



Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes

**“A educação parou”: As orientações
curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos
professores de História no contexto da prática**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Rio de Janeiro
Março de 2014



Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes

“A educação parou”: As orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^o. Marcelo Augusto Andrade de Souza

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^o. Dirceu Castilho Pacheco

UERJ

Profa. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de março de 2014

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

Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes

Graduada e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui especialização em Responsabilidade Social e Gestão de Projetos Sociais pela Universidade Veiga de Almeida, cursou o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, do qual esse trabalho é resultado. Atuou como professora de História na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e atualmente atua com o mesmo cargo na rede municipal de Duque de Caxias.

Moraes, Caroline Araújo Freitas da Luz

“A educação parou”: as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática / Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes ; orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza. – 2014.

183 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Currículo de História. 3. Políticas educacionais. 4. Autonomia docente. I. Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Dedico esse trabalho aos professores da rede municipal do Rio de Janeiro,
que em 2013 assumiram o protagonismo das discussões sobre educação na
sociedade.

Agradecimentos

Agradeço, inicialmente, aos meus pais, Sandra e Carlos, pelo auxílio e por toda compreensão. Também à minha irmã, Alexandra, agradeço por todo o seu carinho. Agradeço também ao meu companheiro, Henrique, pelo incentivo, por todo o apoio e por acreditar na minha capacidade.

À minha avó, Arminda, cuja lembrança me enche de saudade.

À minha orientadora, professora Maria Inês Marcondes, pelo incentivo, pelo companheirismo, por acreditar nessa pesquisa e por todo o apoio para que essa fosse realizada.

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

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pelo apoio e pela competência do trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa em Educação. Agradeço também aos professores dos outros programas de Pós-Graduação em Educação que aceitaram o meu convite para participar da banca.

Às colegas do GEFOCC (Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar) pela amizade, pelo incentivo, pelas leituras e discussões que contribuíram para essa pesquisa. Especialmente à Jane, pela ajuda e pelas informações compartilhadas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo incentivo. Especialmente à Vanusa e Zenaide, colegas que me auxiliaram com as entrevistas; à Luisa, pelo apoio.

À minha amiga Clarissa, que tanto me auxiliou a escrever esse trabalho.

Aos professores entrevistados que puderam me conceder um pouco de seu precioso tempo para realização da entrevista.

Aos professores grevistas, que mesmo imersos em contradições – e quem não está? – enfrentaram e continuam enfrentando diversos obstáculos para levar o debate sobre a escola pública para a sociedade.

Resumo

Moraes, Caroline Araújo Freitas da Luz; Marcondes de Souza, Maria Inês G. F. **“A educação parou”: as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática.** Rio de Janeiro, 2014. 183p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa investiga como professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretem a política curricular (entendida como orientações e cadernos pedagógicos) em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola. O referencial teórico utilizado inclui: ciclo de políticas de Ball e Bowe (1996), teoria crítica e pós-crítica de currículo de Giroux (1997), conceito de autonomia docente e autonomia da escola de Barroso (1996) e Contreras (2012) e conceitos sobre ensino da disciplina história com base em Bittencourt (2011). Trata-se de um estudo qualitativo, utilizando-se entrevistas que foram realizadas, em sua maioria, durante a greve dos professores ocorrida no ano de 2013, sendo essa mobilização fundamental para perceber como a política educacional é reinterpretada pelos sujeitos da pesquisa. As conclusões revelam que a aplicação das orientações e dos cadernos pedagógicos não segue um padrão. Os professores fazem adaptações tendo em vista: tornar o conhecimento histórico significativo aos estudantes, as condições materiais e o contexto sociocultural da escola em que atuam. Outro aspecto a ressaltar diz respeito à atuação da gestão que interfere na política reduzindo ou ampliando a margem de autonomia dos professores quanto à seleção e a aplicação de materiais didáticos, pois a questão da aprovação dos alunos é supervalorizada por causa da política de metas e bonificação das escolas.

Palavras-Chave

Currículo de História; políticas educacionais; autonomia docente

Abstract

Moraes, Caroline Araújo Freitas da Luz; Marcondes de Souza, Maria Inês G. F. **“Education stopped”: curriculum guidelines of SME/RJ reinterpreted by history teachers in the context of practice.** Rio de Janeiro, 2014. 183p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present research investigates how History teachers of Rio de Janeiro's county public schools reinterpret the curriculum policy (understood as guidelines and pedagogical material) in view of their teaching autonomy and context of their school. The theoretical framework used includes: police cycle approach of Ball and Bowe (1996), critical theory and post-critical curriculum of Giroux (1997) concept of teaching autonomy and school autonomy of Barroso (1996) and Contreras (2012) and concepts about teaching history discipline based on Bittencourt (2011). This is a qualitative research using interviews that were conducted mostly during the teachers' strike occurred in 2013, this mobilization being fundamental to understand how educational policy is reinterpreted by the research subjects. The findings reveal that the application of guidelines and pedagogical notebooks do not follow a unique pattern. Teachers make adjustments in order to: make the historical knowledge significant to students, in view of the material conditions of the school and the sociocultural context in which they operate. Another aspect to be emphasized concerns the proceeding of the management that interferes with policy, reducing or enlarging the margin of autonomy of teachers on the selection and implementation of teaching materials, for the question of the approval of the students is overvalued because of the goals of policy and schools bonuses.

Keywords

History curriculum; educational policies, teaching autonomy

Sumário

1.	Introdução.....	12
1.1.	A rede municipal de educação do Rio de Janeiro.....	13
1.2.	A reforma do Estado na educação.....	16
2.	Princípios teóricos e metodológicos.....	22
2.1.	Pesquisa sobre políticas educacionais.....	22
2.1.1.	O ciclo de políticas.....	24
2.2.	O problema da autonomia docente e o campo do currículo.....	30
2.2.1.	A autonomia docente e a reforma do Estado.....	31
2.2.2.	Da teoria tradicional do currículo à teoria crítica e o professor como intelectual transformador.....	37
2.2.3.	As teorias pós-críticas do currículo e a autonomia docente.....	44
3.	Metodologia da pesquisa.....	50
3.1.	Trajetória da pesquisa.....	52
3.1.1.	Escolha da 2ª Coordenadoria Regional de Ensino.....	52
3.1.2.	Visita às escolas.....	53
3.1.3.	Greve.....	54
3.2.	As entrevistas.....	59
3.3.	Análise das entrevistas.....	63
4.	Currículo oficial reinterpretado no contexto da prática.....	65
4.1.	As orientações curriculares.....	65
4.1.1.	Descrição das orientações curriculares.....	65
4.1.2.	As orientações curriculares reinterpretadas pelos professores.....	69
4.2.	Os cadernos pedagógicos.....	75

4.2.1.	Descrição dos cadernos pedagógicos.....	75
4.2.2.	Os cadernos pedagógicos reinterpretados pelos professores...	77
4.3.	O currículo oficial reinterpretado no contexto sociocultural.....	92
4.4.	O currículo oficial reinterpretado pelos professores.....	102
5.	A reforma da SME/RJ reinterpretada pelos professores e o problema da autonomia docente.....	111
5.1.	A reforma educacional da SME/RJ reinterpretada pelos Professores.....	111
5.2.	O problema da autonomia docente.....	123
5.3.	A greve da Educação e a política educacional.....	138
6.	Considerações finais.....	145
	Referências.....	153
	Anexos.....	161

Lista de tabelas

Tabela 1: Caracterização dos professores entrevistados.....	62
Tabela 2: Caracterização dos professores entrevistados.....	62
Tabela 3: Professores e utilização dos cadernos pedagógicos.....	77
Tabela 4: Materiais didáticos utilizados pelos professores.....	105

1. Introdução

“A educação parou”, essa provavelmente foi uma das frases mais ouvidas entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2013, na cidade do Rio de Janeiro, período em que os professores da rede municipal realizaram uma greve que provavelmente entrará para a história dessa cidade, pois chegou a mobilizar cerca de 90% da categoria¹. Nas ruas, nos ônibus, nas praças, nas filas de banco, em todo lugar se discutia a greve dos profissionais da educação, os seus motivos, as suas possíveis consequências. Eram falas em defesa da mobilização e falas contrárias. Esse talvez tenha sido o maior ganho da greve: a escola pública municipal tornou-se um assunto recorrente na cidade.

O objetivo desse trabalho não é analisar a greve, que surpreendeu a todos, pois os professores da rede municipal não paralisavam por tanto tempo há aproximadamente vinte anos. Entretanto, a greve ocorreu durante a realização dessa pesquisa e tornou necessário modificar um pouco o seu rumo. Assim, apenas algumas entrevistas, instrumento metodológico utilizado nessa pesquisa, foram realizadas nas escolas. Muitas delas acabaram sendo realizadas nas assembleias, passeatas, atos e vigílias convocadas durante a greve. Foi necessário acompanhar de perto o calendário de mobilização, em busca de professores interessados em participar da pesquisa. Além do fato de ter deixado muitas escolas paradas, a greve foi um acontecimento importante para essa pesquisa, pois se relaciona em diversos aspectos com o tema que aqui é tratado, na medida em que essa tem relação com a reforma curricular implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) desde 2009 nas escolas da

¹ Segundo as estimativas do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe). Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4352>, acesso em 15/08/2013.

rede, ano em que Eduardo Paes iniciou a sua gestão como prefeito dessa cidade, tendo a administradora Claudia Costin à frente da Secretaria de Educação.

Essa pesquisa procura investigar como alguns professores da disciplina História reinterpretam a política curricular no contexto da prática, ou seja, nas escolas. No sentido de melhor contextualizar essa questão, será realizada uma breve apresentação da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e da reforma educacional empreendida, para que em seguida sejam apresentadas as questões dessa pesquisa.

1.1.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro

Em 2009, a atual gestão da SME/RJ, que desde 2013 cumpre o seu segundo mandato, iniciou uma série de mudanças no sistema de ensino, que incluiu uma reorganização curricular e do sistema de avaliação. Foram elaboradas orientações curriculares, material didático e avaliações unificadas para verificar os resultados da aprendizagem nas escolas.

Nas orientações curriculares estão estabelecidos objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões para serem desenvolvidas bimestralmente ao longo do ano letivo em cada disciplina ou ano escolar. Esse material é destinado para educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos) e educação para jovens e adultos (PEJA)², que são todos os níveis de ensino oferecidos pela SME/RJ. Os cadernos pedagógicos são desenvolvidos pela própria Secretaria e oferecidos para a educação infantil, casa de alfabetização (1º a 3º ano), as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (4º ao 9º ano), História e Geografia (6º ao 9º ano) e para os projetos “nenhuma criança a menos” e “nenhum jovem a menos”. Ainda são oferecidos cadernos pedagógicos para atividades de férias e reforço escolar das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

O sistema de avaliação unificada inclui a Prova Rio e as avaliações bimestrais das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As

² Os cadernos pedagógicos de história possuem apenas as listas com os objetivos, conteúdos e habilidades para serem desenvolvidos a cada bimestre e não possui sugestões para os professores.

avaliações bimestrais unificadas são realizadas em todos os anos de escolaridade, sendo que as turmas de primeiro segmento apenas realizam avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as turmas de segundo segmento são avaliadas nessas três disciplinas. A Prova Rio é aplicada anualmente nos 3º, 4º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, já as turmas de 5º e 9º ano realizam a Prova Brasil a cada dois anos. A Prova Rio estabelece um diálogo com a Prova Brasil que, assim como essa, testa os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O desempenho da Prova Rio, aliado ao índice de aprovação e evasão das escolas, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação (Iderio), que procura acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas escolas. O Iderio e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), gerado pela Prova Brasil, servem como base para o sistema de premiação, que concede um salário extra anual aos professores, gestores e funcionários das escolas que conseguem atingir a meta estipulada pela Secretaria.

Essa pesquisa tem como foco analisar os aspectos dessa reforma curricular na disciplina História no 2º segmento do ensino fundamental regular. Será considerado o material formulado pela SME/RJ produzido para as aulas de História nas escolas da rede, que inclui as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos, formulados para essa etapa do ensino, aqui sendo denominado como “currículo oficial”. Ainda que não exista avaliação unificada de História na rede, o número de aprovações nessa disciplina é contabilizado em conjunto com os outros indicadores para gerar o Iderio das escolas.

Aqui, a reforma educacional em curso na rede municipal de educação será analisada com foco nos depoimentos dos professores que atuam nas escolas. A partir da utilização do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (BOWE; BALL; GOLD, 1992) como referencial teórico metodológico, busca-se compreender como a política é interpretada na escola, através da percepção e da atuação dos sujeitos presentes nesse espaço. Com esse referencial, entende-se que a política curricular da SME/RJ é modificada e ressignificada pelos sujeitos que atuam na prática escolar. Dessa maneira, a análise da política educacional é realizada sem ser restrita ao âmbito do Estado, pois aqui é defendido que esse não é o único com legitimidade para produzir sentidos e práticas a respeito das

políticas. Aqui, essas são analisadas como texto, pois são lidas e reinterpretadas segundo os professores que atuam no contexto da prática.

A partir dessa perspectiva foi formulada a questão principal da pesquisa: “Como os professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam as orientações curriculares da SME/RJ, em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola?”. Foram desenvolvidas questões secundárias para auxiliar a análise da questão principal: “Como o currículo oficial é reinterpretado pelos professores?” e “Como os professores percebem a sua atuação na produção do currículo, tendo em vista a autonomia docente e o contexto da sua escola?”.

Nessa pesquisa também são utilizadas referências das teorias de currículo, como o conceito de “professores como intelectuais transformadores”, formulado por Giroux (1997) e algumas considerações apresentadas pelas análises pós-críticas de currículo, que certamente auxiliaram na reflexão sobre o professor como intelectual autônomo no planejamento e execução curricular. Além desses, reflexões sobre a “autonomia docente” e “autonomia da escola” realizadas por autores como Contreras (2012) e Barroso (2005a, 1996) também podem contribuir para esclarecer as questões dessa pesquisa, apresentadas acima.

Segundo Marcondes (2013) os chamados “sistemas apostilados” foram primeiramente assumidos por instituições privadas de educação. Esse consiste na compra de materiais pedagógicos e pacotes educacionais de grandes empresas. Entretanto, em um segundo momento, essas empresas estenderam seus serviços para a educação básica da rede pública de ensino. No caso da rede municipal do Rio de Janeiro, a própria SME/RJ é responsável pela elaboração do material pedagógico, mantendo no seu quadro interno equipes responsáveis por essa atividade.

Segundo Marcondes (2013), a contratação desses sistemas levantam algumas crenças que precisam ser problematizadas. Entre elas, citaremos pelo menos duas: “1) o professor não é capaz de elaborar o seu próprio material didático pedagógico; 2) é necessário que a rede tenha um *currículo único, comum*” (p. 139, grifo da autora). Essas crenças são problematizadas ao longo desse trabalho e, a partir das referências apresentadas, busca-se perceber como o professor resignifica a política curricular no contexto da prática.

A seguir serão realizadas algumas considerações sobre a reforma do Estado na educação, que vem ocorrendo em diversos países, e que podem ser percebidas na rede municipal do Rio de Janeiro.

1.2.

A reforma do Estado na educação

A reforma educacional implementada pela atual gestão da SME/RJ na rede educacional pode ser compreendida partir das análises sobre a reforma do Estado, processo que vem ocorrendo em diversos países desde a década de 1980, que consiste em uma série de mudanças na condução das políticas públicas. Esse processo se intensificou nas décadas seguintes, sendo verificadas mudanças em diversos campos da administração pública, inclusive na área da educação. Segundo Afonso (2001), o modelo de Estado-Nação, constituído na Europa a partir da Revolução Industrial, passa por um processo de crise e redefinição do seu papel, sendo esse processo percebido no contexto da globalização e da transnacionalização do capitalismo. Essa é uma mudança bastante recente e as conclusões ainda são provisórias. Entretanto, o autor afirma que é já possível perceber uma mudança de postura do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumia quando era o principal fornecedor de bens e serviços educativos.

A literatura faz referência ao papel regulador que o Estado assume, marcado pela descentralização das políticas no nível da execução. Embora a formulação das normas e leis continue centralizada, a gestão das políticas aparece descentralizada, e o princípio da avaliação aparece como um aspecto fundamental para que o Estado exerça o controle dos resultados dessas mesmas políticas. O discurso que legitima esse processo é o de modernização, já que o Estado regulador é definido em oposição ao Estado burocrático e regulamentador:

Nesse sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados (BARROSO, 2005b, p. 727).

No campo da educação, as políticas de regulação do Estado são apresentadas como solução para a educação pública, articuladas aos pressupostos de eficiência, resultados, avaliação e competência. Conforme o mesmo autor afirma:

A modernização da gestão pública é considerada como um imperativo do Estado alterar radicalmente o conjunto do sistema de gestão dos negócios públicos para, segundo seus defensores, responder às consequências da globalização econômica e financeira, à necessidade de redução da dívida pública, e à satisfação das exigências do cidadão-consumidor (BARROSO, 2005a, p. 93).

O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional público, e a preocupação com a garantia da qualidade aparece como um dos princípios básicos do Estado. Barroso (2005b) observa que a influência das ideias neoliberais, associadas ao discurso de modernização da educação pública, resulta em medidas que estimulam a privatização dos serviços. Dessa forma, o cidadão se aproxima da posição de cliente e o setor público é substituído com a formação dos “quase-mercados educativos”, em que “o *bem comum educativo* para todos é substituído por *bens* diversos, desigualmente acessíveis (p. 742, grifo do autor).

Segundo Ball (2011a) a lógica do setor privado está sendo introduzida no setor público e na área da educação. Afirma o autor que “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” (p. 27). Assim, a reforma do Estado aproxima ainda mais esfera privada e esfera pública, através das parcerias de prestação de serviços e produtos oferecidos pelo setor privado, modificando completamente a relação até então estabelecida entre o Estado e a educação.

Esses princípios foram introduzidos primeiramente nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, entretanto, cada vez mais intensamente, é possível observar esse processo no Brasil e na América Latina. Percebe-se que esse é um fenômeno internacional, parte do processo de globalização, pois “mesmo que as características peculiares estejam presentes em cada caso, essas políticas são

muito bem articuladas globalmente, e estão regulando as reformas em todos os campos da sociedade” (HYPOLITO, 2010, p. 1350).

No caso do Brasil, o Estado regulador aparece acompanhado de um processo de descentralização, que no Brasil se caracteriza pela municipalização. Na educação fundamental, programas de descentralização vêm transferindo as atribuições de gestão para os níveis estadual e municipal de governo. Assim, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) colocam como responsabilidade dos municípios a oferta e manutenção da educação infantil e do ensino fundamental, sendo que esses devem aplicar pelo menos 25% de suas receitas de impostos e transferências nesses níveis de ensino (ARRETCHE, 1999, p. 120).

A regulação das políticas educacionais no Brasil aparece conjugada aos sistemas nacionais e regionais de avaliação, o que possibilita a coleta de informações sobre os sistemas de ensino por parte do governo central. Com isso, percebe-se que embora prevaleça o discurso do Estado mínimo e descentralizado, o Estado age como regulador das políticas educativas de maneira centralizadora (HYPOLITO, 2010). Alguns autores afirmam que a questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino básico, discutida desde meados da década de 1980, permanece distante da realidade do cotidiano das escolas, já que a descentralização aparece como justificativa para a avaliação e para a responsabilização dos profissionais da escola (COELHO, 2008).

No processo de descentralização, as políticas de avaliação em larga escala ganham destaque, pois servem como um instrumento utilizado pelo Estado para a verificação dos resultados das políticas implementadas, através da medição dos rendimentos alcançados dos alunos. A avaliação “se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do *Estado-avaliador* no Brasil” (COELHO, 2008, p. 231, grifo da autora). Entretanto, é fundamental destacar que as políticas de avaliação na educação não estão restritas ao Brasil, também existem em outros países. Cumprem, desse modo, uma agenda internacional, conforme é percebido através no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), do qual fazem parte 65 países (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375). No Brasil, as políticas de avaliação têm ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso, principalmente a partir da década de

1990. São concebidas como uma estratégia eficaz para que se obtenha mais eficiência e melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Por isso estão presentes nos planos e propostas governamentais em várias instâncias e instituições nos sistemas de ensino (SOUZA, 2003, p. 176).

As políticas de avaliação têm como função realizar um diagnóstico da realidade da educação brasileira e, dessa forma, verificar se as metas de qualidade estabelecidas foram alcançadas. Estão, portanto, associadas à questão de transparência dos resultados e de prestação de contas para a sociedade, como uma condição necessária diante da autonomia dos sistemas de ensino: “é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados” (BRASIL, 2002, apud COELHO, 2008, p. 238). A política de avaliação da SME/RJ dialoga com essa concepção, como é possível perceber no *site* da Secretaria, em que está colocada a preocupação com a qualidade da educação e o compromisso com a avaliação dos resultados:

Com o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação tem como missão a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados. Dessa forma, a SME vai assegurar a excelência na Educação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos³.

Em busca de resultados satisfatórios nas avaliações unificadas, muitos sistemas de ensino têm investido na definição de diretrizes e materiais curriculares. Segundo Marcondes (2013, p. 137), a permanente busca pela “qualidade” no ensino público fundamental tem sido atrelada a utilização de orientações prescritivas para o trabalho dos professores e dos sistemas apostilados de ensino. A prescrição de um modelo curricular tem sido justificada pela melhora dos resultados dos alunos em testes padronizados. Assim, diversos sistemas de ensino em estados e municípios brasileiros, entre eles o município do Rio de Janeiro, têm adotado diretrizes curriculares e sistemas apostilados com o intuito de direcionar a atividade docente em busca de uma melhor qualidade de ensino,

³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>>, acesso em: 27/03/2013.

que deve ser evidenciada nos resultados das avaliações unificadas, como a Prova Brasil, a Prova Rio e as provas bimestrais da rede municipal.

Entretanto, é importante ressaltar que as políticas de avaliação em larga escala não são todas iguais. É possível identificar pelo menos três gerações dessas políticas. A primeira geração não apresenta consequências diretas para as escolas e o currículo. É marcada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que foi criado no início dos anos 1990. O objetivo é acompanhar a evolução da qualidade da educação e monitorar os resultados das políticas de educação implementadas de maneira global, ou seja, não específica para cada escola. A segunda geração marca o início das políticas de responsabilização, pois é possível devolver o resultado do desempenho para cada escola, que muitas vezes são divulgados publicamente. A Prova Brasil é um marco das políticas de avaliação dessa geração, pois o desempenho de uma escola pode ser comparado com o de outras. Entretanto, na segunda geração, a responsabilização ocorre de maneira simbólica. Já na terceira geração, a responsabilização assume um caráter de recompensa material em decorrência dos resultados dos alunos e das escolas. Dessa maneira, por conta da responsabilização, a segunda, e principalmente a terceira geração, trazem consequências diretas para as escolas e para os professores (BONAMINO; SOUZA, 2012). É possível afirmar que o sistema de avaliação implementado pela SME/RJ é uma política de terceira geração, pois além da divulgação pública dos resultados referentes a cada escola, os profissionais das unidades escolares classificadas como de bom desempenho recebem um bônus salarial.

Segundo Bonamino e Souza (2012), as políticas que associam avaliação e responsabilização trazem o princípio da gestão democrática como um de seus aspectos fundamentais, uma vez que o retorno do resultado de desempenho serve como instrumento para prestação de contas da sociedade. Nessa perspectiva, “a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização” (p. 378). Por outro lado, estudos recentes procuram perceber os impactos das políticas de avaliação da educação nas escolas. As autoras afirmam que embora ainda seja cedo para fazer qualquer afirmação consistente, é importante perceber quais são as consequências das avaliações para o currículo.

Parece que as políticas de segunda e terceira geração têm reforçado o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação entre o currículo ensinado e o currículo avaliado, ou seja, as avaliações de segunda e terceira geração têm influenciado no *o que*, no *como* e no *para que* ensinar, exacerbando “a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividades neles presentes” (p. 386). Os conhecimentos que aparecem nas avaliações passam a ter valor e são privilegiados na seleção de conteúdos, e o currículo passa a ser composto por um conjunto de informações que são passíveis de uma testagem unificada (SOUZA, 2003).

