciplina				

ANEXO III – QUESTIONÁRIO – EQUIPE DE ELABORAÇÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO PUC-RIO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHIST)

Prezado (a) Professor (a),

Sou discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST), vinculado ao Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC - Rio. O objetivo desta pesquisa é analisar a proposta de ensino de História presente no Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada e os seus usos no cotidiano escolar. Os dados coletados com este instrumento, poderão colaborar para a análise e reflexão sobre os materiais didáticos que promovem a circulação de saberes no espaço escolar, interferem na aprendizagem dos alunos, interagem com a prática docente e a dinâmica pedagógica e administrativa da escola. Solicito assim, a sua colaboração, preenchendo o questionário abaixo.

Questionário para membros da Equipe de Elaboração dos Cadernos Pedagógicos de Aprendizagem Autorregulada - História

Dados Pessoais

Nome : _____

Matrícula ou ID Funcional:

Unidade Escolar ou Departamento de
lotação: _____

Disciplina de ingresso :

1. Há quanto tempo atua na SEEDUC-RJ

- menos de 1 (um) ano.
- entre 1 (um) e 3 (três) anos.
- entre 3 (três) e 5 (cinco) anos.
- entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos.
- mais de 10 (dez) anos.

2. Qual a sua função atual na Secretaria Estadual de Educação

- Professor em regência de turma
- Diretor Geral
- Diretor Adjunto
- Coordenador Pedagógico
- Inspeção escolar

- Supervisão escolar
- Professor em desvio de função (especificar função)_____

3. Qual a sua formação:

- curso superior de licenciatura.
 - curso superior em bacharelado e licenciatura.
 - especialização.
 - mestrado
 - doutorado
 - Outra (especificar)
-

4. Os Cadernos Pedagógicos de Aprendizagem Autorregulada foram criados para

- Oferecer mais uma opção aos docentes especialistas na disciplina.
 - Oferecer apoio aos docentes não especialistas, habilitados pela SEEDUC-RJ.
 - Apoio as demandas gerais da gestão escolar e da SEEDUC-RJ.
 - Outra (especificar)
-

5. Os conteúdos disponibilizados pelos Cadernos tiveram como referência os recortes temáticos propostos a partir do Currículo Mínimo

- Sim
- Não

6. As habilidades e competências previstas no Currículo Mínimo funcionaram como referências para a elaboração dos Cadernos

- Sim
- Não

7. Aspectos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram influência na elaboração dos Cadernos

- Sim
- Não

8. Os Cadernos foram elaborados com o objetivo de servir exclusivamente como material didático e apoio pedagógico aos docentes

- Sim
- Não

9. Durante a fase de elaboração, foram discutidas outras funções que os Cadernos assumiriam dentro da Gestão Escolar

- Sim
- Não

10. Os Cadernos foram elaborados a partir das necessidades presentes na Portaria de avaliação SEEDUC / SUGEN Nº 419 / 2013

- Sim
- Não

11. Entre as funções dos cadernos, marque as opções que foram discutidas durante a sua fase de elaboração

- Suprir a carência de professores especialistas
 - Promover adequação curricular dos alunos
 - Plano de dependência de estudos
 - Material didático
 - Reposição de carga horária
 - Reposição de notas
 - Outro (especificar)
-

IV – QUESTIONÁRIO – DIREÇÃO ESCOLAR E EQUIPE PEDAGÓGICA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO /
PUC-RIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHIST)

Prezado (a) Professor (a),

Sou discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST), vinculado ao Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC - Rio. O objetivo desta pesquisa é analisar a proposta de ensino de História presente no Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada e os seus usos no cotidiano escolar. Os dados coletados com este instrumento, poderão colaborar para a análise e reflexão sobre os materiais didáticos que promovem a circulação de saberes no espaço escolar, interferem na aprendizagem dos alunos, interagem com a prática docente e a dinâmica pedagógica e administrativa da escola. Solicito assim, a sua colaboração, preenchendo o questionário abaixo.