O ranqueamento dos resultados alcançados entre estados, cidades e até mesmo escolas, geralmente é produzido e divulgado pela mídia, fazendo com que cada vez mais o sistema educacional se aproxime de uma lógica de desempenho gerencial e de competição do mercado. Dessa maneira:

Reduzir o sistema de avaliação à produção e disseminação de rankings elaborados com base em um ou outro indicador, sem cuidar da informação contida nesse indicador e do quão bem ele representa a realidade para mensuração da qual foi concebido, pode ter efeitos catastróficos na educação. A comparação do desempenho pode ser bastante produtiva quando é bem feita. Quando mal feita, pode ser bastante custosa, e não apenas inútil mas prejudicial e até mesmo destrutiva (BIRD et al., 2005 apud FERRÃO, 2012, p. 457).

Um ponto também bastante delicado é a tendência de culpabilização da escola e do professor, que são responsabilizados individualmente pelo fracasso escolar. Para que isso não ocorra, os resultados alcançados nas avaliações unificadas não devem ser analisados de forma isolada do sistema de ensino como um todo, do contexto em que a escola está localizada e do seu histórico particular.

Apesar dessa pesquisa ser realizada com profissionais de História, disciplina que não conta com a avaliação bimestral unificada na rede, esse aspecto não pode ser desconsiderado, já que ele foi percebido como fundamental na literatura sobre o tema. Também foi percebido que a questão da avaliação na rede também ocupa lugar de destaque na análise dos dados, conforme será descrito adiante.

2. Princípios teóricos e metodológicos

Nesse capítulo, serão apresentados os princípios teórico-metodológicos utilizados nessa pesquisa. Primeiramente, será realizada uma breve apresentação das pesquisas sobre políticas educacionais, com ênfase no *ciclo de políticas* (BOWE; BALL; GOLD, 1992), já que as questões já apresentadas foram formuladas a partir desse referencial teórico-metodológico. Em seguida, serão trazidas algumas referências do campo de estudos sobre currículo, já que a política educacional aqui analisada diz respeito basicamente ao currículo escolar. Sendo aqui apresentados principalmente autores da teoria crítica de currículo, como Giroux (1997) mas também algumas considerações apresentadas pelas análises pós-críticas de currículo. Análises sobre a questão da autonomia docente e autonomia da escola, realizadas por Pacheco (2000), Contreras (2012) e Barroso (2005a; 1996) também serão apresentadas nesse capítulo.

2.1. Pesquisa sobre políticas educacionais

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação nessa área. Entretanto, apesar do cenário promissor, diversos pesquisadores do campo destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, assim como de ampliar a interlocução com a literatura internacional que apresenta

variadas possibilidades de perspectivas teórico-metodológicas (BALL; MAINARDES, 2011, p. 11).

Durante as décadas de 1970 e 1980, foram desenvolvidos diversos modelos de análise no debate internacional. Em geral, na década de 1970, esses modelos destacavam a avaliação das políticas linearmente, por meio da análise do processo de implementação e dos impactos provocados. Essas pesquisas visavam, sobretudo, comprovar a eficácia dos programas e a avaliação da relação custo-benefício (MAINARDES, 2011, p. 153). A política era entendida como um guia para a prática, os estudos de cunho administrativo dominaram o campo de estudos sobre políticas educacionais durante esse período, “tais estudos se detêm na busca de soluções para os problemas de implementação das políticas e, assim, permanecem baseados em uma separação entre projeto e prática” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 235).

Nesse período, parte significativa dos trabalhos passou a apresentar uma abordagem focada no Estado e na estrutura econômica, marcada pela centralidade dessa esfera na construção de sentidos das políticas educacionais. A partir do final da década de 1980 e principalmente na década de 1990, surgiram críticas aos modelos lineares centrados no Estado e às tendências tecnicistas de avaliação das políticas. Lopes (2011, p. 26), apesar de afirmar que as teorias centradas no Estado são de extrema importância para a compreensão das políticas e para o questionamento de perspectivas instrumentais do currículo, afirma que sozinhas, essas não são suficientes para analisar as políticas de currículo. Isso porque, ao interpretar as políticas, essas teorias tendem a desconsiderar as complexas dinâmicas de interlocução entre os discursos pedagógicos, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares da escola e do meio educacional.

No Brasil, o campo da pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo e se fortalecendo no âmbito dos programas de pós-graduação (AZEVEDO, 2004 apud MAINARDES, 2011, p. 154). Entretanto, o campo é relativamente novo e ainda não está consolidado, em termos de referenciais analíticos consistentes (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, apud MAINARDES, 2011, p. 154). Apesar da expansão do campo no Brasil, Mainardes (2011) afirma que muitos trabalhos ainda tratam de questões mais genéricas e apresentam modelos

de análise lineares, já que estabelecem pouco diálogo com os debates teórico-metodológicos internacionais desenvolvidos no campo da educação e no âmbito das ciências sociais. O campo de pesquisas em políticas educacionais no Brasil é um campo em busca de consolidação. Faz-se necessário, portanto, aproximar os debates que vem ocorrendo no Brasil com novos referenciais teórico-metodológicos, em busca da construção de uma base mais consistente.

Nessa pesquisa, é utilizado o referencial do Ciclo de Políticas (*Policy cycle approach*) proposto por Ball e Bowe (BOWE; BALL; GOLD, 1992), pois esse oferece recursos que permitem compreender como as políticas são produzidas e que auxiliam a perceber os efeitos da política nas escolas, a partir da percepção dos sujeitos presentes nesse contexto.

2.1.1. O Ciclo de Políticas

Stephen Ball tem uma mostra significativa de estudos no campo das políticas educacionais produzidos no Reino Unido. Suas pesquisas estão vinculadas a uma perspectiva sociológica e caracterizam-se por estabelecer interconexões entre as perspectivas macro e microcontextuais. Suas análises são influenciadas pela perspectiva crítica:

O termo crítico sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

As análises de Ball normalmente são articuladas aos conceitos de justiça social, poder, desigualdades sociais e classes sociais. Por isso se aproximam da perspectiva crítica. Entretanto, o autor se assume em uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias, pois aproxima a teoria crítica de referências da perspectiva discursiva do pós-estruturalismo e a pesquisa etnográfica, já que o seu foco é a investigação da prática das escolas (LOPES;

MACEDO, 2011a, p. 245). Utiliza contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros. Em seu conjunto, a perspectiva pluralista, resulta em análises coerentes e consistentes (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 303; 304).

A perspectiva aqui apresentada percebe a política pensada e/ ou planejada além dos limites dos Estados-nação ou de fronteiras nacionais, pois a “política flui / circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Apesar do Estado ser um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos, os sentidos que essas assumem não são fixos e imutáveis, pois estão sujeitas a interpretações e traduções quando compreendidas em outras esferas. Por isso, as políticas devem ser analisadas para além da centralidade nas decisões do Estado, é preciso uma linguagem não linear que perceba a complexidade das políticas educacionais, pois:

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e constitucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Ball reconhece a importância das análises centradas no Estado, considera que essa dimensão está incluída no ciclo de políticas, mas afirma que uma teoria de política educacional não pode se limitar à perspectiva do controle estatal, pois deve tentar compreender as complexidades e incertezas da vida social, marcada por ambivalências e conflitos. Portanto, discorda das conexões diretas e lineares entre o macro-contexto político-econômico e a prática nas escolas. Sem abrir mão do lugar do Estado nas políticas educacionais, ele questiona a visão estadocêntrica, em que as políticas são totalizantes e não deixam espaço para a ação humana de contestação e que desempodera os sujeitos da prática educacional.

O ciclo de políticas vem sendo utilizado em diferentes países como referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Sobre o ciclo de políticas, Ball destaca que esse é um *método*, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não é uma explicação sobre como as políticas são feitas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como essas são feitas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Mainardes (2006) apresenta conceitos centrais do ciclo de políticas e o debate em torno dessa abordagem, incluindo algumas críticas. O autor afirma:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Essa abordagem considera a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, indica a necessidade de se articular os processos macro e micro, destacando o princípio que este referencial teórico não é estático, mas é dinâmico e flexível. É possível enfatizar os processos micropolíticos e a ação dos atores que lidam com a política no nível local (MAINARDES, 2006, p. 49). Conforme também afirma Ball:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nessa pesquisa, portanto, a política é entendida como texto. A concepção de política como texto se baseia na teoria literária, as políticas são entendidas como representações, sendo reinterpretadas na medida em que são lidas por uma pluralidade de leitores:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (BOWE; BALL; GOLD, 1992), os autores rejeitam os modelos de análise de políticas educacionais que separam as fases de formulação e implementação, pois afirmam que essa separação ignora as disputas e embates que ocorrem nesse processo, uma vez que consideram que os profissionais que atuam nas escolas não

são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formulação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

O ciclo de políticas é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Conforme afirma Mainardes (2006, p. 50): “Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. No contexto da influência, normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Aqui, grupos disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base política. Nesse contexto, atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. O discurso em formação também recebe influência de grupos presentes na arena pública, tais como comissões e grupos representativos. Em alguns trabalhos, Ball aponta para a influência dos organismos internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Essa influência pode ser exercida, primeiramente, por conta do fluxo de ideias que circulam internacionalmente nas redes políticas e sociais, por meio de grupos políticos e acadêmicos, em que as ideias são “emprestadas” e/ou divulgadas por meio de periódicos, livros e conferências. Em segundo lugar, a influência ocorre por meio de patrocínio e, em algumas aspectos, por imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como a *World Bank*, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI). No contexto da globalização, considera-se que essas agências exerçam influência sobre o processo de criação de políticas nacionais, entretanto, as influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação (idem, p. 52).

Em seguida, no contexto da produção de texto, os textos políticos são produzidos e normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. A reforma política da SME/RJ em vigor desde 2009, introduziu as *orientações curriculares*, os *cadernos pedagógicos* e os *descritores* (OLIVEIRA, 2012), que são os textos curriculares que passaram a nortear o currículo nas escolas da rede⁴. Na pesquisa aqui apresentada, os textos políticos considerados são as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos formulados pela SME/RJ direcionados para a disciplina História. Os textos políticos são entendidos como representações das políticas, que carregam limitações materiais e possibilidades. Dessa forma, os textos políticos não são, necessariamente, coerentes e claros, podem ser muitas vezes contraditórios. Isso porque os textos políticos são resultado de disputas e acordos entre os grupos que atuam nos diferentes locais de sua produção, que procuram controlar os sentidos das representações. É preciso considerar que a política não é finalizada no momento legislativo e que os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. As respostas aos textos têm consequências reais, que são vivenciadas no contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52).

O terceiro é o contexto da prática, onde a política está sujeita a interpretações e recriações que podem representar mudanças significativas na ideia original. A questão levantada por essa pesquisa é justamente perceber como os textos políticos encaminhados como diretriz pela SME/RJ para ser utilizados nas aulas de História são reinterpretados pelos professores no contexto da prática. Para isso, serão realizadas entrevistas, visando perceber as possíveis reinterpretações e modificações de sentido que podem ocorrer da política oficial nesse contexto. Para Ball e Bowe, os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Os sentidos originais são colocados em disputa, de acordo com o que esses profissionais pensam e acreditam:

⁴ A política em vigor anteriormente ficou conhecida como Multieducação, baseava-se na proposta do Núcleo Curricular Básico Multieducação - NCBM (1993/1996), um documento constituído de princípios educativos e conceituais, além de apresentar propostas de trabalho para serem desenvolvidos nas escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 71). A proposta atual da SME/RJ, em vigor desde 2009, difere dessa por não possuir um texto que defina de maneira mais específica os princípios teóricos e metodológicos da rede.

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball (2011a) afirma que as políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos nos contextos. As soluções para os problemas colocados pelos textos políticos podem ocorrer de maneira localizada, soluções “criativas” muitas vezes fogem daquilo que o texto da política apresenta: “As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p. 45).

Mais adiante, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. No contexto dos resultados ou efeitos, considera-se mais apropriado que as políticas tenham efeitos ao invés de resultados. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos gerados, em relação a questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Os efeitos gerais das políticas podem ser divididos em duas categorias: efeitos gerais e efeitos específicos. Os efeitos gerais das políticas são analisados quando os aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados, já os efeitos específicos são tomados de forma isolada. Essa divisão nos sugere que

A análise de uma política deve envolver o exame (a) de várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto de políticas (MAINARDES, 2006, p. 54).

O último contexto, da estratégia política, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as

situações de desigualdade e injustiça identificadas na análise do contexto dos efeitos (MAINARDES, 2006, p. 55).

Para Ball, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política devem ser incluídos no contexto da prática e no contexto da influência, respectivamente. Inclusive, é possível incluir os contextos uns dentro dos outros, de maneira que se torne possível refletir a respeito das políticas em termos de espaços e tempos, trajetórias e movimentos (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307).

2.2.

O problema da autonomia docente e o campo do currículo

Nessa seção, serão apresentadas algumas das possíveis implicações que a reforma do Estado no campo educacional pode ter nas escolas, em relação ao trabalho docente e ao currículo. Para responder às questões levantadas nessa pesquisa, algumas referências do campo do currículo serão utilizadas. Atualmente, diversos trabalhos aproximam as pesquisas em políticas educacionais das pesquisas em currículo, pois o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. As mudanças curriculares ganham destaque, pois são consideradas necessárias ao projeto político-social implementado em muitos países, sendo algumas vezes analisadas como se fossem em si a própria reforma educacional (LOPES, 2004, p. 110). Pesquisas sobre políticas curriculares podem ser identificadas na Inglaterra desde a segunda metade da década de 1980. No Brasil e nos EUA, foi no início da década de 1990 que ocorreu a ampliação de pesquisas sobre esse tema. Isso se deve, provavelmente, por querer compreender “o impacto dos documentos curriculares produzidos em um período interpretado como o auge das reformas neoliberais” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 233)⁵.

⁵ Segundo Lopes e Macedo (2012, p.233,234), alguns marcos da reforma educacional desse período podem ser identificados no Ato de Reforma Educacional na Inglaterra, de 1989, no governo de Margaret Thatcher (1979-1990, pelo Partido Conservador); na produção de documentos curriculares em estados dos Estados Unidos durante o governo de Ronald Reagan (1981-1989, pelo Partido Republicano); e na publicação dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira).

Esses são analisados como parte do impacto dos processos de globalização econômica e cultural na educação.

Aqui serão apresentadas algumas reflexões sobre a autonomia docente (CONTRERAS, 2012; PACHECO, 2000; BARROSO, 2005a; 1996). Também será apresentado o conceito de professor como intelectual transformador na teoria de currículo desenvolvido por Giroux (1997) com base nos trabalhos de Freire e Gramsci. Em seguida, algumas considerações da teoria pós-crítica do currículo serão apresentadas. O objetivo é problematizar os possíveis papéis atribuídos ao professor como produtor do currículo, nesse momento em que são realizadas mudanças significativas nas políticas educacionais. Sem abandonar a concepção de professor como intelectual transformador, que pode ser de fundamental importância para refletir sobre o papel do professor na atualidade, as contribuições dos discursos pós-críticos trazem à tona aspectos que precisam ser considerados na análise. Reflexões fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa são apresentadas nesse capítulo, que serão utilizados em conjunto aos referenciais teóricos e metodológicos apresentados no capítulo anterior.

2.2.1.

A autonomia docente e a reforma do Estado

Ball (2004; 2002), ao analisar a reforma educacional na Inglaterra, afirma que essa está inserida na lógica da performatividade, que provoca a perda de controle sobre as decisões educativas na escola. A lógica da performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas, pois facilita a ação de monitoramento do Estado, permitindo que esse se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo: “Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2004, p. 1116). A performatividade funciona para aproximar cada vez mais o setor público do privado e, no caso da educação, práticas como o

incentivo ao lucro e a concorrência são justificadas com a melhora na eficiência e o aumento do desempenho.

A partir da lógica da performatividade, a reforma não é simplesmente um veículo de mudança técnica e estrutural das organizações, Ball defende que por trás de uma fachada objetiva, as subjetividades se modificam nesse processo, pois o autor argumenta que a reforma também lança mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor. Dessa maneira, o ato de ensinar, a subjetividade do professor e também o ato de aprender são profundamente alterados a partir dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. O autor afirma:

Novos papeis e subjetividades são criados conforme os professores são *re-trabalhados* como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações /apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos interesses éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 7).

Sendo assim, Ball (2002) defende que as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade têm como consequência o aumento da individualização e a destituição de solidariedades. O setor público é substituído pela lógica comercial e, sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (p. 19).

Outro conceito fundamental para entender esse processo é o de gerenciamento. As teorias de gerenciamento atuam como mecanismos de objetivação, que “definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados. [...] Seu instrumento principal é a hierarquia de controle contínuo e funcional” (BALL, 2011b, p. 85). O discurso de gerenciamento, portanto, tem cumprido sua parte ao fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional. Em análise sobre a reforma educacional no Reino Unido⁶, Ball (2011c) preocupa-se com as diferentes articulações entre a reforma e o trabalho do professor. Com o sistema de gerenciamento, as escolas passaram a sofrer menos influência das

⁶ Nesse artigo, Ball (2011c) compara os efeitos da reforma educacional do Reino Unido com a reforma dos Estados Unidos, ambas realizadas no mesmo contexto.

autoridades educacionais locais, tornado-se mais autônomas e flexíveis. Por outro lado, a burocracia foi substituída por uma maior regulação do Estado, orientado pelas forças de mercado como fontes de coação. Dessa forma os professores do Reino Unido são considerados vítimas da reestruturação, pois tiveram a sua participação nas decisões minimizada, na medida em que foram desenvolvidos sistemas para disciplinar e dirigir o seu trabalho, já que essas políticas “têm reduzido a autonomia escolar ao exercício da contabilidade institucional” (p. 182). O sentido da atividade docente é reconstruído, o que torna os professores técnicos de sala de aula que implementam e avaliam resultados de um currículo que foi produzido em outro contexto. O autor afirma “que a situação parece ser a de que os professores têm cada vez menos autonomia profissional, e cada vez mais seu trabalho é dirigido por gestores *seniores* distantes das preocupações do dia a dia de sala de aula” (p. 187).

A limitação da autonomia é entendida por Contreras (2012) como parte da desvalorização profissional docente. Diante do atual processo de proletarização dos professores, marcada pela deterioração das condições de trabalho e pela perda do reconhecimento social dessa profissão, percebe-se a subtração progressiva de uma série de qualidades que conduzem os professores a perda do controle sobre o próprio trabalho e a desorientação ideológica, ou seja, à perda da autonomia. O autor afirma que

Os professores ocupam uma posição subalterna na comunidade discursiva da educação. [...] Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como de especialistas com funções administrativas, de planejamento e controle no sistema educacional (CONTRERAS, 2012, p. 70)

Nesse sentido, Contreras (2012) fundamenta que a autonomia depende da participação dos professores nos debates públicos sobre educação, de forma que eles assumam o protagonismo sobre as decisões educativas. Para esse autor, autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. A autonomia profissional pressupõe uma obrigação moral e o compromisso social com a coletividade, afirmando que autonomia não é sinônimo

de individualidade. Associa a autonomia à constituição de uma identidade profissional:

Um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que essa definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 234).

Percebe-se, portanto, que na relação entre autonomia e profissão docente, a garantia da primeira, depende de reivindicação e garantia dos direitos trabalhistas. Moreira (2012) também relaciona autonomia e profissionalidade em sua crítica à noção de performatividade. A relação entre as políticas e as práticas curriculares deve se promover por meio de ação docente autônoma, competente e criativa. Tais atribuições não se harmonizam com o paradigma da performatividade. A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade e nos resultados medidos e comparados através de sistemas de avaliação, não contribuem para estimular práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor. Segundo o autor:

O desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade (MOREIRA, 2012, p. 28).

Assim, Moreira (2012) entende que o fortalecimento do profissionalismo docente é importante e fundamental, pois fortalece a autonomia dos professores no processo de implantação das políticas curriculares.

A valorização do professor como profissional autônomo depende de dois elementos. Em primeiro lugar, afirmação do professor como detentor de conhecimentos especializados. Essa afirmação parte da perspectiva defendida por Young (2008, apud MOREIRA, 2012), de que o conhecimento especializado do professor encontra-se desafiado diante de forças políticas e econômicas globais e diante das concepções pós-modernistas e socioconstrucionistas, para as quais o conhecimento profissional nada mais representa. Em segundo lugar, a autonomia profissional do professor deve corresponder ao esforço de participação coletiva para a construção de uma escola democrática pelos sujeitos presentes na escola.

Com base na experiência da reforma da educação em Portugal, Pacheco (2000) afirma que o Estado efetua um processo de descentralização e um discurso que defende a autonomia: “a escola é politicamente dotada de autonomia se construir um projeto identitário próprio” (PACHECO, 2000, p. 148). Entretanto, o autor observa que na verdade ocorreu o aumento do controle sobre a escola, alunos e professores, principalmente no que diz respeito ao currículo escolar:

O Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo [...]. O Estado mantém ainda um controle técnico sobre a escola e os professores, pois não só separa a concepção da execução como também define a forma curricular pela formulação dos objetivos, da seleção e organização dos conteúdos, da proposta de atividades e do controle da avaliação (PACHECO, 2000, p. 152).

Nesse processo, o professor tem um contato minimizado com as questões curriculares diante do controle técnico e da prevalência da lógica do pré-empacotado. Pacheco (2000) defende a territorialização curricular com centralidade na escola, na medida em que essa é considerada unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos atores que nela atuam, sobretudo professores e alunos, como participantes das decisões. Deve-se buscar sentido na ação dos atores e não só na observância dos referentes enunciados pelo poder central, estabelecendo, dessa forma:

Um desenvolvimento curricular baseado na escola, que seja sinônimo de uma autonomia que contribui quer para o reforço das competências curriculares dos atores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos (PACHECO, 2000, p. 154).

Para Barroso (1996), a autonomia não deve estar centrada na figura do professor como um profissional. Em sua reflexão sobre a autonomia da escola, considera a diferença entre o que considera autonomia decretada e autonomia construída. Na primeira, ocorre a transferência de

[...] poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão (BARROSO, 1996, p. 172).

Barroso (1996) cita o exemplo de países de língua inglesa como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia, que tem passado pelo

processo denominado *school based manage*, marcado pela descentralização e desburocratização da tomada de decisões, já que as escolas podem, por exemplo, decidir onde alocam seus recursos e os pais podem escolher livremente onde vão estudar seus filhos. A lógica do mercado impera associado aos princípios de racionalidade, eficácia, qualidade e gestão de recursos. Segundo o autor “pretende-se reduzir os problemas das escolas a problemas de gestão, como forma de escamotear a complexidade da escola enquanto organização e a conflituidade ideológica, política e social a ela inerentes” (p. 184). Essa é a *autonomia decretada*, processo de descentralização que, segundo não deve ser confundido com a autonomia que é construída nos estabelecimentos escolares.

A *autonomia construída* “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios” (BARROSO, 1996, p. 185). A autonomia construída na escola resulta da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos), que devem ser articulados em uma abordagem caleidoscópica. Nesse sentido, não é a autonomia dos professores, dos gestores, dos alunos ou dos pais como sujeitos isolados, mas essa é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola entre diferentes detentores de influências (externa e interna), nos quais se destacam: governo e seus representantes, professores, pais, alunos e outros membros da comunidade local.

A autonomia não existe sem a ação dos indivíduos e se afirma como a expressão da escola enquanto unidade social. Com isso, Barroso (1996) defende que não existe, verdadeiramente, uma autonomia decretada. Existem normas e regras legais que podem favorecer ou dificultar a autonomia da escola, mas que são incapazes de criá-la ou destruí-la. Contudo, nem sempre a autonomia dos indivíduos isolados atua no sentido de fortalecer a autonomia construída na escola, pois:

as dificuldades que existem para dar um sentido colectivo às diversas autonomias individuais são agravadas pelas próprias condições quer de isolamento interno, em que, tradicionalmente, se exerce o trabalho docente, quer de isolamento externo entre a escola e a comunidade (BARROSO, 1996, p. 186).