Questionário para equipe gestora, coordenação pedagógica, orientação educacional e secretaria escolar, supervisão escolar e inspeção escolar

Dados Pessoais

Nome : _____

Matrícula ou ID Funcional:

Unidade Escolar de
lotação: _____

Disciplina de ingresso :

1. Há quanto tempo atua na SEEDUC-RJ

- menos de 1 (um) ano.
- entre 1 (um) e 3 (três) anos.
- entre 3 (três) e 5 (cinco) anos.
- entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos.
- mais de 10 (dez) anos.

2. Qual a sua função atual na escola

- Diretor Geral
- Diretor Adjunto
- Secretaria Escolar
- Coordenador Pedagógico
- Inspeção escolar
- Supervisão escolar
- Professor em desvio de função (especificar função)_____

3. Qual a sua formação:

- curso superior de licenciatura.
 - curso superior em bacharelado e licenciatura.
 - especialização.
 - mestrado
 - doutorado
 - outra (especificar)
-

4. Além da função extraclasse, acumula função como docente regente

- Sim
- Não

5. Em relação ao sistema de habilitação para lecionar outras disciplinas, qual a sua opinião em relação as ações da SEEDUC-RJ

- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo

6. Você conhece o Caderno Pedagógico de Atividades Autorreguladas

- Sim
- Não

7. Qual a frequência de indicação da utilização do caderno pela sua unidade escolar

- Nunca
- Esporádica
- Frequente

8. Em que situações o caderno é mais indicado para utilização

- Carência de professores
 - Reposição de carga horária
 - Adequação curricular
 - Instrumento Avaliativo
 - Recuperação de Estudos
 - Dependência
 - Outra (especificar):
-

9. Como é a recepção dos docentes, quando a utilização do caderno é solicitada pela equipe pedagógica/gestora

- Insatisfatória , os docentes se recusam a aplicar os Cadernos.

- Satisfatória, os docentes aceitam a indicação dos Cadernos.
- Razoável, os docentes aceitam mais questionam a aplicação dos Cadernos.
- Muito satisfatória, os docentes incorporaram a utilização dos Cadernos na sua prática pedagógica e não dependem da indicação da equipe gestora.

10. Em relação a aplicação do caderno, você acredita que eles cumprem o seu objetivo enquanto

- Material didático
 - Solucionam questões de carência docente.
 - Reposição de carga horária.
 - Instrumento Avaliativo.
 - Recuperação de estudos.
 - Dependência.
 - Todas as respostas acima.
 - Outra (especificar):
-

11. A aplicação desses Cadernos na unidade escolar acontece

- Com o acompanhamento de um membro da equipe pedagógica, da secretaria ou da gestão.
 - Com o acompanhamento de um professor especialista.
 - Com o acompanhamento de um professor habilitado.
 - Realizado de forma autônoma pelos alunos.
 - Outra (especificar) _____
-

12. Você teve a oportunidade de entrar em contato com a Portaria SEEDUC / SUGEN Nº 419 / 2013, que trata dos mecanismos de avaliação e utilização dos Cadernos

- Sim
- Não

13. A aplicação do caderno substitui o docente especialista da disciplina

- Sim
- Não

14. Em relação a burocracia e administração escolar, a utilização do caderno é

- Muito Satisfatória
- Satisfatória
- Razoável
- Insatisfatória

15. Existe algum acompanhamento em relação a utilização do caderno

- Sim, feita pela própria equipe pedagógica
- Sim, feita por equipe externa a escola
- Sim, pelos professores
- Não existe acompanhamento

16. A aplicação do caderno ajuda a minimizar problemas como

- Carência de professores especialistas
- Adequação curricular

- Plano de dependência de estudos
 - Carência de material didático
 - Reposição de carga horária
 - Reposição de notas
 - Outro (especificar)**
-