Por isso, o Barroso (1996) defende que as autonomias individuais promovam uma cultura de colaboração e participação em diversos âmbitos da organização e da ação educativa, transformando a escola em um processo coletivo de mudança.

A questão da autonomia docente é importante para a análise das questões dessa pesquisa, pois ela auxilia a perceber alguns possíveis efeitos das atuais políticas educacionais no papel do professor na produção do currículo, que influenciam os sentidos do trabalho pedagógico construídos pelos professores no contexto da prática. É fundamental perceber quais são os significados de autonomia atribuídos pelos professores, pois podem influenciar as possíveis interpretações sobre o currículo oficial da SME/RJ na escola. Algumas referências trazidas do campo do currículo também podem auxiliar na análise das questões.

2.2.2.

Da teoria tradicional do currículo à teoria crítica e o professor como intelectual transformador

O currículo escolar se configurou como campo de estudos pela primeira vez nos Estados Unidos nos anos 1920. Era o momento da expansão da industrialização e dos movimentos migratórios, diante da massificação da escolarização na sociedade norte-americana. As teorias desse momento buscavam atender aos desafios apresentados na escolarização das massas, no sentido de formar o trabalhador especializado. Era o momento de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. O maior exemplo dessa tendência é o livro *The curriculum*, de Bobbitt, em que:

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica [...] No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 2011, p. 12).

Considerado parte do movimento “Eficientismo Social”, Bobbitt fazia a defesa do currículo científico, associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia, que teria como função a

preparação do aluno para a vida adulta economicamente ativa (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 22). O ideário tecnicista de Bobbitt concorre, nessa mesma época, com as concepções de John Dewey, para quem a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas como um local de vivência e prática de princípios democráticos (SILVA, 2011, p. 23).

O modelo tecnicista encontra sua consolidação com a publicação dos “Princípios de Tyler”, em 1949. Esse foi um marco no campo, pois estabeleceu um paradigma que vigorou durante décadas para a elaboração de currículos, que passou a se concentrar em torno das ideias de organização e desenvolvimento, concentrando-se em concepções técnicas e no *como* fazer o currículo. O planejamento do currículo deve responder a quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (TYLER, 1978, p. 1).

Entre essas etapas do modelo de Tyler (1978), a primeira é a principal, em que os objetivos são estabelecidos e as outras fases decorrem dessa.

O foco do pensamento de Tyler está na avaliação das experiências de aprendizagem, a última etapa do planejamento curricular, que é definida com a finalidade de “em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (TYLER, 1978, p. 98). Para Tyler, a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas e, por isso, a avaliação implica em verificar se as mudanças de comportamento nos alunos estabelecidas a partir dos objetivos educacionais foram efetivadas (idem, p. 99). Segundo Silva (2011, p. 26), essa orientação comportamentalista irá se radicalizar nos anos 1960, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, e com influência no Brasil, representada principalmente por Robert Mager, em que afirma a importância da formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos. No currículo tecnicista, o professor é entendido como um técnico, como um reprodutor do currículo. As tarefas de planejamento e execução são separadas, tornando o professor um mero executor do currículo.

A respeito dos pressupostos curriculares tecnicistas, é possível afirmar que essas tendências teóricas percebem a escola como uma instituição que tem como finalidade formar cidadãos capazes de gerar benefícios para a sociedade. Por isso, o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades necessárias à produtividade social e econômica:

O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 74).

Em relação às orientações curriculares propostas pela SME, é possível constatar a presença de muitos pressupostos do modelo de currículo tradicional, na medida em que aspectos técnicos são privilegiados e são estabelecidos objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos alunos. A importância atribuída à avaliação, como instrumento fundamental para averiguação de que os objetivos de aprendizagem foram cumpridos é uma reminiscência do modelo tradicional, presente até hoje nessa e em outras diretrizes curriculares. Lopes e Macedo (2011a) afirmam que “diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão até hoje presentes em vários documentos curriculares. A estrutura definida por Tyler: objetivos / experiências de aprendizagem / avaliação é talvez ainda a mais utilizada” (p. 50). Diante da permanência de alguns aspectos do paradigma tradicional na proposta curricular investigada nessa pesquisa, deve-se indagar se o professor atua como um técnico que executa um currículo planejado antecipadamente ou se cabe a ele a tarefa de planejar a sua atividade.

A partir da década de 1970, o paradigma tradicional passou a ser criticado por conta da emergência das teorias críticas de currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011a, p. 76), essa tendência engloba um conjunto de autores com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia. O conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro, na medida em que elementos da sociologia são trazidos para a discussão sobre currículo, que passa a ser entendido como uma construção social, sendo recorrente a preocupação com a emancipação e a democracia:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo em contraste começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 76)

Enquanto os modelos tradicionais se ocupam com os processos de planejamento, implementação e avaliação dos currículos, as teorias críticas voltam a sua atenção para a questão do conhecimento escolar, para as relações de poder e resistência presentes nos critérios de seleção, distribuição, hierarquização, distribuição e transmissão dos conteúdos (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 8). A respeito da emergência da teoria crítica no campo do currículo, Moreira (2003) afirma que as raízes desse movimento estão na:

Rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (MOREIRA, 2003, p. 20).

Um dos principais nomes da teoria crítica do currículo é Henry Giroux (1997) que apresenta conceitos fundamentais que serão desenvolvidos nessa pesquisa. Em seus primeiros trabalhos, Giroux utiliza referências de autores da escola de Frankfurt para criticar os critérios de eficiência e de racionalidade técnica e utilitária. A partir da elaboração do conceito de resistência, ele acredita que é possível desenvolver uma pedagogia e um currículo marcadamente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Dessa forma, os conceitos de emancipação e liberação são considerados os objetivos de um processo pedagógico que se aproxime de uma ação social politizada, que permita às pessoas tornarem-se conscientes do controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais. Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação. Para Giroux, os professores e professoras não podem ser vistos técnicos ou burocratas, mas sim como profissionais ativamente envolvidos no processo de emancipação e libertação.

Com base na noção de *intelectuais orgânicos* de Gramsci e nos trabalhos de Freire, Giroux entende os professores como *intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997). Esse conceito é fundamental para a pesquisa aqui apresentada, pois percebe no professor um papel fundamental na produção do currículo.

Giroux (1997) oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, esclarece condições ideológicas e práticas para que os professores atuem como intelectuais e afirma que esses desempenham um papel fundamental na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais, assumindo um papel responsavelmente ativo na formação dos propósitos e condições de escolarização, com o intuito de formar estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Segundo Giroux, o professor como *intelectual transformador* não é um técnico e o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades técnicas. O caráter político da prática pedagógica é ressaltado e os sujeitos assumem um papel ativo voltado para estratégias e práticas de uma ação docente comprometida. A escola não é um local neutro e os professores não devem ter uma postura de neutralidade, mas sim devem assumir o compromisso de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, o que significa:

Utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 163).

Para se afirmar como *intelectuais transformadores*, os professores devem desenvolver um discurso que:

Una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar (GIROUX, 1997, p. 163).

O pensamento de Giroux foi bastante influenciado por Paulo Freire. O autor brasileiro não desenvolveu uma teoria específica sobre currículo, mas sua obra se relaciona com questões fundamentais para os estudos curriculares. Para ele, o currículo deve ser planejado a partir de uma relação dialógica entre educadores e educandos, que são entendidos como participantes ativos na experiência da aprendizagem. Freire (1996, p. 22) insiste que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa maneira, Freire se coloca contra o que ele denomina “conhecimento bancário”, em que o professor transmite os conteúdos de maneira neutra ao aluno e coloca a experiência da aprendizagem como uma relação dialógica, em que não existe docência sem discência, ou seja, ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (p. 23). Freire afirma que sua pedagogia é humanista e libertadora, sendo a emancipação dos sujeitos um tema recorrente em suas obras e o principal objetivo da prática educativa (FREIRE, 1987, p. 23).

Freire apresenta críticas à escola tradicional, mas se volta, principalmente, para o desenvolvimento da educação de adultos (SILVA, 2011). Enquanto foi secretário de educação da prefeitura de São Paulo, durante o período de redemocratização, assumiu compromisso com a construção da escola pública, popular e democrática com qualidade social. Sua proposta, considerada ousada e radical, levou para a administração pública os pressupostos da educação popular, caracterizada como não escolarizada, relacionada com prática política e crítica e, em especial, voltada para a formação de adultos. Sua gestão concentrou-se principalmente em dois aspectos: a reestruturação curricular e a formação continuada de professores. Sob a ótica da teoria crítico-emancipatória, a reestruturação curricular seria baseada no princípio de autonomia da escola, sendo o currículo construído de forma coletiva através de plenárias pedagógicas, formada por professores, alunos, direção, comunidade (pais e movimentos sociais) e especialistas. A formação permanente de professores era entendida como trabalho coletivo, segundo o princípio de que é a partir da reflexão sobre a prática que o sujeito se torna crítico. Assim, o professor poderia realizar sua prática político-pedagógica de acordo com essa nova fisionomia de escola que se tentou construir nesse momento (SAUL, 2012).

O caráter político da prática pedagógica e a necessidade da participação dos professores na concepção e no planejamento da prática curricular são considerados por Moreira (2003, p. 23, 24) pontos positivos da pedagogia crítica. Entretanto, o autor afirma que alguns aspectos negativos atrapalham a aproximação entre a teoria do professor como intelectual e o que é praticado nas escolas. Primeiramente, a complexidade da linguagem empregada, de difícil compreensão para os profissionais que são convidados a exercer o papel de intelectuais transformadores. Em segundo lugar, o “caráter messiânico” atribuído ao trabalho docente, do qual depende a emancipação do discente. E por fim, o caráter abstrato dos princípios de intervenção propostos e a ausência quase total de sugestões que de fato possam nortear as decisões dos professores nas suas aulas, tanto no que se refere a métodos didáticos como a conteúdos.

Fischman e Sales (2010) afirmam que muitos educadores reagem às propostas da pedagogia crítica, considerada como “narrativas redentoras”, com ceticismo e desespero, pois no contexto da globalização, a escola que nunca chegou a ser totalmente democrática, se afasta ainda mais desse ideal diante da mercantilização e da individualização das relações. O professor como intelectual transformador é apontado como a imagem de um profissional redentor, um “superprofessor”, o grande herói pedagógico, racional, moralmente correto e responsável pela mudança de consciência dos seus alunos. Entretanto, segundo os autores, não se deve rejeitar por completo alguns aspectos das teorias críticas, como a defesa da justiça social e a democracia.

Os autores defendem o ponto de vista de que na formação de professores, se reconheça a função intelectual desse profissional, e que esses assumam o papel de professores e intelectuais comprometidos com seus alunos, não apenas racionalmente, mas também emocionalmente. O professor precisa se aproximar de um modelo menos pretensioso e sem deixar de se responsabilizar pela educação de seus alunos:

Um dos desafios mais importantes para as pedagogias críticas na formação docente é identificar e analisar os efeitos das múltiplas formas de opressão do cotidiano escolar sem provocar sentimentos de desesperança e perda do sentido de agenciamento nos futuros professores (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 12).

Na crítica ao modelo de professor como intelectual, o caráter salvacionista atribuído ao professor é problematizado e aproximando desse outro profissional, o

comprometido. Esses aspectos são considerados nessa pesquisa, de maneira que seja possível aproveitar contribuições que são fundamentais da teorização de Giroux (1997) e perceber esse profissional como responsável e capacitado para desenvolver e de politizar a sua prática, sem que sejam criadas expectativas de emancipação social radical a partir da escolarização. Outros elementos da teoria crítica também são considerados nessa pesquisa, como o caráter político do currículo e da prática pedagógica, que serão associados a alguns elementos das análises pós-críticas, conforme será discutido a seguir.

2.2.3.

As teorias pós-críticas de currículo e a autonomia docente

Na década de 1990, o pensamento curricular no Brasil começou a incorporar influências dos enfoques pós-estruturalistas e pós-modernos. Entretanto, esses elementos não provocaram um direcionamento único no campo, percebe-se uma multiplicidade de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas. A ênfase, que antes estava na questão do conhecimento, desvia-se para a cultura. As denominadas teorias pós-críticas desafiam a hegemonia do pensamento crítico nas discussões e, categorias usuais como poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social, começam a ser substituídas por outras, como: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagem. Foram incorporados os discursos pós-modernos, pós-estruturalistas, estudos culturais, pós-coloniais, de meio ambiente, raça, gênero e sexualidade (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 8).

O campo do currículo passa a ser caracterizado pela multiplicidade de temas e trabalhos no campo e pela dificuldade na definição do que vem a ser currículo (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 16). Influenciado por essa discussão, Silva (2011) defende que as teorias de currículo sejam pensadas como discursos e não como teorias fixas. Afirma que as definições de currículo não são utilizadas para captar o seu verdadeiro significado, como um objeto pré-existente na realidade. Por outro lado, os diferentes discursos, mostram que “aquilo que o currículo é depende

precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores ou teorias” (SILVA, 2011, p. 14).

As teorias totalizantes são rejeitadas em favor de uma pluralidade de vozes, discursos, narrativas e culturas:

A crítica pós-moderna é importante, além disso, porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero” (GIROUX, 1993, p. 42).

O currículo, portanto, não deve ser fixado em um significado, mas sim como espaço marcado por disputas entre diferentes discursos (SILVA, 2011).

Um dos principais pontos de embate desses trabalhos em relação à teoria crítica está no princípio de que o conhecimento e o saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia. Segundo essas teorias, não há situação de não poder, mas sim um estado permanente de luta contra posições e relações de poder hegemônicas. “O poder é produtivo e não apenas coercitivo, e não emana de uma única fonte, mas se apresenta como micropoderes descentrados” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 204, 205).

A noção de sujeito unificado também passa a ser criticada. Não é mais possível falar de um sujeito autônomo ou de uma consciência autônoma. Segundo Silva (1994) “O pós-modernismo reserva um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade (...), o pós-modernismo coloca em dúvida sua autonomia, seu centramento e sua soberania” (SILVA, 1994, p. 113). Por conta da aproximação com o pensamento foucaultiano, a noção de poder sofre um deslocamento e não se refere a uma fonte ou centro único e, sendo assim, as concepções de saber e conhecimento aparecem vinculadas a essa noção de poder. O intelectual e o professor, portanto, perdem a posição de responsáveis pela emancipação dos educandos. É conferido a ele um papel mais modesto, menos universal e mais local. O sentido de que seu saber, sua visão e seu discurso devem tanto aos interesses de poder quanto os de qualquer outro participante.

Entretanto, em muitos casos, a aproximação com os discursos pós-modernos e pós-estruturalistas não leva ao abandono de preocupações centrais da teoria crítica, como a ideologia e a emancipação. Ainda que seja de difícil sustentação

teórica a aproximação entre essas perspectivas, no campo do currículo esse diálogo está presente em muitos estudos de grande impacto, principalmente em autores como Giroux e McLaren (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 199). Dessa aproximação, o currículo é entendido como prática de atribuir significado pelos sujeitos em questão, portanto como prática cultural, mas sem deixar de lado a preocupação com questões como a democracia e a justiça social.

Giroux e McLaren (2011) incorporam elementos como a noção de poder descentralizado e a preocupação com os discursos e as subjetividades. Entretanto, segundo Moreira (2003), preservam “o compromisso da teoria crítica com a justiça social, democracia, libertação e direitos humanos” (p. 25). Percebem a vida escolar como permeada por uma multiplicidade de discursos, em que professores, alunos e outros sujeitos negociam e, por vezes, rejeitam as formas como as experiências e práticas são nomeadas e concretizadas.

O currículo é entendido como uma forma de política cultural, já que a “meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos” (GIROUX e McLAREN, 2011, p. 157). Para esses autores, o professor continua ocupando um lugar relevante na produção do currículo, entretanto, com a influência dos estudos culturais no campo do currículo, seus discursos são percebidos a partir do cruzamento com outros discursos na escola. Reforçam a importância da formação teórica de professores, pois devem se tornar profissionais críticos e capazes de desvendar e interrogar os discursos educacionais e as relações percebidas com uma racionalidade instrumental hegemônica. Ainda está presente a ideia do professor como intelectual, e também os princípios da pedagogia radical:

Desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano (GIROUX; McLAREN, 2011, p. 157).

Para os autores, os professores não devem assumir a posição de técnicos e burocratas incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, e de adaptar os programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula (GIROUX; McLAREN, 2011).

Portanto, ainda que o conceito autonomia seja considerado nessa pesquisa, é importante não perder de vista que a atuação dos sujeitos não ocorre em um espaço ausente de disputas de poder. Ball (1987 apud LOPES; MACEDO, 2011b), em seus estudos sobre História das disciplinas escolares produzidos nas décadas de 1980 e 1990, já salientava que a relativa autonomia dos professores sobre seu trabalho se deve à existência de disputas e negociações diversas na escola em torno do controle do trabalho docente: “os limites desse controle são modificados continuamente e dependem de enfrentamentos entre sujeitos e grupos das instituições” (p. 266).

Portanto, a partir de Giroux e McLaren (2011), o conceito de currículo aqui utilizado traz alguns elementos do pensamento curricular pós-crítico, mas sem rejeitar alguns aspectos fundamentais da teoria crítica. Segundo Giroux (1993) alguns ideais do projeto de modernidade relacionados à construção de uma esfera pública democrática precisam ser defendidos como parte do discurso educacional no interior das condições pós-modernas e não em oposição a elas. Essa concepção vai de encontro com a afirmação de Silva (1993), de que o projeto da teoria educacional crítica é essencialmente político, deve ser nesse sentido que o pensamento pós-moderno e pós estruturalista deve ser incorporado, de forma crítica e problematizadora (p. 138). Portanto, os autores (GIROUX; McLAREN, 2011) não concebem a escola como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações. É uma arena de contestações, lutas e resistências, onde está presente uma pluralidade de discursos e vozes que negociam e rejeitam experiências e práticas.

Gatti (2005) apresenta o seguinte questionamento: “As respostas têm mesmo sido dadas pelas grandes teorias vigentes?” (p. 605). Diante de uma resposta negativa a essa questão, a autora afirma que através do rompimento com determinismos e grandes modelos explicativos, busca-se novas formas de compreensão do real, em que o diferente e o divergente se instalam. Por mais que tentemos homogeneizar as escolas e a vida escolar, a multiplicidade ali está presente, diante de hábitos sociais diferenciados, múltiplas etnias e culturas, representações parceladas, situações sociais díspares, pronúncias diferentes, linguajares grupais, valores heterogêneos etc. Busca-se, portanto, um referencial

teórico que auxilie a perceber a multiplicidade de sentidos das políticas curriculares, construídos pelos sujeitos no contexto da prática.

Concordando com Lopes e Macedo (2011a), nessa pesquisa, o currículo não é definido apenas como uma seleção de conteúdos ou mesmo como uma seleção de cultura, o currículo é entendido como “produção cultural”. Nessa perspectiva, os sujeitos, os saberes, os antagonismos não tem significados fixos e pré-determinados, mas são construídos nas lutas sociais que ocorrem em torno dessas significações. O currículo também não é fixo nem é produto das lutas que ocorrem fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O próprio currículo faz parte da luta pela produção de significado:

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 92, 93).

Lopes (2004) afirma que toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, não sendo possível separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Dessa maneira, também afirma que toda política curricular é uma política cultural, já que o currículo é fruto de uma seleção cultural, que ocorre em um campo conflituoso de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento e diferentes formas de construir e conceber o mundo. A autora afirma que “Trata-se de um processo de seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instruir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado”. As políticas não se resumem aos documentos escritos "incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação" (p. 111).

Ao assumir o discurso pós-crítico e questionar o ideal de educador transformador da teoria crítica, Corazza (2012) defende o planejamento de ensino como política cultural e não abre mão de que o professor assuma um compromisso ético. Utilizando como referência Giroux e McLaren (2011), citado anteriormente, afirma que o compromisso ético do educador implica em esse assumir responsabilidade e respeito para com a ação educativa e para com os sujeitos dela

integrantes. Entretanto, o professor precisa escapar da concepção da teoria crítica, que a autora acredita ser romantizada, pois não deve ser entendido como alguém que sabe o que é melhor política e educacionalmente para outros sujeitos, já que as posições assumidas por esse profissional também estão sujeitas a regimes de verdade que precisam ser desconstruídos. A autora afirma que ao planejar “estamos sempre comprometidos como o poder-saber integrante da ação de planejar, correndo o risco de enunciar uma dada ontologia moral e identitária dos alunos” (CORAZZA, 2012, p. 122).

Nessa pesquisa, o conceito de autonomia será trabalho levando em consideração a problematização apresentada pelo pensamento curricular pós-crítico. Entretanto, não serão descartadas as reflexões a respeito do professor como intelectual transformador, realizadas por Giroux (1997). O lugar do Estado na formulação de sentidos da política não é menosprezado, embora se saiba que esse não possui o domínio dos sentidos atribuídos a ela (MAINARDES, 2006). O professor e a comunidade escolar podem se perceber como mais ou menos autônomos em relação ao direcionamento da política por parte do governo central, embora essa inevitavelmente sofra modificações quando chega ao contexto da prática por conta da atuação dos sujeitos presentes nesse espaço. Mesmo que não seja possível uma emancipação e autonomia total do professor, fora das estruturas de poder, esse é concebido como um sujeito capaz de transformar os sentidos das políticas educacionais e da sua prática no contexto em que atua.

O currículo entendido como produção cultural ou como política cultural, associado ao conceito de cultura, e sem desconsiderar alguns pressupostos da teoria crítica, possibilita um olhar mais próximo dos sujeitos, das práticas, dos discursos e das disputas em torno dos seus significados. A teoria do ciclo de políticas, associada a essa perspectiva de currículo, constroem o corpo dos referenciais teóricos aqui utilizados, para melhor perceber os caminhos de significação das políticas curriculares nos diferentes contextos pelo qual essa circula. É nesse sentido que a política curricular não é fixa e não é dada como imutável nos diferentes contextos, pois está sujeita a modificação e a resignificação.

3. Metodologia da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada tem caráter qualitativo, como principal recurso metodológico foram utilizadas entrevistas com professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro, com intuito de compreender como esses sujeitos resignificam as políticas curriculares no contexto da prática, ou seja, na escola. Nessa pesquisa, a análise se debruça sobre a percepção que alguns sujeitos possuem sobre a reforma curricular, os resultados aqui apresentados indicam tendências e não se pretende generalizar o que aqui for apresentado. O objetivo é estabelecer um diálogo com outros estudos com a mesma temática, para que possamos contribuir com a produção de conhecimento no campo da Educação.

Segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21). Sendo que essa modalidade de pesquisa é considerada adequada para solucionar os problemas educacionais, pois permite um maior aprofundamento das informações obtidas de maneira imediata pelos informantes, o que permite correlações, esclarecimentos e adaptações que podem ser realizadas durante a conversa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Entrevistas foram utilizadas como recurso metodológico, pois através desse método é possível obter dados de caráter subjetivo, já que dados objetivos podem ser obtidos por meio de outras fontes, tais como dados estatísticos. As entrevistas tornam-se relevantes para:

[...] a obtenção de dados de caráter subjetivo, principalmente na pesquisa qualitativa, na medida em que essa, ao estabelecer uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, destaca o sujeito, que tem um papel fundamental no processo de investigação ao interpretar fenômenos atribuindo-lhes significados (OLIVEIRA, FONSECA e SANTOS, 2010, p. 38).

A entrevista possibilita a organização de ideias e de construção do discurso do interlocutor. Compreendida como um instrumento metodológico dialógico e

interativo, a entrevista facilita identificar as representações e os sentidos construídos pelos sujeitos na descrição e narração de fatos, possibilitando a obtenção de dados sociais e subjetivos, como “imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 39). Assim, nessa pesquisa, a entrevista não é compreendida como uma conversa neutra, mas sim como uma arena de conflitos e contradições ao considerar os critérios de representatividade da fala e a interação social que envolve a relação pesquisador-pesquisado.

Lüdke e André (1986) chamam atenção para o caráter de interação que permeia a entrevista, pois enquanto em outros instrumentos de pesquisa, como na observação unidimensional e na aplicação de questionários, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influencia recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 33). Outra vantagem dessa técnica, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas (p. 34).

O formato escolhido foi o de entrevista semiestruturada, um roteiro de perguntas foi planejado, mas outras perguntas foram acrescentadas durante as entrevistas, conforme o teor da narrativa do entrevistado (OLIVEIRA, FONSECA; SANTOS, 2010, p. 46). O formato semiestruturado se desenrola a partir de um esquema básico que não é aplicado rigidamente e que permite ao entrevistador fazer necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A elaboração do roteiro da entrevista teve como base a ficha sugerida por Mainardes (2006) para investigações que utilizam o ciclo de políticas de Ball como referencial teórico-metodológico. O autor sugere um roteiro diferente para análise de cada contexto, sendo aqui utilizadas como referência as questões formuladas para pesquisas realizadas no contexto da prática. Entretanto, o roteiro sugerido por Mainardes sofreu modificações para melhor se adequar a essa pesquisa e responder às questões propostas.

Segundo as recomendações de Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p. 48), a entrevista foi dividida em grupos de assuntos, que nortearam a construção das perguntas. Os assuntos são: 1. O currículo na sala de aula conforme é planejado e

descrito pelos professores; 2. As orientações curriculares da SME/RJ; 3. Os cadernos pedagógicos da SME/RJ; 4. Apropriação da política curricular da SME/RJ na escola (ver anexo 3).

Cada um desses grupos de assuntos foi composto por um número de três a seis perguntas. A separação em assuntos ajudou a organização da pesquisa, a realização das entrevistas, a transcrição e a análise de dados. Entretanto, na fala dos sujeitos, os assuntos se cruzavam, na medida em que estão interligados na sua prática e, portanto, aparecem interligados nos depoimentos. Além da entrevista, os professores entrevistados preencheram uma ficha de caracterização com informações sobre sua formação, tempo de magistério, tempo em que atua na rede e outras (ver no anexo 2).

A pesquisa atendeu às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de Pesquisa da PUC-Rio, conforme foi estabelecido com a aprovação do projeto para essa pesquisa. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que foi garantido o sigilo sobre as suas identidades e foi autorizada a gravação das entrevistas (ver anexo 1). Algumas situações inesperadas mudaram um pouco o curso da pesquisa, conforme será narrado a seguir.

3.1. Trajetória da pesquisa

3.1.1. Escolha da 2ª Coordenadoria Regional de Ensino

A princípio, essa pesquisa seria realizada com cerca de 10 professores pertencentes a 2ª Coordenadoria Regional de Ensino (2ª CRE). Essa coordenadoria foi escolhida porque abrange bairros da zona sul e da zona norte do Rio de Janeiro, sendo por isso bastante heterogênea. A 2ª CRE possui 145 unidades escolares e, segundo o relatório da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que apresenta os resultados do IDEB de 2011, três entre as dez escolas

com os melhores índices nesse segmento pertencem a essa região (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Foi então solicitada, junto à SME/RJ, uma autorização que permitisse a entrada nas escolas da 2ª CRE, de maneira que as entrevistas fossem realizadas com professores dessas escolas. Foi feito o recorte das vinte escolas com melhor nota no IDEB de 2011 para a visita. Esse recorte foi realizado porque o sistema de avaliação da SME/RJ não é um programa isolado dos princípios colocados pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC).

3.1.2.

Visita às escolas

Conseguida a autorização, teve início a visita às escolas em busca de professores interessados em participar da pesquisa. Na primeira escola visitada, a professora que estava presente se recusou a conceder uma entrevista e justificou afirmando que tinha uma postura contrária à reforma política realizada pela SME/RJ desde 2009. Essa professora criticou o material pedagógico e as avaliações da rede. Disse que não existe autonomia pedagógica porque a política e o material são impostos “de cima para baixo” nas escolas. Ela terminou afirmando que não poderia participar, pois ela não utiliza o material e, portanto, não teria o que responder. Nessa ocasião, nós afirmamos que a entrevista poderia ocorrer apesar da sua posição assumida, mas ela respondeu que mesmo assim não gostaria de dar seu depoimento. Nessa situação, apesar da professora ter se recusado a participar, podemos perceber a insatisfação com a política da SME/RJ, a crítica ao material e ao sistema de avaliação, que segundo a professora, diminui a autonomia do professor. A coordenadora pedagógica nos orientou a retornar em outro dia, para conversar com outra professora da mesma escola.

Na segunda escola visitada, a professora com quem falamos nessa ocasião também se recusou a participar da pesquisa, mas dessa vez ela alegou falta de tempo para realizar a entrevista. Então, retornamos à primeira escola visitada, onde finalmente conseguimos realizar a primeira entrevista, com a professora C., cuja análise será apresentada a seguir. Visitamos outras duas escolas e a

coordenação nos orientou a retornar após o recesso do meio do ano, pois nesse momento as escolas estavam se preparando para as últimas avaliações do 2º bimestre e para o conselho de classe. Retornamos às escolas no dia 08 de agosto de 2013, conforme combinado com os coordenadores e professores das escolas antes do recesso. Nesse mesmo dia, ocorria uma assembleia do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE) e paralisação, em que os professores dessas escolas aderiam ao movimento. Nessa ocasião, em assembleia a categoria decidiu entrar em greve por tempo indeterminado.

3.1.3. Greve

Os profissionais da educação pertencentes à rede municipal do Rio de Janeiro decidiram entrar em greve no dia 08 de agosto de 2013. A greve foi interrompida em 10 de setembro, mas foi novamente retomada no dia 20 do mesmo mês e finalizada no dia 25 de outubro. É importante ressaltar que essa foi uma greve dos profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro e por isso incluiu funcionários como inspetores e merendeiras e não apenas professores. Em um primeiro momento não se imaginava que entraria para a história como a maior paralisação já realizada pela categoria, pois após cerca de vinte anos, os profissionais da rede municipal de educação entraram em um movimento grevista que teve duração, ao todo, de mais de dois meses. A greve da rede municipal ganhou força com a paralisação da rede estadual, que ocorreu concomitante a essa.

Nesse momento inicial, as reivindicações da categoria eram as seguintes: reajuste salarial de 19%, plano de carreira unificado (para professores e funcionários), 1/3 da carga horária para planejamento, fim da meritocracia e melhores condições de trabalho⁷. O movimento ganhou bastante força, paralisou parte significativa da categoria durante quase toda a greve e chamou atenção da opinião pública em todo o Brasil.

⁷ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4340>, acesso em 13/08/2013.

No dia 13 de agosto, a direção do SEPE se reuniu com o vice-prefeito, Adilson Pires, o secretário chefe da Casa Civil, Pedro Paulo Carvalho, a subsecretária de Ensino, Helena Bomeny e o subsecretário de Gestão, Paulo Figueiredo. Nessa ocasião, foi entregue uma pauta de reivindicações mais detalhada. A descrição dos pontos que foram discutidos na reunião foi divulgada no site do sindicato. Entre eles, a questão do aumento salarial e do plano de cargos e salários foi apresentada, mas não houve consenso nas negociações. A insatisfação da categoria com as condições de trabalho foi outro item, em que citavam a reserva de 1/3 do tempo da carga-horária para o planejamento e a implementação de turnos de seis tempos. Em relação à meritocracia, o governo afirmou que a política de bônus e metas seria irreversível, pois seria parte fundamental da política educacional durante essa gestão.

No dia 14 de agosto foi realizada uma nova assembleia para decidir os rumos da greve. Nesse dia, percebemos que a mobilização era bastante significativa, estima-se que cerca de 10 mil a 15 mil pessoas seguiram em passeata até o palácio da cidade em Botafogo, para solicitar uma audiência com o prefeito, fechando importantes vias de circulação de veículos na cidade. Dentre as reivindicações manifestadas nos cartazes nessa passeata, observamos que alguns deles traziam mensagens em defesa da “autonomia pedagógica” e pelo fim dos cadernos pedagógicos e da avaliação unificada. Muitas pessoas inscritas para falar no microfone no carro de som do sindicato se colocavam contrários à política educacional dessa gestão, ressaltando questões como a “meritocracia” e a “privatização” do sistema de ensino. Muitos professores denunciavam a terceirização dos serviços e a proximidade entre o sistema de educação pública e as empresas privadas.

Durante as primeiras duas semanas, acompanhamos a movimentação e aguardamos o desenrolar dos acontecimentos. Em posse das autorizações para realizar as visitas às escolas, fomos informados ao telefone que os professores dessas escolas aderiram à greve. Nesse período, o movimento foi ganhando força e chegou a ter 90% da categoria paralisada⁸. Diante do fortalecimento do movimento grevista, percebemos que seria necessário continuar a pesquisa

⁸ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4352>, acesso em 15/08/2013.

durante a greve. Frequentamos assembleias, atos, passeatas, vigílias e ocupações. Acompanhamos diariamente as notícias nos jornais impressos, televisivos e na internet. A internet se mostrou uma mídia bastante importante para divulgação das notícias da greve, já que muitas vezes as outras mídias eram acusadas pelos grevistas de manipular as informações a favor do governo. Por isso, a principal fonte de informação da greve foi a página digital do SEPE e grupos de professores nas redes sociais como *facebook*⁹.

No ato do dia 03 de setembro era perceptível a redução do quantitativo de professores. Segundo foi informado nessa ocasião, no dia anterior, a justiça havia expedido uma ordem que exigia o fim da greve em um prazo de 48 horas. Apesar disso, os professores votaram pela continuidade da greve, embora dessa vez a votação tenha ficado mais dividida, diferentemente do resultado da assembleia que comparecemos algumas semanas antes. Na ocasião, ouvimos relatos de que o quantitativo dos professores em greve estava cada vez menor e o movimento estava perdendo força. Diante desse quadro, a greve foi interrompida no dia 10 de setembro, um mês após o seu início, entretanto, a categoria se manteve em estado de greve. No dia 17 de setembro, os professores voltam a fazer uma nova paralisação, após discordar da proposta do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) apresentado pela prefeitura, que seria enviado para votação na Câmara dos Vereadores na semana seguinte. A proposta da categoria foi que um novo plano fosse elaborado com a sua participação. Por conta da manutenção do projeto do PCCR, os professores votaram pelo retorno da greve na assembleia realizada no dia 20 de setembro¹⁰.

Quatro entrevistas foram realizadas desde o início da greve até o dia 10 de setembro, dia em que a greve foi interrompida. A categoria permaneceu em estado de greve e resolvemos aguardar que as negociações sobre a reposição fossem realizadas para continuar a pesquisa nas escolas. Porém, a greve foi retomada em menos de duas semanas, aparentemente com bastante mobilização. A partir desse

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-e-Estadual-do-Rio-em-GREVE/1398534863703304?fref=ts>, acesso em agosto, setembro e outubro de 2013.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/greveeducacaoestadualrj?ref=ts&fref=ts>>, acesso em agosto, setembro e outubro.

¹⁰ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4635>, acesso em 21/09/2013.

momento foram realizadas mais três entrevistas até o final da greve, somando um número de sete entrevistas realizadas durante os meses de paralisação.

Após a assembleia em que os profissionais da rede municipal de educação resolveram retomar a greve, a categoria saiu em passeata desde Clube Municipal no bairro Tijuca, passando pela prefeitura e seguindo pela Avenida Presidente Vargas, indo de encontro com os professores da rede estadual, que estavam em greve desde o dia 8 de agosto e com acampamento montado em frente à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj). Nessa ocasião, a mobilização chamou atenção, pois se estima que pelo menos vinte mil pessoas estavam presentes nesse ato. Percebemos que os dias de retorno às escolas tornou o movimento mais coeso. Ainda na porta da prefeitura, a passeata fechou as quatro pistas da Avenida Presidente Vargas, a via mais importante da cidade. Esse ato foi marcante para a categoria, provavelmente entrará para a história com um dos momentos mais significativos da luta dos profissionais de educação no Brasil.

Na semana seguinte, a proposta do PCCR foi enviada para a Câmara dos Vereadores. Foi iniciada uma semana de ocupação dos professores na porta da câmara, na praça Marechal Floriano, conhecida Cinelândia, no centro do Rio de Janeiro. Esse ato tinha como objetivo pressionar para que a votação da proposta fosse suspensa. A ocupação teve seu ponto máximo, quando na quinta-feira, dia 25 de setembro, um grupo de professores entrou na plenária da Câmara no momento da votação, conseguindo encerrar a sessão sem que o PCCR fosse votado¹¹. Esse grupo de professores ocupou o prédio durante alguns dias, até que foram retirados pela tropa de choque da polícia militar na madrugada do dia 28 de setembro¹². Algumas cenas de violência da retirada dos professores atraíram atenção da opinião pública que compareceu em atos em apoio aos professores na semana seguinte.

¹¹ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4679>, acesso em 28/09/2013.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-09-28/camara-aciona-pm-para-acabar-com-ocupacao-dos-professores.html>>, acesso em 01/10/2013.

Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br/no-118/4981-combativa-greve-de-professores-no-rio>>, acesso em 01/11/2013.

¹² Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4696>, acesso em 28/09/2013.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-09-29/professores-grevistas-sao-retirados-da-camara-a-base-de-forca.html>>, acesso em 01/10/2013.

No dia 01 de outubro, o PCCR foi aprovado pela Câmara dos Vereadores, sem que houvesse negociação com os professores. A votação foi realizada com as portas fechadas, pois a Câmara foi isolada com grades e cercada pela polícia militar. A provação ocorreu apesar dos protestos do lado de fora e da atuação violenta da polícia militar¹³ que, nessa ocasião, que jogou bombas de gás lacrimogêneo e *spray* de pimenta nos professores e nos seus apoiadores. Na semana seguinte, no dia 07 de outubro, um grande ato em apoio aos educadores foi convocado. Nessa ocasião, as ruas do centro da cidade pararam e a categoria recebeu apoio da sociedade em geral. Outro ato no dia 15 de outubro, dia do mestre, foi realizado com a presença de milhares de pessoas na rua em apoio à greve dos profissionais da educação. Durante esse período, o SEPE iniciou uma disputa judicial com o objetivo de suspender a sessão plenária na Câmara que aprovou o PCCR¹⁴, fato que acabou não acontecendo.

A greve foi encerrada na assembleia do dia 25 de outubro de 2013, em votação bastante apertada entre os que queriam encerrar a greve e os que queriam dar continuidade à mobilização. Entre as reivindicações da categoria, o acordo assinado com a prefeitura no fim da greve garantiu o aumento salarial. Em relação à “autonomia pedagógica”, ficou decidido que no final de cada ano haverá uma consulta para verificar o quantitativo de professores interessados em adotar os cadernos pedagógicos no ano seguinte. Outros pontos apresentados como reivindicação ao longo da greve: reserva de 1/3 do tempo para planejamento, climatização das salas de aula e redução do número de alunos por turma foram colocados como um compromisso a serem implementados no futuro, sendo estudadas as possibilidades pela prefeitura.

Compreender a trajetória da greve aqui é fundamental, pois essa modificou completamente os rumos dessa pesquisa. A mobilização dos professores impossibilitou a realização da maior parte das entrevistas nas escolas da rede. Ao todo, sete entrevistas foram realizadas durante a greve. Estivemos presente nas

¹³ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4736>, acesso em 02/10/2013.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-10-01/pms-tentam-retirar-professores-de-praca-na-cinelandia.html>>, acesso em 02/10/2013.

¹⁴ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4816>, acesso em 14/10/2013;

A Lei 5623 de 1 de outubro de 2013, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Salários e Remunerações está disponível em: <http://www.riosempreprezente.com.br/wp-content/uploads/2013/10/Lei_5623.pdf>, acesso em 15/01/2014.

assembleias e atos realizados nos dias 14/08, 03/09, 20/09, 23/09, 25/09, 26/09, 30/09, 01/10, 07/10 e 15/10 que foram brevemente narrados anteriormente.

Durante a greve, principalmente após a violenta ação da polícia contra os professores, algumas entidades e instituições de pesquisa e educação superior prestaram solidariedade ao movimento grevista¹⁵. Alguns pesquisadores se posicionaram publicamente a favor dos grevistas, como é o caso do professor Luiz Carlos Freitas, que escreveu em seu blog pessoal:

O Rio de Janeiro mantém luta exemplar contra a meritocracia. Tanto os professores do Município como os do Estado estão em guerra, entre outras coisas, contra a meritocracia. Até onde sabemos esta é a primeira greve que oficialmente inclui a luta contra a meritocracia no Brasil. Parabéns Rio. Bônus é migalha. A luta é por salário digno. Bônus é a desmoralização da profissão¹⁶.

Após o fim da greve foram iniciados os debates sobre a reposição das aulas. Nesse período foram realizadas mais duas entrevistas, somando o total de dez entrevistas que serão analisadas a seguir.

3.2. As entrevistas

Essa pesquisa contou com a participação de dez professores que foram entrevistados entre o período de junho e novembro de 2013. Como esse trabalho coincidiu com a greve, apenas três professores foram entrevistados nas escolas durante o período de aulas. A primeira professora foi entrevistada antes do início da greve, e os dois últimos professores foram entrevistados após o fim da greve. Essas entrevistas foram realizadas em escolas da 2ª CRE, pois a pesquisa a

¹⁵ Entidades e instituições que divulgaram notas em solidariedade a greve dos professores: Departamento de Educação da PUC-Rio, disponível em: <<http://www.edu.puc-rio.br/index.shtml>>, acesso em 15/01/2014; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-apoio-aos-professores-do-rio-de-janeiro-36a-reuniao-nacional-da-anped>>, acesso em 02/10/2013; Faculdade de Educação da UFRJ, disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/informes/destaque/2013notarepudiofe.pdf>>, acesso em 04/10/2013, Associação Nacional de História – Núcleo do Rio de Janeiro, disponível em <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4762>, acesso em 04/10/2013.

¹⁶ Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2013/09/24/o-pioneirismo-do-rj-contra-a-meritocracia/>, acesso em 01/10/2013.

princípio seria realizada nessa região administrativa, em escolas autorizadas pela SME/RJ.

Como as outras entrevistas ocorreram durante a greve, foi necessário fazer o contato com os professores nas assembleias e atos organizados pelo SEPE. Muitas escolas da rede permaneceram fechadas nesse período e uma parte significativa da categoria se manteve paralisada. Dessa maneira, para dar continuidade à pesquisa, tornou-se necessário frequentar as atividades do calendário de greve, em busca de professores dispostos a participar. Com o objetivo de construir uma rede, foi solicitado que os professores entrevistados indicassem outros professores para participar da pesquisa. Em alguns casos, a continuidade dessa rede foi quebrada por conta de imprevistos que dificultaram a participação dos professores na pesquisa. Uma greve como essa, que mobilizou um quantitativo bastante significativo de professores e com a importância que ganhou nas discussões da sociedade, foi bastante desgastante física e emocionalmente para os participantes. A grande quantidade de eventos relacionados à greve como assembleias, reuniões nas regionais e escolas, atos, vigílias e diversos imprevistos dificultaram algumas vezes o contato realizado com os professores. Desencontros, imprevistos, cansaço e *stress* atrapalharam a realização de algumas entrevistas.

Apesar desses obstáculos, sete entrevistas foram realizadas durante a greve, entre os meses de agosto e outubro de 2013. Foi utilizada a metodologia bola de neve (*snowball*), em que os participantes sugerem outros participantes para ser entrevistados¹⁷. As entrevistas concedidas durante a greve foram realizadas em cafés, centros culturais, lanchonetes, antes ou após as atividades de mobilização da categoria ou em dias sugeridos pelos professores. Apenas duas entrevistas foram realizadas em outros espaços: uma delas na casa de uma das professoras, a outra foi realizada em um museu onde uma professora entrevistada também trabalha.

¹⁷ A técnica bola de neve (*snowball*) é um metodologia de pesquisa qualitativa bastante utilizada em pesquisas de educação ambiental realizadas em comunidades. Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes para participar da pesquisa e assim por diante, até que seja alcançado o objetivo proposto. É uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 232).

Os professores entrevistados apresentam um perfil bastante heterogêneo. Não foram entrevistados professores de uma mesma escola, pois diante da diversidade da rede em construção, esse dado não seria importante ou suficiente para perceber alguma tendência de atuação na rede. Dessa maneira, chamou atenção o fato dos professores entrevistados durante a greve pertencerem a diferentes CREs, esse dado demonstra que as relações estabelecidas entre eles foram construídas em outros espaços fora do território próximo à escola. Essas redes se constituíram principalmente em universidades, cursos de pós-graduação e em outras redes de ensino. A própria greve pode ser considerada como um espaço de socialização entre os professores, conforme muitos entrevistados demonstraram em suas falas.

Entre os dez professores entrevistados, as mulheres são maioria, contando sete entrevistadas, apenas três são homens. Apenas dois professores não possuem pós-graduação, duas professoras possuem doutorado (sendo um na área de História), quatro professores possuem mestrado (sendo dois na área de História) e três possuem certificação de pós-graduação *lato sensu* (sendo dois na área de História). Uma das professoras que não possui mestrado na área de História possui uma formação *lato sensu* nessa área. Nenhum deles possui pós-graduação em Educação.

Entre dez professores entrevistados, sete possuem mais de dez anos de experiência no magistério. Uma professora possui seis anos de experiência. Outros dois professores possuem respectivamente três e dois anos de experiência. Em relação ao tempo de atuação na rede municipal, dois professores possuem mais de vinte anos de experiência na rede municipal, três possuem mais de dez anos de experiência, uma professora atua há cinco anos, três professores estão há três anos e um professor está há dois anos na rede.

Apenas dois professores trabalham em duas ou mais escolas da rede, cinco professores atuam na rede estadual e uma professora atua na rede técnica federal. Duas professoras atuam no ensino superior, sendo que uma delas também atua na rede estadual. Apenas uma professora atua em outra atividade além da docência. As tabelas a seguir trazem essas informações organizadas:

Tabela 1: Caracterização dos professores entrevistados

Professores	CRE	Idade	Data da graduação	Pós-graduação	Data da pós-graduação
C.	2ª	40-50	1990	Doutorado História Social	2005
L.	3ª	30-40	1992	Lato Sensu Ensino de História	2011
E.	5ª	30-40	2006	Mestrado História Social	2011
T.	7ª	20-30	2006	Mestrado em Ciência da informação/ Lato Sensu História do Brasil	2012/2009
J.	2ª	40-50	1988	Doutorado Serviço Social	2012
S.	6ª	20-30	2010	Não possui	-----
V.	8ª	30-40	2002	Mestrado História Social	2006
R.	4ª	50-60	1981	Lato Sensu Psicopedagogia	2002
M.	2ª	40-50	1994	Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais	2004
B.	2ª	50-60	1986		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários.

Tabela 2: Caracterização dos professores entrevistados

Professores	Tempo de magistério	Tempo na rede	Atua em quantas escolas da rede	Outras atividades profissionais	Tempo de dedicado ao planejamento
C.	25 anos	25 anos	Duas	Ensino superior particular	1- 4 horas
L.	10 anos	3 anos	Uma	Rede estadual	5-10 horas
E.	6 anos	3 anos	Uma	Rede estadual	5-10 horas
T.	3 anos	3 anos	Uma	Arquivista	1-4 horas
J.	26 anos	18 anos	Uma	Rede estadual / Ensino superior público	1-4 horas
S.	2 anos	2 anos	Três	Não	1-4 horas
V.	12 anos	5 anos	Uma	Ensino técnico federal	1-4 horas
R.	23 anos	11 anos	Uma	Não	5-10 horas
M.	17 anos	17 anos	Uma	Rede estadual	1-4 horas
B.	23 anos	22 anos	Uma	Rede estadual	1-4 horas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nos questionários.

3.3. Análise das entrevistas

Utilizando os pressupostos teórico-metodológicos do ciclo de políticas, a política é entendida como texto, pois é lida e reinterpretada pelos professores que atuam no contexto da prática. Por meio das entrevistas, buscou-se perceber os novos sentidos atribuídos à política curricular da SME/RJ pelos profissionais docentes, realizados em sua prática e na reflexão sobre ela.

A partir dessa perspectiva teórica e metodológica, conforme já foi apresentado anteriormente, buscou-se responder a seguinte questão: “Como os professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam as orientações curriculares da SME/RJ, em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola?”. Essa questão foi desdobrada em duas questões secundárias: “Como o currículo oficial é reinterpretado pelos professores?” e “Como os professores percebem a sua atuação na produção do currículo, tendo em vista a autonomia docente e o contexto da sua escola?”

Nessa pesquisa, o currículo é entendido como prática e política cultural, assim a reforma curricular da SME/RJ para a disciplina História é analisada a partir dos sentidos a ela atribuídos pelos professores que atuam com esse currículo na prática. O currículo é fruto de uma seleção de cultura que ocorre no embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e constituir o mundo, pois “as políticas não se resumem aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstituídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Segundo a autora, a política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, são produções para além das instâncias governamentais. Essa perspectiva não desconsidera o lugar privilegiado que a esfera governamental ocupa nas relações de poder, mas entende que “as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (p. 112).

Para a análise das entrevistas foram criadas as seguintes categorias: 1) Orientações curriculares; 2) Cadernos pedagógicos; 3) Currículo oficial

reinterpretado no contexto sociocultural da escola e do aluno 4) Currículo oficial reinterpretado; 5) Reforma da SME/RJ reinterpretada, 6) Autonomia docente.

4. Currículo oficial reinterpretado no contexto da prática

4.1. As orientações curriculares

4.1.1. Descrição das orientações curriculares

A versão das orientações curriculares da disciplina História considerada nessa pesquisa foi revisada para o ano letivo de 2013 (ver no Anexo 4). O documento foi formulado por uma equipe de profissionais que atua junto à SME/RJ e é destinado para o ensino de História dos anos de escolaridade referentes ao 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano). É composto por 19 páginas, incluindo nessa contagem a capa. Na segunda página estão listados o nome do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, da secretária municipal de educação, Cláudia Costin, da subsecretária de ensino, da responsável pela coordenação de educação, das responsáveis pela coordenação técnica, do responsável pela consultoria e dos sete professores que compõem a equipe que formula as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos de História.

Nas páginas seguintes são colocadas as orientações destinadas para cada ano, descritas em três colunas onde estão colocados os objetivos que devem ser alcançados, os conteúdos que devem ser trabalhados e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Os objetivos e as habilidades aparecem relacionados a cada um dos conteúdos previstos. É possível perceber que é colocada uma quantidade significativa de conteúdos, objetivos e habilidades correspondentes para cada bimestre em cada ano de escolaridade. Cada página do documento ocupa a descrição das orientações para um ou dois bimestres. O

documento é dividido em três páginas para o 6º ano, quatro páginas para o 7º ano, cinco páginas para o 8º ano (o 3º bimestre ocupa duas páginas) e quatro páginas para o 9º ano.

Segundo Bittencourt (2011, p. 106), nos currículos mais recentes, são concebidos como conteúdos escolares tanto os “conteúdos explícitos” de cada disciplina como a aquisição de “valores, habilidades e competências” (grifo da autora). Nas orientações curriculares da SME/RJ são consideradas habilidades mas não são consideradas competências, conforme são definidas por Perrenoud (2000)¹⁸. No caso específico da disciplina História, Bittencourt (2011) afirma:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (BITTENCOURT, 2011, p. 106).

É possível perceber que algumas das habilidades estabelecidas no documento se aproximam dessa concepção, entretanto muitas delas aparecem focadas e relacionadas aos conteúdos formais da disciplina. O documento não estabelece a metodologia a ser utilizada na sala de aula e, portanto, não é possível estabelecer, através dele, como os objetivos seriam alcançados e as habilidades apreendidas.

Algumas características do paradigma do currículo tradicional, apresentados no capítulo 2, encontram-se presentes nas orientações curriculares, uma vez que os objetivos claramente definidos são colocados como metas que devem ser conscientemente buscadas. Os objetivos devem ser atingidos pelos alunos como um todo, sendo que o planejamento antecede o momento da aprendizagem em si e os objetivos são colocados como um modelo, capaz de “suscitar modificações significativas no padrão de comportamento do aluno, torna-se importante reconhecer que toda formulação dos objetivos da escola deve ser uma exposição das mudanças que devem operar-se nos alunos” (TYLER, 1978, p. 40). O autor critica o fato de ser comum que os objetivos educacionais sejam expressos como

¹⁸ Segundo Perrenoud (2000, p. 15), parece mais adequado na atualidade definir *competências* para o ensino, ao invés de *objetivos*. Pois objetivos são determinados a partir dos conteúdos das disciplinas. Enquanto ensinar por competências implica na capacidade de incentivar os alunos a mobilizar recursos cognitivos possibilitando que esses enfrentem diversas situações problema.

coisas que o professor deva fazer, enquanto na verdade os objetivos educacionais dizem respeito às mudanças de comportamento que se quer suscitar nos alunos.

Do ponto de vista de Tyler, o programa curricular deve ser planejado no nível da escola, a partir da realização de pesquisas que forneçam informações para que sejam traçados objetivos significativos a partir das necessidades dos estudantes (TYLER, 1978, p. 4). Essa é uma concepção diferente de objetivos em relação àqueles presentes nas orientações curriculares da SME/RJ, na medida em que esse documento é apresentado como algo comum para toda a rede. Entretanto, apesar de algumas diferenças em relação ao documento aqui apresentado, é possível notar que diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão até hoje presentes em documentos curriculares. A estrutura por ele definida: objetivos / experiências de aprendizagem / avaliação é talvez ainda hoje a mais utilizada (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 50).

Em relação aos conteúdos, esses são organizados a partir da lógica de tempo linear e divididos em períodos históricos: Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea¹⁹. Dentro dessa divisão, a concepção apresentada nas orientações curriculares é a de “História Integrada”, presente em muitas produções didáticas recentes, em que a História do Brasil aparece vinculada aos fatos da História mundial e principalmente à História da Europa. Segundo Bittencourt (2011, p. 157), é um tipo de abordagem que apresenta algumas inovações, “entre as quais a introdução do tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações entre tempo e espaço e entre a História nacional e a mundial”. Entretanto, essa autora constata que ocorre uma diminuição acentuada dos conteúdos de História nacional, aparecendo como um apêndice da História global, já que esse modelo prioriza as explicações estruturais às situações regionais e locais.

Bittencourt (2011, p. 159) sugere uma reflexão mais aprofundada, e percebe que a História Integrada mantém o já bastante criticado pressuposto eurocêntrico na seleção dos conteúdos escolares, na medida em que a História do Brasil precisa estar necessariamente integrada à História mundial ou da civilização, para que

¹⁹ O estudo de história organizado por eixos temáticos tem sido alvo de questionamentos, mas é apresentado como uma resposta aos desafios que atende às necessidades da nova geração. Essa tendência rompe com a ideia de linearidade de tempo e assume a impossibilidade de se trabalhar todos os períodos da história da humanidade (BITTENCOURT, 2011, p. 123).

seja entendida em suas articulações e em sua participação nela. Essa percepção acaba por omitir a importância da História da América e da África, diante da História da Europa.

Nas orientações curriculares destinadas para o 6º ano, o conteúdo trabalhado abrange uma parte introdutória sobre o conceito de História e o conteúdo relativo à Idade Antiga. Nesse ano de escolaridade, é bastante reduzido o espaço reservado para a História do Brasil. Essa aparece apenas no último item dos conteúdos reservados para o 1º bimestre, no qual o professor deve trabalhar a chegada dos primeiros grupos humanos na América, o que inclui os povos pré-históricos que habitavam o território brasileiro.

No 7º ano estão previstos conteúdos relativos à Idade Média e Idade Moderna. Nos dois primeiros bimestres, além de conteúdos sobre a História da Europa, encontram-se conteúdos como “o mundo muçulmano”, “povos africanos” e “povos nativos da América”. Entretanto, esse conteúdo aparece integrado à História da Europa, assim como o período de colonização na América, que é disposta como um item do conteúdo “a expansão marítima ibérica”.

Já no 8º ano, os conteúdos se referem à passagem da Idade Moderna para a Contemporânea. Os conteúdos tratam das perspectivas ideológicas e políticas desse período e das grandes revoluções. As transformações ocorridas no Brasil, como a independência e o Estado monárquico, são percebidas nesse contexto de mudanças na Europa (e agora na América do Norte).

O 9º ano concentra conteúdos da Idade Contemporânea, sendo o único que apresenta conteúdos da História do Brasil em todos os bimestres. Mais uma vez os conteúdos são integrados à História da Europa e/ou Estados Unidos, ou relacionados ao mesmo período histórico dos acontecimentos desses locais.

As orientações curriculares da SME/RJ se distanciam da proposta para a disciplina História presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que o documento produzido pelo Ministério da Educação afirma ser fundamental a avaliação do professor sobre os conteúdos que são considerados importantes para ser ensinados aos alunos, o que pressupõe a realização de um diagnóstico prévio e a problematização de questões pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona (BRASIL, 1998, p. 47).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais é afirmado que deve prevalecer “a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo.” (BRASIL, 1998, p. 46). Tal proposta orienta que o estudo não esteja necessariamente vinculado a uma ordem de graduação espacial e a ordenação temporal desses acontecimentos. Essa proposta, não seria condizente com a noção da História Integrada, que articula a História do Brasil com a História Geral em um processo único, explicado por relações de causalidade, contiguidade e de simultaneidade.

Aqui não é colocado como objetivo analisar as orientações curriculares com profundidade. O que se pretendeu foi fazer uma sucinta apresentação do documento e trazer algumas referências da área do ensino de História. Acreditamos que essa descrição pode auxiliar a análise do documento reinterpretado pelos professores entrevistados, tarefa fundamental para refletir acerca das questões propostas nessa pesquisa.

4.1.2.

As orientações curriculares reinterpretadas pelos professores

O objetivo aqui é perceber qual é a opinião dos professores a respeito das orientações curriculares e como eles utilizam esse material para, assim, compreender como são reinterpretadas pelos professores e quais são os significados atribuídos a esse material no contexto da prática. A partir dos dados coletados, percebeu-se que os professores não se limitam às orientações curriculares oficiais para a área de História para realizar seu trabalho pedagógico, inclusive alguns professores afirmam que não as consideram em seu planejamento. Apontam algumas dificuldades que inviabilizam o cumprimento dos parâmetros estabelecido pela SME/RJ, pois afirmam que esse documento não considera as condições materiais particulares das escolas e situações vividas no cotidiano escolar. Por esse motivo, os professores entrevistados realizam adaptações nos parâmetros estabelecidos pela Secretaria. A seguir se encontram algumas falas dos professores, a respeito do uso que fazem das orientações:

Professora C.: Eu não leio muito aquilo não. Eu vi no início, depois eu não usei mais. Eu vi logo quando foi apresentado, depois eu não usei mais não.

Professor M.: Não, eu nem olho aquilo. Até porque aquele livrinho é extremamente sintético. O conteúdo é muito sintético.

Professora R.: Eu não gosto, a gente não utiliza mesmo.

Professora T.: Considero, pelo menos lá no início do ano, toda vez que eu vou fazer um planejamento anual eu levo ele em consideração. Ao longo do ano, eu vou vendo que não vai dar para cumprir.

Professora J.: Eu utilizo as orientações realmente como uma orientação, não como um currículo fechado.

Professora L.: Eu olho de uma maneira geral, está dentro daquilo que a gente vai trabalhar mesmo.

Professora V.: Eu respeito mais a parte da organização cronológica, digamos assim, mas eu não consigo ficar presa a essa organização curricular não.

Professora E.: Considero, mas não é o meu parâmetro principal não. É porque a lista de conteúdos não costuma mudar muito de rede, pelo menos de todas as redes que eu trabalhei. É aquele conteúdo clássico, o conteúdo clássico de História. Então, eu considero, mas eu sempre faço adaptações, dando ênfase a determinados assuntos, acrescentando outros [...], mas não desconsidero não, eu levo em consideração esse conteúdo clássico sim.

Os entrevistados relatam que os conteúdos propostos nas orientações curriculares da SME/RJ não são diferentes do currículo que tradicionalmente compõe a disciplina História no ensino fundamental. Estão dispostos de acordo com a tradição curricular dessa disciplina, em que os conteúdos são divididos entre os anos a partir da ordem cronológica e da concepção de tempo linear. Segundo Abud (2011), essa é uma característica de muitos programas curriculares e que dificilmente consegue ser rompida. Esse paradigma preconiza a existência de uma única forma de História, em que a narrativa histórica é conduzida pelos fatos políticos, mesmo quando são inseridos temas econômicos, sociais e outros. Para a autora, o peso desses conhecimentos se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar e acabam por anular as possibilidades de inovação no ensino de História: “Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições” (p. 170).

A professora V. concorda que as orientações gerais do município seguem o currículo clássico da disciplina e afirma que respeita a organização cronológica dos conteúdos, mas sem ficar presa a todos os pontos prescritos por essa diretriz. Sobre a possibilidade de modificar o currículo clássico e trazer outras abordagens para a disciplina, ela afirma:

Professora V.: Existe uma orientação geral do município que vem sempre de surpresa no início do ano e que normalmente esse programa segue o currículo clássico de História. [...] Eu acho complicado descartá-las completamente, na medida em que a turma responde ao conteúdo, pelo menos a questão temporal, a questão cronológica dos conteúdos, uma vez que esse aluno não vai ser meu aluno para sempre, ele está dentro de uma rede.

Os professores entrevistados, mesmo aqueles que desconsideram o documento da prefeitura no seu planejamento, seguem a tradição de ordenação de tempo linear e a ordem cronológica dos conteúdos. Os professores que consideram esse material, afirmam que não se limitam a ele e realizam inúmeras modificações, pois seria impossível seguir toda a lista de conteúdos integralmente, por conta da falta de tempo e de condições materiais para isso. A professora L. explica que é inviável seguir completamente qualquer tipo de orientação planejada de maneira uniforme:

Professora L.: [As orientações curriculares] engessam, *enformam*, colocam dentro de uma forma, aquilo que não tem que ser necessariamente desse jeito. Porque cada realidade é uma, nem sempre o professor vai conseguir trabalhar Idade Média com o seu aluno, nem sempre o professor vai conseguir trabalhar islamismo, ou África com o seu aluno [...] Eu tive aulas fantásticas e não estava dentro de currículo nenhum.

A professora V. afirma:

Professora V.: Os conteúdos são esses pré-determinados, mas existe o exercício prático da desobediência também.

Segundo essa professora, “o exercício prático da desobediência” faz parte do cotidiano, já que é preciso “desobedecer” em alguma medida as orientações para que os conteúdos sejam trabalhados com os alunos. O que a professora descreve como desobediência, pode ser entendido como parte da prática de resignificação do documento oficial, que ela realiza de acordo com o que considera relevante no contexto da prática. O currículo compreendido como política cultural não é fixo, não é um dado pronto, mas ao contrário, o currículo é construído na ação dos sujeitos e os seus sentidos são disputados entre os atores que atuam nos diferentes contextos. A desobediência, portanto, faz parte da própria prática curricular, pois no contexto da prática, a política curricular ganha novos sentidos, na medida em que é resignificada pelos sujeitos que ali atuam.

Sobre a lista de conteúdos apresentada, podemos afirmar que essa é considerada pelos professores, na medida em que pertence à tradição da disciplina. Entretanto, os professores apresentam críticas às listas de habilidades e objetivos apresentadas pelo documento. A maioria deles defende que esses critérios estabelecidos estão muito distantes da realidade presente nas escolas:

Professora E.: Acho que muitas coisas são idealizadas, de quem está muito sentadinho na cadeirinha pensando, que ou desconhece a realidade ou vira as costas. Muitos dos que estão ali já foram um dia professores. Muitas dessas ideias, na minha opinião, estão fora da realidade, fora do contexto prático da sala de aula.

Professora T.: Quando você vê aquilo, você pensa *Nossa, que legal, você consegue trabalhar essas habilidades*, mas aquilo é completamente fora da realidade.

Professora J.: Tudo eu trabalho de forma flexível. Porque não dá para atingir todas as habilidades que você vai conseguir numa folha. Às vezes algo que você não esperava acontece.

Professor S.: O plano é bastante idealista, coloca pretensões que não tem condições de serem alcançadas. [...] muitas vezes não podem ser alcançadas porque o aluno chegou no 6º ano sem saber ler [...]. É muito difícil você trabalhar processos mais complexos de aprendizagem, quando os alunos não têm os processos mais básicos. É nesse sentido que as diretrizes são ruins, porque elas trabalham em um mundo ideal que na prática não te diz muito.

Professora V.: Eu considero a necessidade de se trabalhar as habilidades. Mas aquilo que é colocado no documento, por exemplo, para o 8º ano são necessárias tais e tais habilidades e às vezes os alunos não trazem habilidades que são anteriores a essas. [...] Não faz sentido e faz com que os professores com o tempo virem às costas, vão construindo seu trabalho no dia a dia.

Segundo os professores, a lista de habilidades e objetivos não considera as diferenças e possíveis defasagens de aprendizagem na rede. Segundo Giroux (1997), esse tipo de concepção generalista de aprendizagem parte de uma lógica administrativa, de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais e técnicas de ensino, apesar das diferentes histórias, experiências, práticas linguísticas e culturas de cada um. Por defender uma prática pedagógica que considere essas questões, o autor defende a atuação dos professores como intelectuais, ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam.

Segundo o professor S., as orientações não auxiliam de forma prática o planejamento de aula, na medida em que são apresentadas de maneira muito geral e, por isso, acabam por criar limitações ao currículo na sala de aula:

Professor S.: São textos muito gerais e bastante contraditórios. Você pega as orientações curriculares para ler e você vê que alguns textos são muito genéricos, no sentido que é um amontoado de clichês historiográficos: *A História é a ciência dos homens no tempo, o tempo é importante*. Mas nada daquilo tem uma pragmática do que você vai trabalhar em sala de aula, ou seja, não relaciona aquilo, *o professor precisa relacionar*. Mas ele não abre portas, não estabelece pontos em que o professor possa trabalhar.

A professora J. faz uma crítica ao atraso da chegada das orientações curriculares, o que, segundo a professora, se repete a cada ano e inviabiliza a sua utilização durante o período do planejamento, realizado no início do ano letivo:

Professora J.: [...] quando ocorrem modificações nas orientações curriculares, que quase todo ano acontecesse, elas nunca estão nas nossas mãos no início do ano. Então, você acaba planejando sem ter o material correspondente.

As críticas apresentadas às orientações curriculares podem ser associadas ao fato de que o texto das diretrizes se encontra distante das necessidades e aspirações presentes no contexto da prática. A professora J. narra uma situação em que a participação dos professores no processo de elaboração desse documento não foi como ela esperava:

Professora J.: Há dois anos, no final de 2011, eu fui representando a escola que eu trabalhava para a CRE, para discutir justamente as transformações que iam ser feitas nas orientações curriculares de História. Nós fizemos uma discussão, ficamos dois dias indo lá, planejamos, montamos. Qual foi a nossa surpresa? Quando as orientações curriculares chegaram às nossas mãos, no ano passado [...], todas as ideias que foram levantadas, que eu sabia que tinham sido levantadas em várias CREs, porque eu conheço pessoas de várias CREs que foram para as reuniões, nenhuma delas tinham sido colocadas. Algumas só foram colocadas no ano 2013.

Segundo Giroux (1997), em abordagens curriculares onde a organização é realizada por especialistas em currículo, instrução e avaliação, a tarefa dos professores se afasta do processo de deliberação e reflexão, ficando reduzida à implementação do currículo já planejado em outro contexto. Segundo o autor, essa situação provoca a redução da autonomia do professor em respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular. No caso pesquisado, a partir dessas falas dos professores, percebe-se que eles possuem certa autonomia para considerar ou não essas orientações curriculares. E, mesmo quando as consideram em seu planejamento, os professores resignificam esse documento e, partindo dos

conteúdos pré-estabelecidos, criam novos sentidos e estabelecem objetivos à curto prazo. Dessa forma, podem atingir objetivos não esperados previamente, como afirmou a professora J.: “Às vezes algo que você não esperava acontece”.

Segundo o professor M., ele possui seus próprios objetivos, diferentes daqueles propostos pela SME/RJ:

Professor M.: [...] os objetivos da prefeitura são diferentes dos meus objetivos. A cada dia que passa, a prefeitura visa mais a questão do funcional, do mercado de trabalho, para preparar esse indivíduo para o mercado de trabalho. Eu tento preparar esse indivíduo para se tornar um cidadão melhor, uma pessoa crítica que vai tentar olhar as coisas e ver algo diferente do óbvio.

Alguns professores compararam a situação das orientações curriculares de História com a situação das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Eles afirmam que nessas disciplinas, que realizam as avaliações bimestrais unificadas da rede, é mais difícil modificar dos critérios estabelecidos pelas orientações:

Professora J.: Nós de História e o pessoal de Geografia temos uma mobilidade em relação às orientações e podemos recuperar algumas coisas que ela deixa a desejar e refutar algumas que estão a mais, porque não está vinculada à prova bimestral.

Professora T.: Eu acho legal considerar um pouco (as orientações), por mais que eu não faça a prova unificada, por mais que eu tenha uma certa liberdade para fazer as coisas em sala, mas eu sempre considero porque é um parâmetro.

Professora V.: Se nessa proposta de avaliações externas forem englobadas todas as disciplinas, esse trabalho de adequação ao que você conhece das turmas ao que eles conhecem e ao que eles precisam para conhecer esses conceitos, isso vai ficar bem mais complicado.

Dessa maneira, segundo o relato dos professores, as orientações curriculares dessas outras disciplinas são associadas às provas unificadas da rede. Já os professores de História entrevistados, de uma maneira geral, consideram que possuem mais liberdade para seguir essa diretriz ou não, na medida em que não existe prova unificada de História. Eles afirmam que a lista de conteúdos, é relevante, pois faz parte da tradição da disciplina, mas nenhum deles afirmou que se baseia nas listas de habilidades e objetivos presentes no documento, pois seria inviável importá-los de maneira uniforme para os contextos escolares.

4.2. Os cadernos pedagógicos

4.2.1. Descrição dos cadernos pedagógicos

Assim como foi realizado com as orientações curriculares, o objetivo aqui é fazer uma breve descrição dos cadernos pedagógicos, para auxiliar na análise que será apresentada a seguir. Os cadernos pedagógicos aqui descritos foram formulados para o ano de 2013, pois esse material é reformulado para cada ano letivo desde que foram criados, em 2010. Os cadernos pedagógicos de História são destinados para o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), sendo lançado um caderno por bimestre para cada ano de escolaridade²⁰. Na primeira página de cada edição são colocados os nomes dos elaboradores desse material, pode-se perceber que equipes diferentes formulam os cadernos pedagógicos para cada ano de escolaridade.

Assim como nas orientações curriculares, é possível perceber que os conteúdos são organizados a partir da lógica de tempo linear e divididos de maneira semelhante entre as séries de acordo com a sucessão dos períodos históricos. Da mesma forma, os cadernos pedagógicos seguem a tradição da História Integrada, pois o conteúdo de História do Brasil aparece vinculado à História Geral. Questões anteriormente tratadas sobre a noção de História Integrada, segundo referência de Bittencourt (2011, p. 157-159), como o predomínio da História eurocêntrica em relação à História dos outros continentes e à História do Brasil são perceptíveis nesse material principalmente nos cadernos do 6º e 7º anos. Nos cadernos pedagógicos destinados para o 8º e 9º anos, encontra-se um maior espaço para conteúdos de História do Brasil.

O caderno pedagógico do 6º ano destinado para o 1º bimestre possui textos curtos e simples, que ficam maiores até o 4º bimestre, embora continuem apresentando o conteúdo de maneira bastante reduzida. Nesse ano de escolaridade, eles apresentam uma considerável variedade de propostas de

²⁰Os cadernos pedagógicos são divulgados na página da SME/RJ: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2696665> <acessado em 06/11/2013.

atividades. Algumas delas acompanham inovações do ensino de História, sendo possível citar: atividades para interpretação de imagens, de músicas, de contos e lendas, leitura de mapas e tabelas, palavras cruzadas, caça-palavras, construção de linha do tempo, sugestões para pintura e desenho. Também possuem sugestões de pesquisa, quadros com informações interessantes para os alunos, dicas de filmes e de páginas na internet. É possível perceber uma preocupação em aproximar o conteúdo histórico de elementos do presente e de estabelecer uma linguagem acessível para os alunos. Entretanto, os cadernos pedagógicos também possuem um quantitativo significativo de atividades mais tradicionais, como questionários para responder, completar ou apontar como verdadeiro ou falso a partir da leitura de um texto.

Nas séries seguintes, percebe-se um pequeno aumento da quantidade de textos e uma leve diminuição da quantidade de atividades propostas, embora os textos continuem apresentando o conteúdo de forma resumida, quando comparado com um livro didático. Apesar da variedade de atividades propostas, assim como acontece nos cadernos destinados ao 6º ano, nos destinados para os 7º, 8º e 9º anos percebe-se uma quantidade bastante significativa dos tradicionais questionários que devem ser respondidos e completados a partir da leitura dos textos propostos.

Além disso, entre a variedade proposta, podem ser citadas atividades para interpretar imagens, poesias, músicas, análise de mapas, gráficos, documentos históricos, atividades para desenhar, caça-palavras e sugestões de pesquisa em dicionários, na internet e em jornais e revistas. Além dos modelos de atividades encontradas nos cadernos pedagógicos do 6º ano, a partir do 7º ano o material passa também a sugerir atividades de debates, de produção escrita e filmes que dialogam com o conteúdo. Também se percebe uma preocupação em aproximar o conteúdo histórico com questões do tempo presente e com referências atuais, da mesma maneira em que a linguagem utilizada continua sendo simples e acessível para os alunos.

Nessa descrição não se pretendeu realizar uma análise crítica dos cadernos pedagógicos, ou seja, levantar questões a respeito da sua qualidade, ou sobre a possibilidade desse material ser ou não adequado para os alunos da prefeitura. A seguir, serão analisados os depoimentos dos professores, a respeito da maneira como reinterpretem e utilizam esse material no contexto da prática.

4.2.2.

Os cadernos pedagógicos reinterpretados pelos professores

A análise aqui apresentada busca perceber como os professores reinterpretam os cadernos pedagógicos de História. Através das entrevistas, percebeu-se que o uso dos cadernos pedagógicos não segue o mesmo padrão entre os entrevistados, embora algumas formas de utilização e algumas opiniões se repitam na medida em que ele ganha novos sentidos no contexto da prática. A tabela a seguir apresenta algumas informações:

Tabela 3: Professores e utilização dos cadernos pedagógicos

Professores	C.	L.	E.	T.	J.	S.	V.	R.	M.	B.
Utilizam os cadernos pedagógicos com frequência	X		X	X	X	X				
Utilizam os cadernos pedagógicos esporadicamente							X	X	X	
Não utilizam os cadernos pedagógicos		X								X

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Foi verificado que entre os professores entrevistados a maioria deles utiliza os cadernos pedagógicos de História em suas aulas. Cinco desses professores utilizam com frequência esse material. Três professores afirmaram que utilizam esporadicamente, como “dever de casa” ou apenas quando encontram alguma atividade que eles considerem interessante e que se encaixe no seu planejamento. Dois professores afirmaram que utilizaram os cadernos pedagógicos durante um período, mas que deixaram de utilizar esse material.

Algumas semelhanças são observadas em relação aos sentidos atribuídos a esse material, mas é possível encontrar formas diferenciadas de sua utilização.

Entre os professores que utilizam frequentemente os cadernos pedagógicos, foram verificados os seguintes depoimentos²¹:

Professor S.: Eu uso bastante a apostila²² porque ela me dá um parâmetro geral, e eu vou preenchendo essas lacunas com o livro, que eu uso muito de vez em quando, e com o que eu vou fazer de atividade, trabalhos, trabalhos com fonte [...].

Professora C.: Eu uso sempre os cadernos. Eu leio com eles, eu peço para fazer os exercícios [...], explico a apostila. Eu trabalho com a apostila, já que esse é o material que me é dado para trabalhar.

Professora E.: Os cadernos eu utilizo sim. Não é só o que eu utilizo, mas eu utilizo sim e acho bastante interessante.

Professora T.: Eu uso sempre como apoio, eu não utilizo como base.

Com exceção da professora C., que não fala de outros materiais pedagógicos, os professores que os utilizam com frequência afirmam que não se prendem integralmente aos cadernos pedagógicos em suas aulas. Apesar de não citar outros materiais, a professora C. também deixa entender que realiza modificações nos cadernos pedagógicos e não o segue integralmente. Dessa maneira, é possível afirmar que os professores não se limitam a esse material e buscam outras referências de materiais pedagógicos em suas aulas. Conforme essa mesma professora, que em um momento afirmou que suas aulas não estão completamente presas ao material, ela realiza a tarefa de selecionar os conteúdos que considera mais importantes:

Professora C.: Por exemplo, no 9º ano, é muita coisa, quase metade da apostila é de Revolução Bolchevique. Eu achei muita coisa, não achei necessário. Então eu trabalhei mais rápido, para trabalhar mais Nazismo, Fascismo, Crise de 1929 porque eu achei que deu pouca ênfase a isso, eu passei direto para esse conteúdo. Eu adapto nesse sentido, quando eu percebo que tem um conteúdo que falta, ou está em excesso.

Embora afirme que utiliza outros materiais além dos cadernos pedagógicos, a professora E. faz elogios a esse material:

Professora E.: Eu acho que a abordagem que o caderno traz é uma abordagem legal. O conteúdo é, de certa forma, problematizado, tem algumas caixas de diálogo que eu acho bem interessantes. [...] Muitas coisas são legais, é um material

²¹ O depoimento da professora J. será analisado a seguir nesse mesmo capítulo, pois ela apresenta questões que precisam ser analisadas separadamente.

²² Os cadernos pedagógicos são usualmente chamados de “apostilas” pelos professores.

que está disponível pra você usar, alguns textos são interessantes de se discutir e de levar para o aluno.

Entretanto, a professora E. afirma que as apostilas apresentam limitações como qualquer material pedagógico:

Professora E.: Acho que ele [os cadernos pedagógicos] não deve se tornar a única forma de se levar o conteúdo para o aluno. Como todo material, ele é limitado. O próprio livro didático é limitado também.

Outra professora elogia os cadernos pedagógicos do 6º ano:

Professora T.: Os exercícios do caderno pedagógico, são legais, tem umas cruzadinhas, tem umas pesquisas legais, tem atividades para pintar. Para o 6º ano é *legalzinho*.

Outros elogios direcionados aos cadernos pedagógicos são: apresenta alguns links para pesquisar na internet, os textos são curtos e de fácil acesso para os alunos, utilizam joguinhos, letra grande. Provavelmente por esses motivos, alguns professores entrevistados percebem que as “apostilas” agradam os alunos.

Entre os professores que optaram por utilizar os cadernos pedagógicos esporadicamente, encontramos os seguintes depoimentos²³:

Professora V.: Às vezes eu utilizo, quando eu vejo que tem um texto ou alguma atividade interessante. Mas eu não sigo aquilo item por item. [...] Eu uso como um material a mais, quando tem alguma coisa interessante. Às vezes eu ignoro a apostila de um bimestre inteiro. Eu uso como um recurso a mais que está disponível, não como condutor do trabalho.

Professora R.: Periodicamente, quando estou trabalhando alguma atividade e dá tempo, eu dou uma discutida no caderno [pedagógico], eles fazem em casa e eu corrijo os cadernos, eu costumo dar como atividade para casa.

A professora L. opta por não utilizar os cadernos pedagógicos, considera-os insuficientes e afirma que esses precisam do suporte de outros materiais para serem utilizados. Dessa forma, por conta da falta de tempo e do excesso de conteúdo, a professora optou por não utilizar os cadernos pedagógicos:

²³ O depoimento do professor M. será analisado a seguir nesse mesmo capítulo, pois ela apresenta elementos que precisam ser analisados separadamente.

Professora L.: Agora não estou usando não. Não estou usando porque a experiência foi tão ruim, os cadernos eram desse jeito que eu te falei, às vezes até com coisas boas, mas você não tem tempo de trabalhar tanta coisa. Mesmo porque eles são de suporte, então você precisa antes, ou colocar alguma coisa no quadro sobre o assunto, usar algum conteúdo no livro didático, pra depois usar o caderno pedagógico. Nisso já passou uma semana, você já está na segunda semana, você tem que entrar em outro assunto. Em História, é tudo muito triste, cada vez tem mais conteúdo. Você acaba querendo correr com o tempo e não dá nada.

O professor B., que foi entrevistado após o termino da greve, afirma que esporadicamente fazia uso dos cadernos pedagógicos. Mas, após a greve, ele preferiu assumir uma postura de rejeição do material e passou a não mais utilizá-lo. A partir da sua colocação, que fez do plural, parece que sua decisão foi coletiva, ou seja, em conjunto com outros professores:

Professor B.: Eu acho esses cadernos muito ruins. E depois da greve mesmo que nós não vamos mais usar.

Os cadernos pedagógicos receberam muitas críticas dos professores entrevistados. A professora E. é a única que não realiza críticas a esse material. Entre os outros entrevistados os cadernos pedagógicos são caracterizados como “fracos”, “ruins”, “precários”, “mal feitos” e até mesmo “idiotizantes”. Alguns entrevistados afirmam que esses apresentam “erros de português”, “erros de conteúdo”, “erros conceituais” e “erros de revisão”. Deixam a desejar porque são “muito simplificados”, “reduzidos” e “resumidos demais”. Mesmo os professores que utilizam os cadernos pedagógicos com frequência fazem críticas. Entre algumas dessas críticas, podemos destacar:

Professora C.: Eu acho os exercícios muito fracos, muito ruins. [...] É um material muito precário.

Professor B.: Mas se você pegar os cadernos da prefeitura e juntar tudo fica o equivalente a dois capítulos. Eu acho que o aluno não lê direito, eu acho que o aluno não exercita a capacidade de leitura que ele precisa ter.

Professora J.: Eu não consigo nem explicar direito com os cadernos pedagógicos porque eu acho extremamente reduzido, resumido demais. [...] a questão é que aquele conhecimento é muito raso e eu acho que cai por terra todo um trabalho que a gente vem fazendo há anos, com a questão de que na História o aluno precisa ler, interpretar, parar, pensar. Tem o tempo de compreender o que ele leu. Porque, os exercícios da apostila, é aquela *historinha*, eu me sinto com os meus livros didáticos lá da ditadura militar, de estudos sociais, em que a gente lia em cima e respondia em baixo.

Segundo a professora J., quando os cadernos pedagógicos foram introduzidos na rede, eles eram muito distantes da realidade dos alunos, mas atualmente estão muito simplificados. Os textos curtos e as atividades demasiadamente simples do tipo de “múltipla escola”, “complete”, “localize no mapa”, não permitem que habilidades de leitura e escrita sejam trabalhadas com os alunos. Essa professora, que frequentou a escola como aluna durante a ditadura militar, época em que as disciplinas História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, que sintetizava de forma simplificada e resumida o ensino sociedade (BITTENCOURT, 2011, p. 73, 83)²⁴, compara as “apostilas” da SME/RJ com aos livros pedagógicos utilizados nas escolas brasileiras durante esse período.

Outras críticas são trazidas pelos professores:

Professor S.: [...] muitos colegas que têm críticas às apostilas, eu também tenho, porque elas são completamente descabidas em certos momentos. [...] O problema é tem muitos vícios, eles vêm muitas vezes mal feitos, parece que não tem uma revisão tão boa. [...] Eles têm uma narrativa um pouco linear, até porque eles são muito concisos, o que acaba eliminando essas problematizações necessárias.

Professora V.: O material tem erros, alguns tão escandalosos que foram parar na imprensa. Outros nem tão escandalosos assim, mas que acabam induzindo ao erro. Às vezes a linguagem utilizada infantiliza o conteúdo. E às vezes não traz informações que são absolutamente necessárias.

Professora R.: Na minha opinião, e de alguns colegas, o caderno pedagógico está literalmente destruindo tudo o que as crianças poderiam tirar de bom. Ele é cheio de erros, não só erros de português, mas erros históricos, faltando folhas. [...] Eles fazem uma peneirada, simplificam, enxugam [...]

Professor M.: Os questionários são *idiotizantes* ao extremo, ele praticamente pergunta e o aluno tem que retirar do texto as respostas. Ele não conclui nada, não tem nenhum tipo de pensar próprio.

Professor B.: o material da prefeitura, além de ser um material muito feio, não tem atrativo nenhum, como eu estava dizendo, é monocromático, horrível, ele tem muito pouco de leitura. Eu prefiro trabalhar com livro.

Professora J.: Eles fazem a apostila e depois eu corrijo aquele exercício *difícilimo* (com ironia): lê em cima e escreve em baixo a resposta.

A Professora T. conta como ela procede, diante dos problemas encontrados na apostila:

²⁴ A disciplina Estudos Sociais foi introduzida nas escolas durante a Ditadura Militar pela Lei 5.692 de agosto de 1971, a partir da junção das disciplinas História e Geografia e foi introduzida no nível de ensino que passou a se chamar primeiro grau, formado pelos antigos primário e ginásio (BITTENCOURT, 2011, p. 73).

Professora T.: Você tem que ter muito cuidado com o caderno pedagógico. [...] Toda vez que eu pego um caderno [pedagógico] novo, eu leio o caderno inteiro, pra ver o que eu posso trabalhar e o que eu não posso trabalhar.

Alguns trechos considerados problemáticos são citados pelos professores:

Professora L.: [...] quando eu tentei trabalhar no 9º ano o tema Nacionalismo, tinham páginas e páginas falando de futebol, sobre o que você considera que seja nação, uma *enrolação*, que no final o aluno saiu sem entender nada, o que era nação. O assunto era Unificação Italiana e Alemã, um tema que nem sei se é tão importante assim para o meu aluno. Lógico que essa questão da nação é importante, fundamental, mas não do jeito que estava no caderno [pedagógico].

Professor S.: Tem uma apostila do 9º ano que tem uma parte que é todo o nome de D. Pedro I, é uma coisa completamente descolada do conhecimento histórico que a gente trabalha há mais de setenta anos.

Professora V.: No 9º ano, a apostila tem páginas e páginas, quase metade da apostila é de Revolução Russa. Mas com aquele enfoque cronológico do tema. Em nenhum momento explica o que é um projeto socialista, que é algo que cria sentido para o estudo de Revolução Russa e todo o contexto do século XX, em nenhum momento traz as críticas que se faz ao capitalismo. Ou quando se trabalha Revolução Industrial, tem lá a cronologia, movimentos contrários à Revolução Industrial: Cartismo, fala do Ludismo, os trabalhadores quebrando as máquinas, mas em nenhum momento fala sobre o tipo de sociedade que nasce a partir daí. Não dá para buscar sentido histórico dentro desse conjunto de conteúdo.

As referências presentes nos depoimentos dos professores são realizadas no sentido de marcar que o conhecimento histórico presente nos cadernos pedagógicos não aparece contextualizado com o estudo de História mais atual, pois apresenta um caráter conteudista e um viés pouco crítico. Dessa maneira, a partir da interpretação realizada pelos professores entrevistados, é possível aproximar o material de um método tradicional da disciplina, em que o saber histórico é transmitido e absorvido sem que seja problematizado e sem o estabelecimento de relações entre o conhecimento do aluno e o conhecimento escolar. Esse modelo é insuficiente para a formação intelectual e o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos (BITTENCOURT, 2011, p. 230).

Sobre as atividades com imagens²⁵ presentes nos cadernos pedagógicos, os professores afirmam:

Professor S.: O caderno do 8º ano, por exemplo, ele gasta seis páginas trabalhando uma crítica das imagens do Período Joanino e do Período Imperial, tem Debret e

²⁵ Os cadernos pedagógicos são apresentados em uma versão colorida no site da SME/RJ, entretanto chegam às escolas nas cores preto e branco.

outros artistas. Mas ele não trabalha uma análise histórica dessas imagens. As questões que ele coloca para as crianças são: você gostou da imagem, o que você achou da imagem, se é bonita. O trabalho com imagem é importante, mas precisa ser um pouco mais sério, não pode ser simplesmente se você gostou ou não gostou da imagem. Assim você fica no plano da subjetividade e não relaciona aquilo com a História, acaba sendo uma imagem descolada do contexto histórico. E outra coisa também, as apostilas são preto e branco, então seis páginas trabalhando imagens descoladas do contexto histórico em preto e branco, quando elas são coloridas.

Professor M.: Não existe análise de imagem. Quando existe é tão pobre que chega ao ponto de em alguns casos [...] ele pedia para analisar uma imagem e falava de cores que na apostila não existia, porque ela é em preto e branco. A apostila é em preto e branco. [...] E eu também acho que dentro da proposta da prefeitura, vai ser no máximo uma ilustração mais bonitinha, nada de uma proposta crítica sobre a imagem.

Sobre a utilização de imagens no ensino de História, assim como de suportes eletrônicos como informações da mídia televisiva e/ou provenientes da internet, acredita-se que a utilização desses materiais seja fundamental na escola, diante das mudanças culturais na sociedade atual. Entretanto, é necessário ter atenção com o método de leitura desses meios de comunicação para que se formulem práticas de uso não alienado e contextualizado historicamente (BITTENCOURT, 2011, p. 110). Em relação aos cadernos pedagógicos, a crítica dos professores é realizada no sentido de considerar o trabalho com imagens descontextualizado e com vieses pouco crítico.

O professor S. afirma o seguinte sobre alguns textos presentes nesse material:

Professor S.: Os textos curtos da apostila, aqueles que são menos positivistas, digamos assim, ele são bons.

Apesar do elogio aos textos curtos, que segundo o professor, são acessíveis à maioria dos alunos, ele afirma que muitos textos são “positivistas”. Essa caracterização pode ser considerada uma crítica aos cadernos pedagógicos, pois o positivismo é uma tradição ultrapassada da historiografia, oriunda do século XIX, também denominada como “historicismo”, em que predominam a narrativa de fatos passados, destacando-se a História dos Estados centrada nos grandes feitos das elites e chefes políticos e militares, considerados os promotores das transformações e progresso da civilização. Essa tendência é criticada por se basear nos princípios de objetividade e neutralidade no trabalho do historiador, sendo a

produção histórica tratada como “a verdade” diante dos acontecimentos. Embora criticada posteriormente, essa tendência foi por muito tempo predominante na História escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 141).

Diante de tantas críticas, devemos questionar quais motivos levam os professores a utilizar esse material. Alguns depoimentos justificam a sua utilização. Por exemplo, a professora C. afirma que considera os cadernos pedagógicos porque como professora da rede municipal, ela precisa considerar o material formulado pela SME/RJ:

Professora C.: Tem gente que eu já ouvi falar que não pega nunca a apostila. [...] Não, eu não nego, porque é um material que me chega. Se eu sou da Secretaria de Educação eu tenho que aceitar o que me é colocado. Para mim é uma questão básica.

O professor S. afirma que diante das defasagens de aprendizagem, comuns entre algumas escolas da rede, os seus alunos se sentem mais a vontade para trabalhar com esse material. Embora as apostilas não deem conta das aulas, não podendo ser o material único a ser utilizado, o professor diz que elas apresentam vantagens no sentido de despertar o interesse dos alunos:

Professor S.: [...] ela tem uma vantagem, ela é sucinta e em geral a gente não consegue fazer os alunos se concentrarem em textos muito longos. [...] Com a apostila eles têm menos medo de ler, menos medo de tentar, menos medo de fazer, porque são textos mais leves, textos menores, então você acaba conseguindo trabalhar melhor. [...] Até mesmo quando você vai usar o caderno eles pedem: *Passa na apostila*. Eles veem a apostila como um aliado. É justamente por isso que eu tento usar um pouco mais a apostila, porque eu vejo que é uma forma de tentar trazer uma predileção que eles têm para o meu lado.

O professor S. apresenta sua percepção de que esse material, fraco e resumido é produzido para se adaptar as condições da rede e dar conta de defasagens de aprendizagem comuns entre os alunos:

Professor S.: Não é deliberadamente feito para ser ruim, é deliberadamente feito para ser adaptado às condições dos alunos [...]. Eu acho que as apostilas são uma tentativa de adaptação ao contexto escolar, ou seja, os textos menores dão uma solução precária, mas dão uma solução para o fato de que as crianças não estão preparadas para ler textos longos. Eu acho que eles são um paliativo [...] O que se tem que pensar é: Será que se quer implantar esse paliativo como uma solução permanente? Será que você quer estabelecer uma solução da precariedade que precarize ainda mais o ensino?

Diante da precarização do ensino, as apostilas aparecem como uma solução precária adaptada às condições da rede. Por isso o professor acredita que a crítica à apostila não pode vir descolada de uma crítica às más condições de ensino, que reproduzem há décadas a situação de fracasso escolar. Ele continua:

Professor S.: Agora, não dá para continuar trabalhando se os alunos chegam do primeiro ciclo sem uma formação mínima básica, senão a gente vai continuar trabalhando com os cadernos [pedagógicos] para o resto da vida. E os cadernos [pedagógicos], na minha opinião, não são uma solução permanente, são uma solução paliativa enquanto você tenta melhorar o ciclo que está claramente em más condições, não consegue produzir minimamente aquilo que é pedido, por exemplo, a alfabetização de uma aluno de dez anos. [...] Os alunos têm menos dificuldade, eles não se amedrontam. Com o livro didático, às vezes, dependendo da quantidade de texto, os alunos se amedrontam, eles não leem. Você pede para ler essa página e *ah, não vou ler não professor*. Ele não quer ler, não é porque ele está desafiando a gente, é porque ele não consegue.

A partir dessa percepção, ao contrário do que nos mostra a bibliografia na área, de que o material pré-selecionado provoca a diminuição da qualidade da aprendizagem na medida em que o professor passa a ser um técnico aplicador de conteúdos, o professor levanta a hipótese do movimento contrário, de que às deficiências da aprendizagem levaram a elaboração de um material adaptado a essas condições.

Outra professora exemplifica uma situação em que é evidente a precarização das escolas, sendo que nesse caso os cadernos pedagógicos se adequam perfeitamente, diante da dificuldade que a professora apresenta para desenvolver a aula:

Professora J.: Eu tenho uma turma de 8º ano com 49 alunos e a sala fica perto da quadra, você imagina como é. Todos eles falando, na quadra o maior barulho e eu tentando dar aula. Nessa sala, no dia que a coisa está demais, é assim: *Pega aí a apostila, lê, senta e faz*. É uma metodologia *ótima* (tom irônico). Ou você vai ficar gritando, ou você vai ficar estressada. São 49 alunos, entre 13 e 14 anos, todos eles falando, todos usando celulares, todos eles com fone. Então acaba que às vezes a apostila serve, te tira dessa situação, até porque os professores colocaram na cabeça deles que a apostila é um peso enorme na nota, então eles adoram fazer a apostila.

Essa professora deixa entender que os cadernos pedagógicos, por serem um material bastante simplificado, se adaptam melhor às condições das salas de aula

da rede. Ela também coloca a questão de que os alunos preferem esse material, justamente como já foi citado pelo professor S. anteriormente.

Essa mesma professora coloca um ponto fundamental a respeito dos motivos que levam a utilização dos cadernos pedagógicos, em que fica perceptível que a gestão da escola ocupa um lugar importante na reinterpretação da política no contexto da escola. Nesse caso, a gestão atua no sentido de exigir a utilização dos cadernos pedagógicos, enquanto em outros casos percebe-se que os gestores lidam com essa questão de maneira mais aberta. Essa professora que trabalha há dezoito anos na rede, durante quase todo esse tempo na mesma escola, estava pela primeira vez trabalhando em uma nova escola durante dessa pesquisa. A respeito da atuação da gestão da escola na resignificação da política, ela afirma:

Professora J.: Na outra escola, eu já estava há muitos anos, eu tinha uma certa autonomia, meus cadernos pedagógicos só eram para fazer dever de casa [...] Quando eu cheguei na escola nova, a primeira coisa que me falaram é que os cadernos pedagógicos eram imprescindíveis. Explicaram que no ano passado a escola recebeu vista da CRE e foi reclamado que os professores não estavam usando a apostila.

A professora T. também aparenta ter receio de não utilizar o material e sofrer algum tipo de retaliação, embora por parte dos responsáveis:

Professora T.: Pelo menos uma vez por semana, eu pego o caderno para fazer alguma atividade [...]. Também para não ficar em branco e não calhar de alguma mãe fazer alguma reclamação, como se eu não tivesse dando aula, então eu uso.

A professora L. afirma que conhece casos em que direção atua no sentido de considerar os cadernos pedagógicos como material obrigatório. Ela exemplifica:

Professora L.: Tem diretoras que usam o discurso de que ele é obrigatório e você, que é bem informado, é obrigado no conselho de classe a dizer que não é. Tem que brigar com a diretora, criar uma situação constrangedora pra você. Porque ele não é obrigatório.

Em muitos depoimentos, é feita uma associação entre a avaliação unificada da rede e a utilização dos cadernos pedagógicos, como um material que se torna obrigatório no caso das disciplinas que estão sujeitas a esse modelo de avaliação: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Isso ocorre porque os conteúdos e os

modelos de atividades presentes nos cadernos pedagógicos seriam semelhantes aos cobrados nas avaliações da rede. Mesmo sem existir avaliação unificada de História, a professora J. relata que a gestão da sua escola coloca a utilização dos cadernos pedagógicos como um material obrigatório. Entretanto, na sua prática, como será demonstrado a diante, essa professora consegue resignificar o currículo oficial, na tentativa de aproximar os conteúdos de seus alunos. Os demais entrevistados demonstram que a gestão de suas escolas assumem uma postura diferente na resignificação da política e deixam essa escolha a critério do corpo docente. Entretanto, alguns entrevistados percebem uma diferença em relação à cobrança pela utilização do material no caso dos professores das disciplinas que realizam a prova unificada da rede:

Professora C.: Uma coisa que acontece também, é que no caso da História a gente não tem aquela prova bimestral. Isso deixa a gente mais livre. Se tivesse a prova, eu acho que a gente ficaria mais preso à questão da apostila, como eu vejo em outras disciplinas. Como no meu caso, de História, não tem a prova bimestral, isso deixa a gente mais livre inclusive para trabalhar o conteúdo, para ir além, para modificar.

Professora T.: Eu uso sempre como apoio, eu não utilizo como base. Mas principalmente porque eu não tenho a prova unificada. Se eu tivesse a prova unificada, seria outra situação. Os professores reclamam que o que cai na prova é o que está na apostila. Se ele não der a apostila, o aluno vai acabar tendo problema na hora de fazer a prova.

Professora V.: Como essas provas são atreladas à apostila e elas interferem na vida escolar do aluno, a apostila passa a ser encarada como uma receita de bolo, já que as notas das provas externas interferem nas notas bimestrais do aluno. E aí fica mais complicado você exercer a sua liberdade pedagógica, escolher conteúdo, etc. [...] E o que eu vejo, em relação aos colegas que tem a prova externa da prefeitura, é que eles têm uma preocupação maior de correr um pouco mais com o conteúdo, porque vai vir a prova externa e tem que treinar o aluno para aquilo.

Professora J.: Porque as provas estão sempre baseadas na apostila. [...] Aquela flexibilidade da educação, de você ver qual é a necessidade dos seus alunos, isso não existe nesse modelo. A prova te limita.

Professora R.: E eu vejo que tem muitos professores insatisfeitos com os cadernos, por causa da prova.

Professora E.: Em relação aos outros profissionais, por exemplo, de português e Matemática, eu vejo uma ênfase maior em se utilizar isso [os cadernos pedagógicos], principalmente por conta dessas provas.

A professora L. descreve como ela percebe o trabalho de alguns professores das disciplinas que fazem a avaliação unificada:

Professora L.: [...] talvez eu fizesse o que alguns colegas meus fazem, que é usar só o caderno [pedagógico]. Tem colegas que não usam o livro didático, usam só o

caderno [pedagógico] e complementam o que o caderno [pedagógico] pede para complementar com o quadro. Pegam, colocam a matéria no quadro em função do caderno [pedagógico]. Olha que loucura, já tem gente dando aula em função do caderno [pedagógico].

Mesmo a professora E., que elogia e não faz críticas ao material e a professora T., que realiza algumas críticas e elogios, afirmam que esse não deve ser obrigatório, na medida que a obrigatoriedade interfere na autonomia do professor:

Professora E.: Cobrar a utilização de um determinado material é complicado. O material é muito bom? É. Mas tornar aquilo um elemento obrigatório, da sua prática, já é um pouco mais complicado.

Professora T.: Então, assim, como apoio, tanto a educopédia²⁶, quanto o caderno pedagógico, são bons instrumentos como apoio. Quando ele vira obrigatório, eles deixam de ser bons. Primeiro porque acaba com a liberdade do professor. Segundo, porque eles têm erros, todos os dois. E você fica muito preso, mas como apoio são bons.

A professora V. questiona o modelo de cadernos pedagógicos desenvolvido pela SME/RJ, que dificulta a possibilidade de planejamento antecipado por parte do professor, já que o material é entregue nas escolas a cada bimestre:

Professora V.: Pelas apostilas você não sabe em um bimestre qual vai ser o material do bimestre seguinte, que dizer, é um procedimento que anula o professor. [...] O professor precisa ter noção do que é o planejamento anual, e o professor só conhece a apostila bimestre a bimestre. Está aí a concepção de que o professor é um aplicador de material. Quando você adota o livro didático, você vê o livro por inteiro, você planeja aquilo por inteiro. A apostila não, porque você conhece bimestre a bimestre.

Outra professora percebe que existe o risco dos cadernos pedagógicos assumirem o caráter de manuais de ensino e por isso reduzir o professor ao papel de aplicador do material didático, conforme foi afirmado por Giroux (1997):

Professora C.: E quando vem uma coisa de fora, parece que o professor não é capaz. A Secretaria precisa de técnicos em educação para poder dizer o que você tem que fazer em sala de aula. Eu acho que isso desconsidera o trabalho do professor.

²⁶ A educopédia é uma plataforma online de aulas digitais, que pode ser acessada por professores, alunos e visitantes. <http://www.educopedia.com.br/>, acessado em 06/11/2013.

A exigência do uso dos cadernos pedagógicos pelos professores não é oficial, na medida em que não existe nenhuma resolução oficial que torne esse material obrigatório. Entretanto, em alguns casos, a gestão da escola insiste na sua utilização, acreditando que dessa forma os alunos terão um resultado satisfatório nas provas bimestrais unificadas. Em outros casos, os depoimentos mostraram que os próprios professores decidem priorizar esse material, pelos mesmos motivos ou, muitas vezes, por exigência dos pais e responsáveis.

Pesquisas como de Leite (2012) e Marcondes (2013) demonstram que os professores consideram os materiais apostilados como insuficientes, já que enfatizam atividades de memorização e não dão conta de atividades que envolvem o pensamento mais elaborado, como atividades de análises e síntese. Entretanto, esses materiais costumam vir atrelados às avaliações em larga escala e se concentram no formato *múltipla escolha*. Uma das consequências das recentes políticas educacionais que caminham nesse sentido, segundo Freitas (2012) é o estreitamento curricular, na medida em que o currículo passa a se focar nos conteúdos cobrados nas avaliações.

Segundo Hypolito, Leite e Vieira (apud HYPOLITO; IVO, 2013, p. 382), os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas. Muito embora se tenha um discurso de que o currículo não seja prescritivo, as avaliações padronizadas assumem o caráter de prescrição curricular. Segundo Hypolito e Ivo (2013, p. 389), as avaliações em larga escala vêm assumindo poder nas políticas atuais, definindo práticas pedagógicas e curriculares nas escolas.

Risistolato e Prado (2013) realizam pesquisa sobre os impactos das avaliações externas em escolas das redes municipais do Rio de Janeiro e Duque de Caxias²⁷. Os autores afirmam que as avaliações externas fazem cada vez mais parte do cotidiano da escola, deixando de ser um evento extraordinário, em vista da realização de diagnóstico e transformaram-se em objetivos escolares. No caso do município do Rio de Janeiro, entre as três formas de avaliação analisadas na

²⁷ As redes educacionais da cidade do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias realizam, no momento em que a pesquisa foi realizada, as avaliações externas de caráter nacional, nesse caso foi estudado o impacto da prova Brasil, e avaliações externas municipais. Entretanto, a diferença está no fato que na rede municipal do Rio de Janeiro nas avaliações externas há responsabilização de alto impacto, ou seja, escolas recebem bonificação por conta do desempenho. No caso do município de Duque de Caxias a responsabilização é de baixo impacto, os resultados são divulgados sem que haja bonificação.

pesquisa (Prova Brasil, Prova Rio, provas bimestrais), as provas bimestrais são citadas com maior ênfase pelos professores e gestores que participam dos grupos focais organizados nessa pesquisa, chegando a ser consideradas como avaliações internas, e dessa forma percebe-se como foram incorporadas ao cotidiano das escolas. A partir da fala dos sujeitos participantes da pesquisa, os autores percebem da seguinte maneira a relação que passa a ser estabelecida entre as provas bimestrais e os cadernos pedagógicos:

As provas bimestrais foram apontadas como a grande mudança no trabalho do professor porque os docentes recebem as apostilas, trabalham seus temas com os alunos e ao final fazem a prova bimestral, que traz questões iguais ou semelhantes àquelas da apostila. Alguns enfatizam utilizar apenas a nota da prova bimestral em suas médias. Em sala de aula trabalha-se exclusivamente com as apostilas, visando à prova bimestral. O material é bom, mas tornou-se o único instrumento do professor (ROSISTOLATO; PRADO, 2013).

Segundo a opinião da maior parte dos professores aqui entrevistados, eles associam o fato de possuírem maior autonomia para escolha do material pedagógico à ausência da prova unificada bimestral da disciplina História. Entretanto, não devemos considerar a relação entre o uso dos materiais pedagógicos, o que é cobrado nas avaliações e a redução da autonomia docente de maneira linear. A escola se apresenta como espaço de possibilidades, mesmo que com algumas limitações, os sujeitos modificam a lógica da política por conta de questões que aparecem no cotidiano, conforme é descrito pela professora:

Professora V.: Eu acho que na prática os professores continuam selecionando o conteúdo porque, por exemplo, um garoto que não sabe multiplicar não vai aprender raiz quadrada, então às vezes você tem que voltar aquilo de qualquer maneira. Mas nesse caso você arruma um problema com o ritmo. E o que eu vejo, em relação aos colegas que tem a prova externa da prefeitura, é que eles têm uma preocupação maior de correr um pouco mais com o conteúdo, porque vai vir a prova externa e tem que treinar o aluno para aquilo.

A contribuição do professor S. também caminha nesse sentido:

Professor S.: Mas vendo os professores que têm esse tipo de avaliação, não me parece que eles usem mais a apostila por causa disso. Eles tentam se guiar um pouco mais pela apostila, para ter um norte mais encaixado naquilo que vai ser cobrado nas provas. Até porque, cada escola tem a sua meta, tem toda aquela questão da política meritocrática, que é criticada na greve, que é criticada pelos professores nas salas dos professores. Mas eu não vejo essa relação direta entre os

professores que têm essa avaliação e que começam a usar mais a apostila. Muitas vezes os professores de História mesmo usam muito a apostila e não tem avaliação. Então, acaba ficando mesmo uma questão de planejamento de cada professor ou de cada disciplina dentro da escola, de se adequar um pouco mais a essas determinações que vão ser cobradas depois na prova da rede.

A partir da entrevista concedida pelo professor M., percebe-se que as condições apresentadas pelo contexto da prática possibilitam diversas formas de se relacionar com esse material. Segundo o professor, a escola em que trabalha ocupa uma posição diferenciada na rede, não recebe alunos com as defasagens comuns em diversas outras escolas da rede pública e, por isso, realiza um trabalho de preparação das turmas para o Ensino Médio federal, em escolas como Pedro II, Colégios de Aplicação, CEFET e etc. Por conta dessa situação diferenciada, o professor afirma o seguinte a respeito das disciplinas que realizam a avaliação unificada:

Professor M.: Aqui na escola os alunos chegam ao sexto ano sabendo ler e fazendo as operações Matemáticas de uma forma geral. Para Língua Portuguesa e Matemática, não sei em relação a Ciências, a proposta da prefeitura não é voltada para o aluno que já tem uma base. Ela vê a rede toda, alunos com dificuldade de leitura, alunos sem base, coisa que aqui na escola não existe. Eu acho que o professor aqui acaba ignorando mesmo. Eu não tenho certeza, eu acho que ele deve usar, mas não como uma prisão já que o aluno dele está acima da proposta da prefeitura.

Segundo esse professor, o material didático formulado pela prefeitura apresenta um nível de exigência inferior ao que os alunos matriculados na sua escola conseguem atingir. Sua análise se aproxima da percepção antes apresentada pelo professor S., que defende que o material é adequado às condições dos alunos com fraco desempenho. O professor M., que não deixa de utilizar os cadernos pedagógicos, mas que afirma utilizar esse material de maneira bastante seletiva, não gostaria que a rede adotasse a avaliação bimestral unificada de História que o levaria a utilizar os cadernos pedagógicos mais frequentemente. Diante dessa situação, ele critica o material e se coloca desfavorável a sua utilização:

Professor M.: O que aconteceria é que eu teria que empobrecer bastante a aula. Porque o conhecimento que é pedido nas provas é similar ao que é pedido nos questionários da apostila. E como eu acredito que elas sejam *idiotizantes*, eu teria que *idiotizar* a minha aula para adequar à proposta da prefeitura.

Entretanto, alguns professores não se mostram desfavoráveis à presença de um material unificado, porém, entendem que esse precisaria sofrer algumas modificações:

Professora T.: Mas não é um instrumento ruim. Ela poderia ser um instrumento melhor, se fosse feita uma revisão.

Professor M.: Eu até acho que a gente podia ter um material unificado, mas ele precisaria ser totalmente reformulado. Ele teria que dar abertura, teria que ter espaço para respostas subjetivas.

Professor S.: [...] precisa haver uma maior articulação entre quem está na sala de aula e quem está produzindo os cadernos, eu acho que isso não está acontecendo.

Mesmo entre os professores que utilizam os cadernos pedagógicos, percebe-se que esse uso é realizado de maneira selecionada pelos professores, o docente atua como um filtro entre os alunos e o material. Na fala do professor M. é possível notar:

Professor M.: Mais importante do que estar trabalhando o caderno [pedagógico], é como você vai trabalhar aquilo.

O currículo, portanto, é construído no cotidiano e depende das relações entre os sujeitos presentes nesse contexto. Dessa maneira, não existe um padrão único que explique as formas como os cadernos pedagógicos são utilizados na rede das escolas municipais. Por mais que ocorra interferência do sistema de avaliação unificada, sendo esse um fator que não pode ser ignorado na análise dessa questão, percebe-se que os professores resignificam desse material a cada aula.

4.3.

O currículo oficial reinterpretado no contexto sociocultural

Nessa categoria buscou-se compreender como os professores percebem a relação entre o currículo oficial da SME/RJ (orientações curriculares e caderno pedagógico) e o contexto sociocultural dos alunos. Utilizando a pedagogia crítica como referência, a partir da ideia de professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), é possível perceber o professor como sujeito

ativo na concepção do currículo escolar. Em outro trabalho, Giroux e Simon (2011) apresentam a discussão sobre o conceito de cultura na escola e defendem que a pedagogia, enquanto esforço deliberado para influenciar os processos de produção de conhecimentos, deve se relacionar com a cultura popular²⁸. Os autores afirmam que o conceito amplo de pedagogia, tem preocupações que abrangem a integração, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, bem como o espaço e o tempo reservado para o desenvolvimento, além dos propósitos e métodos de avaliação. Como todos esses aspectos da prática educacional aparecem juntos nas relações que ocorrem nas salas de aula, eles enfatizam que a realidade concreta desse espaço deve orientar o trabalho do professor em um determinado contexto institucional para perceber

[...] qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social (GIROUX; SIMON, 2011, p. 113).

Assim, os autores defendem que a produção de conhecimento deve ser associada “às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 113).

Segundo Santomé (1998), quando analisamos os conteúdos que compõem majoritariamente as propostas curriculares, chama atenção a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. Afirmar que culturas minoritárias costumam estar ausentes e são silenciadas nos currículos escolares:

As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

A análise das entrevistas mostra que, em geral, os professores procuram aproximar o conteúdo da disciplina ao contexto sociocultural dos alunos e, em alguns casos, procuram trabalhar algumas das “culturas silenciadas”, conforme

²⁸ Giroux se aproximou das discussões sobre cultura, sem abandonar a teoria crítica e a questão com a emancipação dos sujeitos, realizando um diálogo entre as duas tendências (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 200). Entretanto, ele não aprofunda uma definição sobre cultura e utiliza o termo “cultura popular” para contrapor à concepção de escola como sendo o local encarregado por selecionar e transmitir o que é essencial na cultura de uma sociedade (FORQUIN, 1993).

estabelecido por Santomé (1998). Dessa maneira, é possível afirmar que os professores realizam a tarefa de reinterpretar a política curricular oficial, em vista de realizar adaptações para que os conhecimentos oficiais se convertam em uma situação de “aprendizagem significativa” para os alunos. Para o autor “A aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe” (p. 41). Para que a aprendizagem ocorra, portanto, é preciso que os conteúdos culturais selecionados sejam relevantes e que o projeto curricular interaja com as estruturas cognitivas atuais do aprendiz²⁹. Segundo esse autor, quando a aprendizagem acontece com conteúdos sem sentido, ocorre uma aprendizagem memorística, em que

[...] os alunos obrigados a recorrer a esta modalidade de aprendizagem fazem isso porque não podem, ou têm grandes dificuldades para compreender as informações com as quais entram em contato; esses conhecimentos, conseqüentemente, são esquecidos com grande facilidade, não podem ser transferidos para outras situações nem utilizados para resolver problemas futuros (SANTOMÉ, 1998, p. 41).

Para alguns professores entrevistados, fazer essa relação é essencial, tanto que essa questão foi mencionada antes que fosse realizada uma pergunta sobre esse tema. Outros não chegaram a tocar nesse ponto, mas não negaram a sua importância. A lista de conteúdos considerados parte da tradição da disciplina não deixa de ser o parâmetro que vai orientar o planejamento das aulas, na maioria dos casos os conteúdos presentes no currículo oficial continuam sendo a principal referência. Entretanto, existe uma tentativa de tornar a “aprendizagem significativa”. Os depoimentos abaixo demonstram essa questão:

Professora L.: O ideal para mim é tentar falar nesse assunto e trazer para a realidade, para o momento dele. Às vezes eu sou muito feliz, em trabalhar Revolução Francesa com os meus alunos no momento das manifestações de rua. Então o que eu faço? Vamos falar sobre as manifestações de rua. Vamos questionar esses termos que a televisão, a mídia estão usando: *vandalismo* e *manifestação pacífica*. Vamos jogar isso para um determinado momento da história, que foi a Revolução Francesa, um momento em que as ações foram extremamente *vândalas*, dentro do entendimento dessa mídia. Aquilo passou a fazer sentido para eles. A

²⁹ O entendimento de “aprendizagem significativa”, trazido por Santomé (1998) é utilizado nesse trabalho, pois ajuda na compreensão de como os conteúdos devem se relacionar com o que o aluno já sabe, de forma que a aprendizagem ocorra. Entretanto, alguns referenciais utilizados por Santomé, trazidos do campo da psicologia, oriundos do pensamento de teóricos como Dewey e Piaget não serão aprofundados nesse trabalho.

Revolução Francesa ganha uma inteligibilidade em função da realidade em que ele vive. Eu acho que a aula tem que ser assim tem que estar amarrada à realidade do aluno³⁰.

Professora E.: Eu tenho como parâmetro o currículo oficial, aquela lista do currículo que está sendo agora chamada de currículo mínimo, mas eu procuro ver o que aquele aluno pode se interessar mais, que tem mais a ver com a realidade dele para eu estar trabalhando com mais ênfase.

Professora T.: Eu dou o que pode acrescentar na realidade deles [...]. Eu coloco tudo o que pode contribuir para que eles levem para a vida deles.

Professora J.: Eu sei que tem o mínimo que eu tenho que dar, então eu seleciono esse mínimo. Porque vai ser base para que ele passe para o outro ano letivo, para que ele enfrente o Ensino Médio. Mas eu acho que a gente tem que ler o que aquele aluno pode trazer de retorno. É muito melhor do que a gente ir construindo só aquele currículo ali, fechadinho, a apostila.

Professor S.: O que eu tento fazer também é relacionar com o presente. Esse ano, com a questão das manifestações, eu tentei puxar um pouco os conteúdos para essa questão. [...] Eu procuro trazer para a realidade dele, para o presente.

Professora V.: Eu procuro perceber o que realmente é basilar a partir do que eu conheço da turma, o que é primordial para que eles aprendam [...] Quando você entra em uma turma de 8º, 9º ano, você tem na cabeça aquilo que você vai trabalhar. Quando você conhece a sua turma, você percebe qual é a necessidade de trabalhar os conceitos que fundamentam aquele conteúdo.

Professora R.: E dependendo de como é o aluno, o contexto da escola, eu consigo progredir com o conteúdo, ou eu paro e volto, vou buscar conteúdos anteriores que eles deveriam ter. Às vezes a gente vai ensinar a escrever, ensinar a ler, ensinar a pensar, quais são os significados de algumas palavras. É preciso fazer isso antes para depois começar o conteúdo. Em algumas turmas o conteúdo vai integralmente, em outras não. Depende do aluno, do contexto família, do que ele traz para a escola.

A professora J. afirma que só “trabalha com o que a turma vai andar”. Essa professora faz um relato de um trabalho desenvolvido com uma turma de 7º ano, em que ela percebeu o interesse sobre o estudo da História da África e aprofundou o trabalho sobre esse conteúdo. Ela realizou uma releitura do currículo oficial e adaptou aos interesses dos alunos, contribuindo para que essa se tornasse uma aprendizagem significativa para eles:

Professora J.: Às vezes você sente que um tema, um conteúdo, ou pela forma como você está dando ou por conta da característica desse grupo, que faz um efeito melhor, você acaba trabalhando com ele por um período mais longo, por conta da resposta. [...] Eu estava no 7º ano, no 2º bimestre, trabalhando África antes da colonização. [...] Quando eu comecei a trabalhar, a turma era nova, a escola

³⁰ Os professores se referem às manifestações que tomaram as ruas do Brasil em junho e julho de 2013 contra o aumento das passagens de ônibus e contra o superfaturamento das obras para a Copa do Mundo de 2014 e para os Jogos Olímpicos de 2016. Nessa ocasião, muitos manifestantes foram chamados de *vândalos* pela imprensa tradicional (jornais e televisão), embora houvesse muita discussão na mídia alternativa (internet) sobre a legitimidade dos atos de defesa diante da violência estatal praticada pela polícia militar. São essas discussões que os professores levaram para a sala de aula.

também era nova, eu descobri que nessa turma tinham vários alunos que eram de Folia de Reis e da Escola de Samba Império da Tijuca. Esses alunos começaram a me trazer informações [...]. Eu comecei a levar imagens de vários povos africanos para eles. Começamos a ver as diferenças, padrão de roupa, um povo que é diferente do outro. Eles começaram a identificar, dentro dos aspectos culturais que eles vivenciam em suas comunidades, coisas que eles estavam vendo [nas imagens]. Ou seja, o que seriam duas semanas de aula, acabou sendo um mês e meio. Porque nós resolvemos fazer um cartaz e eles começaram a perguntar se existiam países africanos que falavam português, nós resolvemos fazer pesquisa. Quer dizer: o assunto *deu pano pra manga*. Porque eu cortaria isso? E falaria: *acabou, faz a apostila e vamos embora para o outro conteúdo, porque precisa do conteúdo*. [...] Você está dentro da sala de aula e sabe até onde seu aluno vai ou não vai, o que ele quer, o que ele não quer, senão você não conquista [...] Mas isso fez efeito, eles se sentiram muito mais entusiasmados do que se eu tivesse cortado e ido embora. Na outra turma, eles nem se interessaram, foi muito ruim, *nós vamos ter que ficar estudando isso mesmo?*, vêm todos os preconceitos aí. Então, eu fiquei numa turma quase um bimestre trabalhando esse assunto, fizemos painéis, depois colocamos lá embaixo. E na outra foi diferente.

Relacionar o conteúdo trabalhado nas aulas com o contexto socioculturais dos alunos ajuda a dar uma legitimidade para a disciplina, conforme afirmam os professores abaixo:

Professora E.: Eu acho que não adianta, ainda mais na nossa disciplina que é História, a gente está falando de tantos conteúdos que ele não vai ter interesse *Ah, poxa isso aqui, realmente tem a ver com a minha realidade*. É importante despertar o interesse pra ele acompanhar a disciplina, entender porque a gente está ali dando aula de História. Acho que é fundamental na nossa disciplina.

Professor S.: É uma forma de mostrar para eles que aquela disciplina tem uma validade, tem uma legitimidade, como conhecimento que pode ajudar a entender o que está acontecendo no presente deles. Que é uma coisa que eles me cobram muito, não só para mim, mas para qualquer professor de História: *Para que eu preciso estudar isso, 200 anos atrás, 150 anos atrás?* Então, a gente vai mostrando como o que aconteceu há 200 anos é apropriado no presente.

Por mais que os professores tentem aproximar os conteúdos do contexto sociocultural dos alunos, tornando essa aprendizagem significativa, alguns autores entendem que políticas como a da SME/RJ, que pretendem unificar o currículo escolar, vão na direção contrária a essa questão. Giroux e Simon (2011), ao analisar a semelhante reforma ocorrida nos EUA, percebem que essa está associada aos imperativos das grandes empresas e que as exigências da escolarização são voltadas para uma formação tecnocrática e especializada e, por sua vez, menos ideológica e mais tecnicista e instrumental. Segundo os autores, essa concepção:

[...] representa um ataque à noção de cultura como uma esfera pública [...] legitimam formas de pedagogia que negam vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo, costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição (GIROUX; SIMON, 2011, p. 109).

Em relação aos materiais curriculares aqui analisados, buscou-se perceber como os professores percebem a relação desses documentos com as diferentes culturas presentes no contexto escolar. Alguns aspectos dessa questão já foram analisados anteriormente. Em reação às orientações curriculares, foi constatado que as professores não seguem completamente essa diretriz porque ela dificilmente consegue se adaptar às condições presentes nos contextos escolares, principalmente no caso das habilidades e dos objetivos propostos. Em relação aos conteúdos presentes nas orientações curriculares, a maioria dos professores afirma que sempre procuram fazer uma seleção daquilo que mais se relaciona com os alunos. Segundo Bittencourt (2011, p. 138), no caso do ensino de História, existe um consenso no que diz respeito a opção pela seleção de conteúdos, que decorre da impossibilidade de se ensinar “toda a História da humanidade” e também por conta da necessidade de atender os interesses das novas gerações e das diversas condições de ensino, sendo preciso considerar desde a precariedade da escola pública até o excesso de materiais didáticos e informações disponíveis.

Os professores também foram perguntados sobre as possíveis relações entre cadernos pedagógicos e o contexto sociocultural dos alunos. A professora E. afirma que é possível perceber essa relação em alguns conteúdos, mas não sempre:

Professora E.: O caderno pedagógico faz algumas relações com o tempo presente. Isso eu acho legal, quando está tratando de Revolução Francesa, por exemplo, que às vezes parece que está tão distante do aluno. Mas quando você fala da questão da liberdade de expressão, essa relação às vezes que o caderno pedagógico propõe, o professor pode pegar aquele gancho para discutir temas como a questão da cidadania. Nem todo conteúdo acontece isso, mas em alguns fatos históricos mais clássicos, como a Revolução Francesa [...] eu estou vendo muito isso.

Entretanto, outros professores afirmaram que é difícil fazer essa relação:

Professora V.: Então é difícil que a apostila responda ao contexto do aluno, por isso que às vezes dá pra usar a apostila e às vezes não.

Professor S.: Você não consegue localizar pontos de contato com a realidade do aluno a partir dos cadernos [pedagógicos]. E, surpreendentemente, é muito raro

you ver falar de escravidão nesses cadernos. Por exemplo, no 8º ano, você está trabalhando Independência, está trabalhando Revoltas Regenciais, Primeiro Reinado. E a Escravidão fica como se fizesse parte desse processo, mas pouco importante, como se mais da metade da população não fosse escrava na época. Nesse ponto, os cadernos são ruins. Quando eles tocam na História do Brasil, eles invisibilizam um pouco o contexto escravista, invisibilizam um pouco o contexto dessas lutas de base.

Para esses professores, é difícil aproximar os cadernos pedagógicos de questões relativas ao contexto sociocultural dos alunos. Dessa maneira, a professora V. justifica o fato de apenas utilizá-lo esporadicamente. Já o professor S. apresenta um exemplo mais concreto, para ele, o caráter conteudista do material acaba por deixar de problematizar questões fundamentais da História do Brasil. Outros professores concordam com esse distanciamento, mas afirmam que o professor é fundamental nesse processo, pois é ele que vai fazer essa relação para trabalhar com os alunos:

Professora T.: Até dá, se você tiver muita boa vontade. Você pode simplesmente pegar o caderno [pedagógico] e trabalhar diretamente com as crianças, a aula vai ficar chata, vai ficar fora do contexto deles. Agora, se você tiver boa vontade, você consegue selecionar conteúdos que você consegue comparar com a realidade.

Professor M.: Eu acho que isso você pode fazer sempre, independente do material. É o professor se preparar para isso. O professor tem que estar pronto e aberto para fazer esse tipo de ligação. Se ele tiver disposição para fazer esse tipo de ligação, isso vai acontecer.

Alguns professores relataram que os cadernos pedagógicos atrelados às avaliações unificadas possivelmente prejudicam a aproximação entre o conteúdo oficial da disciplina e o contexto sociocultural dos alunos:

Professora J.: Aquela flexibilidade da educação, de você ver qual é a necessidade dos seus alunos, isso não existe. Nesse modelo, não existe. A prova te limita.

Professora V.: E isso em si já é uma crítica à apostila, uma vez que ela tenta amarrar o trabalho do professor quando na verdade o professor faz o seu trabalho de avaliar que turma é aquela. Às vezes as turmas são tão diferentes umas das outras, que o planejamento também difere e quem vê isso é o professor, que está trabalhando com aqueles meninos.

Professor B.: [...] nós temos quase 1200 escolas com realidades absolutamente diferentes. Em relação à prova, eu não tenho medo da prova, mas eu acho que cada escola tem uma realidade e ela deve ser entendida à luz dessa realidade. Não a luz de um controle central, que às vezes não sabe o que está acontecendo na escola, numa rede grande como a nossa.

Para a professora C., é possível considerar o Projeto Político Pedagógico (PPP) mesmo com a política curricular:

Professora C.: Depende muito da escola e do Projeto Político Pedagógico, aí entra muito a questão do PPP e da temática que a escola está trabalhando [...] Esse ano a gente está trabalhando áreas de saúde. Eu estou tentando ver isso dentro das minhas aulas, tentando pegar o conteúdo e trabalhar aquilo historicamente.

Os Projetos Políticos Pedagógicos são uma tentativa de aproximar a escola de questões presentes nas comunidades próximas. Segundo Silva (2012), diversos significados podem ser atribuídos ao Projeto Político Pedagógico, que diferem conforme as circunstâncias em que são empregados ou de acordo com quem os utiliza. Pode ser entendido como uma formalidade burocrática, um documento oficial, exigido legalmente, ou pode ser associado à prática de funcionamento da unidade escolar. Nesse caso, a escola pode ter seu planejamento, formas de agir e de se organizar orientadas a partir das suas particularidades consideradas no documento, ou a escola pode padecer dessa orientação e organização interna baseada em princípios comuns. A exigência formal do PPP não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto comum.

Entretanto, o Projeto Político Pedagógico aliado à noção de educação de qualidade, comprometido aos princípios democráticos da escola pública, só é possível a partir do trabalho autônomo e ao mesmo tempo coletivo dos professores, que envolva reflexão e discussão entre os sujeitos envolvidos. O autor apresenta uma noção de qualidade diferente daquela apresentada pelos sistemas de ensino que investem nos currículos unificados. Nesse caso, a noção de qualidade não se restringe “ao desempenho escolar ou à proeficiência dos alunos, aferida mediante um conjunto de competências e habilidades” (Silva, 2012, p. 216).

Possivelmente, a generalização do currículo pode afetar a participação da comunidade na escola, suprimindo as particularidades do contexto escolar e prejudicando a execução do PPP. O material unificado utilizado como base para a aplicação das avaliações pode passar a determinar os tempos de trabalho, a metodologia de ensino, os projetos produzidos pela escola, interferindo de forma a suprimir as demandas apresentadas no contexto da prática.

Essa questão do PPP não é muito citada entre os entrevistados, apenas o professor B. coloca o documento produzido pela escola em oposição ao que ele percebe como uma tentativa de controle central através da reforma curricular:

Professor B.: Agora o que não dá é para criar normas muito rígidas que façam com que a escola seja enquadrada de tal maneira, que seja só aquilo ali que eles estão querendo. Então, cadê o Projeto Político Pedagógico?

Entretanto, mesmo sem mencionar o PPP, outras dificuldades no cotidiano escolar que dificultam a aproximação entre conteúdos e contexto sociocultural dos alunos são citadas pelos professores. Um professor apontou que, na realidade, existe uma distância significativa de interação entre a escola e a comunidade:

Professor S.: As escolas são como se fossem ilhas dentro das comunidades, não tem nenhuma conexão com o que acontece do lado de fora, a não ser o barulho que vem do lado de fora e atrapalha a aula. Não há nenhuma articulação entre o que a escola faz e aquilo que acontece no bairro. Você não vê as escolas servirem como um centro onde aquelas pessoas, os próprios pais, as próprias mães e os alunos consigam trabalhar projetos que interessem àqueles bairros.

Para a teoria crítica, O trabalho do professor deve ser no sentido de incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 133, grifo dos autores). Entretanto, diante da precarização do trabalho do professor e das condições materiais das escolas, inúmeros obstáculos dificultam o planejamento do currículo de maneira que se estabeleça essa relação. Conforme afirma a professora V:

Professora V.: [o professor] não trabalha em uma rede só, não há condições para isso. Atualmente eu tenho ao todo, considerando a rede municipal e a outra rede, quinze turmas. Eu tento chamar meus alunos pelo nome, mas às vezes não é possível. Então, conhecer o contexto dos alunos vai muito por aquilo que você ouve deles, por aquilo que é comentado na sala. Às vezes, por exemplo, eu estou falando de política habitacional do Pereira Passos e eles falam sobre o lugar que vivem, então a gente conhece o aluno a partir daí. [...] Por mais que a gente queira fazer isso e por mais que a Coordenação Pedagógica seja competente, não é possível.

A situação de violência nas comunidades próximas às escolas em que o professor S. trabalha, coloca essa questão já que muitas vezes o currículo oficial precisa ser replanejado por conta de dias em que a aula precisou ser interrompida:

Professor S.: Tem escola que às vezes não tem aula porque teve operação da polícia, aí você fica atrasado no 8º ano dessa escola e no 8º ano da outra não. Você tenta fazer um plano para cada ano igual para cada turma e essas pequenas modificações da localidade acabam fazendo com que você tenha que mudar esse plano.

A professora J. relatando a dificuldade que existe na rede e afirma a importância de ser considerado o contexto sócio cultural dos alunos:

Professora J.: Na rede nós temos sempre, no início do ano, o dia de reunião do planejamento [...]. Você senta, planeja para o ano, sem saber as características das turmas que você vai pegar e as necessidades que elas vão apresentar. Eu sempre falo que você só pode planejar um ano letivo pelo menos duas semanas após o início das aulas. Que aí você para e se reúne com os professores, não só da área, mas também com os professores que dão aula para as mesmas turmas. Porque assim nós podemos discutir e conseguir alguma coisa com eles.

Entretanto, em relação aos projetos desenvolvidos na escola, outra professora relata que muitas vezes a sua escola precisa desenvolver projetos que são estipulados pela SME/RJ e que não apresentam nenhuma relação com as demandas apresentadas pela a escola, atrapalhando o planejamento e execução do currículo:

Professor E.: O que mais me deixa incomodada, e aí eu já estou colocando a minha posição, o que mais me deixa incomodada, é a falta de diálogo. Imposições de projetos, [...] coisas que não são dialogadas com os professores.

A professora questiona o fato de um projeto direcionado pela SME/RJ ter sido desenvolvido na sua unidade escolar, mesmo sem ter nenhuma relação com as demandas locais:

Professora E.: [...] mas será que não tem uma coisa mais relevante na minha escola pra se colocar? Essas coisas não têm muito a ver com a minha realidade, mas de certa forma eu sou obrigada a implementar isso na minha sala de aula. Tem prioridades na minha realidade, que são mais importantes do que determinadas imposições. Essa é minha principal questão.

Para a professora V., a reforma política da SME/RJ, de uma maneira geral, não considera o contexto sociocultural dos alunos. Segundo a professora, existe uma cobrança para que os professores tenham essa preocupação, entretanto, as

políticas dificultam essa relação e não existem nas escolas condições favoráveis para que isso ocorra:

Professora V.: O mundo que ele [o aluno] vive ao redor interfere e faz parte do processo de socialização, de educação dele. E as políticas atuais ignoram isso. [...] Diz-se que o professor tem que dar voz ao aluno e tem que levar tudo isso em consideração, mas é só o professor. Não existe estrutura na escola para que a vida desse aluno, para que a individualidade desse aluno, seja observada, não existe isso.

O depoimento do professor B. caminha nesse mesmo sentido, afirma que a política curricular da SME/RJ acaba por suprimir as diferenças presentes na rede:

Professor B.: [...] por conta justamente dessa diversidade, uma escola na Tijuca não é a mesma coisa que uma escola em Rocha Miranda, em Campo Grande, são realidades completamente diferentes. [...] Você tem que respeitar essas diferenças. E como você vai respeitar se a administração local diz como tem que ser feito.

Apesar de inúmeras dificuldades diante da precarização das escolas e por conta de limitações apontadas pelos professores na política educacional da SME/RJ, foi constatado que os entrevistados consideram importante aproximar os conteúdos da disciplina dos contextos socioculturais dos alunos. Entretanto, os conteúdos do currículo tradicional são muito presentes nos depoimentos e o planejamento pensado dentro do âmbito escolar ainda aparece pouco significativo.

4.4.

O currículo oficial reinterpretado pelos professores

Alguns elementos para a análise dessa categoria foram anteriormente apresentados. Aqui serão analisados os seguintes aspectos: como o currículo oficial é reinterpretado pelos professores, como os professores consideram a sua atuação na construção do currículo na escola, quais são os critérios utilizados pelos professores para a escolha do material didático e quais são os critérios utilizados pelos professores para a seleção dos conteúdos trabalhados nas aulas.

Através do ciclo de políticas, utilizado como referencial teórico-metodológico, entende-se que a política curricular é reinterpretada e ganha novos sentidos, atribuídos pelos sujeitos presentes nos diferentes contextos por onde ela circula. Utilizando elementos já expostos nas sessões anteriores, buscou-se identificar como os professores resignificam a política curricular da SME/RJ em sua prática pedagógica.

A política curricular associada ao conceito de cultura é compreendida como uma política cultural. O currículo, portanto, não tem um significado fixo e não aparece limitado ao sentido atribuído pela esfera estatal. O currículo é resultado das disputas que ocorrem entre os sujeitos presentes nos diferentes contextos por onde a política circula. Os professores, alunos e outros atores que atuam dentro e fora da escola são percebidos como sujeitos ativos que participam na produção do currículo e disputam os seus significados possíveis. Uma posição que se aproxima dessa concepção é indicada pela seguinte professora:

Professora L.: Porque é uma luta, a sala de aula não é um lugar feliz, em que o professor, sem nenhuma resistência coloca a visão dele, o conhecimento dele. Muito pelo contrário. A sala de aula é um campo de batalha. Não só a gente tenta passar um conhecimento e o aluno resiste a esse conhecimento por várias razões.

Na análise das entrevistas foi constatado que alguns professores utilizam o currículo oficial (orientações curriculares e cadernos pedagógicos) como parâmetro, mas que assumem a tarefa de modificá-los e resignificá-los como afirmam as professoras:

Professora E.: Porque, na verdade, o currículo é o currículo oficial, mas não é só isso. É o que a gente faz na sala de aula também. É a nossa prática em sala de aula. É isso que efetivamente, na minha opinião, eu considero importante, é aquilo que a gente está fazendo dentro da sala de aula, reformulando o currículo oficial, acrescentado, às vezes debatendo com um colega e formando algum tipo de opinião dentro da escola.

Professora L.: Acho que todo currículo tem esse problema, porque é um ideal, que você tem que trabalhar com o seu aluno no dia a dia, mas o dia a dia não é aquilo. O dia a dia é vivo.

Alguns trechos das entrevistas analisadas nas sessões anteriores já demonstraram como os professores modificam as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos. Os professores entrevistados seguem os conteúdos do

programa tradicional da disciplina, que são respeitados na organização das orientações curriculares e dos cadernos pedagógicos da SME/RJ. Entretanto, foi constatado que os professores realizam modificações no currículo oficial, a partir do contato estabelecido com as turmas, com o objetivo de aproximar os alunos do conteúdo proposto. Alterações na abordagem do conteúdo são constantes, de maneira que o planejamento inicial é modificado quase a cada aula. A utilização dos cadernos pedagógicos não é um elemento obrigatório e, na maioria dos casos, depende da escolha do próprio professor se vai utilizá-los ou não. Apenas uma professora afirmou sofrer pressão para utilizar os cadernos pedagógicos, embora ela não fique presa a ele e utilize outros materiais.

Alguns professores relataram que conhecem casos em que o posicionamento da gestão da escola atua de maneira diretiva em relação à suposta obrigatoriedade de utilização do currículo oficial, principalmente no caso das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que realizam a prova bimestral unificada da rede. Nesse caso, fica claro que a existência de um sistema de avaliação único pode exercer um papel limitador do professor como sujeito ativo no planejamento curricular.

Entretanto, nos casos aqui apresentados, percebe-se que o currículo planejado pelos professores não se limita ao currículo proposto pela SME/RJ, sendo recriado e ganhando vida no contexto da prática. Apesar de algumas limitações impostas pelo texto curricular, os professores se percebem como sujeitos ativos, como profissionais capazes de planejar e modificar as diretrizes curriculares oficiais e não como meros técnicos aplicadores de material didático pré-selecionado (GIROUX, 1997). Apesar de algumas limitações impostas pela política, já mencionadas anteriormente e que serão mais discutidas a diante, é possível afirmar que eles são capazes de modificar e recriar o currículo oficial, conforme afirma a professora C.:

Professor C.: É a Secretaria que está selecionando para mim. É um material pré-selecionado, mas a gente, como professor, tem a capacidade de fazer esse olhar e perceber o que é possível utilizar e o que não é.

A professora E. também afirma que o papel do professor é essencial como mediador entre o conhecimento histórico presente no material didático e o aluno:

Professora E.: O papel do professor aí é fundamental, porque às vezes essas questões passam despercebidas pelo aluno, que está aprendendo aquele conteúdo pela primeira vez, mas o professor tem que fazer a todo momento esse gancho.

Nessa pesquisa, conforme afirma Bittencourt (2011, p. 296), utiliza-se uma concepção mais ampla e atual de materiais didáticos, esses são entendidos como mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina, nesse caso da História. Segundo essa autora, o crescimento, nos últimos anos, do número de materiais didáticos utilizados na disciplina História é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Ainda podem ser incluídos materiais diversos como contos, lendas, músicas, filmes, cartas e qualquer outro produzido com fins variados, mas que podem ser selecionados como material pedagógico a partir da opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola. Na tabela abaixo se encontra uma lista de materiais didáticos utilizados com frequência pelos professores entrevistados:

Tabela 4: Materiais didáticos utilizados pelos professores

Professores	Materiais utilizados
C.	Cadernos pedagógicos
L.	Livro didático, vídeos
E.	Livro didático, cadernos pedagógicos, vídeos
T.	Cadernos pedagógicos, vídeos
J.	Livro didático, cadernos pedagógicos, vídeos, música
S.	Livro didático (pouco), cadernos pedagógicos, fontes históricas, internet
V.	Livro didático, cadernos pedagógicos (pouco), vídeos, músicas
R.	Livro didático, cadernos pedagógicos (pouco), vídeo, jornal, dicionário
M.	Livro didático, cadernos pedagógicos (pouco), vídeos, aulas passeio
B.	Livro didático

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nas entrevistas

A entrevista com a professora C. foi a primeira a ser realizada, nesse momento não foi perguntado a ela sobre materiais pedagógicos utilizados em suas aulas, além do caderno pedagógico. Essa questão passou a constar no roteiro a

partir da segunda entrevista. Como está sendo utilizado o modelo de entrevista semiestruturada, essa questão foi incluída durante a entrevista com a professora L. e passou a ser realizada nas entrevistas seguintes, pois essa pergunta ajudou a compreender como a política curricular pode ser resignificada e a atuação do professor na construção do currículo. Em relação à professora C., tendo em vista as suas declarações, ela afirma que utiliza os cadernos pedagógicos, mas é possível perceber que ela não se limita a esse material, pois em diversos momentos ela afirma que o material da prefeitura é limitado, conforme já foi apresentado anteriormente.

A partir dos depoimentos percebe-se que o livro didático é utilizado com maior frequência que os cadernos pedagógicos entre os professores entrevistados. Apenas o professor S. e a professora T. afirmam que utilizam os cadernos pedagógicos com maior frequência que o livro. A professora E. afirma que utiliza os dois com a mesma frequência e a professora C. não trata dessa questão. Além desses, outros materiais aparecem citados por pelo menos oito professores. Percebe-se, pelo menos nesses casos, que os professores têm a preocupação de diversificar os suportes utilizados no trabalho em sala de aula.

Os livros didáticos são tradicionalmente os materiais didáticos mais utilizados entre os integrantes da tradição escolar, fazendo parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Pesquisas têm investigado esses materiais e a sua utilização através de diversos enfoques teóricos e metodológicos. Em alguns casos são apontadas críticas a esse material, que muitas vezes são considerados “culpados pelas mazelas do ensino de História” (BITTENCOURT, 2011, p. 300). Assim, são apontados seus limites e apresentadas críticas como as deficiências de conteúdo, lacunas, erros conceituais e informativos. Os livros didáticos são percebidos como vinculado a um sistema de valores e ideologias, responsáveis por reforçar estereótipos e/ou preconceitos (p. 303, 304). Entretanto, a autora afirma que:

Não seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens, como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado (BITTENCOURT, 2011, p. 300).

A partir dessa concepção, os livros didáticos são considerados e utilizados de acordo com as suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como texto exclusivo, o único a ser utilizado, capaz de substituir a intermediação realizada pelo professor (BITTENCOURT, 2011, p. 319). Concordando com essa concepção, a professora E. afirma:

Professora E.: O próprio livro didático é limitado também. E quando você quer trazer uma coisa mais voltada pra realidade do aluno, tem que fazer pesquisas por fora também.

Entretanto, entre os professores que preferem o livro didático, esse é apontado como um material de melhor qualidade em relação aos cadernos pedagógicos:

Professor B.: Eu prefiro usar o livro didático. O livro é mais convidativo, tem cor, o caderno não tem.

Além do professor B., outros professores afirmam que a utilização do livro didático é fundamental para estimular a leitura entre os alunos:

Professor B.: Eu prefiro trabalhar com o livro, até mesmo para forçar o aluno a ler. [...] Então o livro é ótimo. Eu estou trabalhando só com 6º ano agora, eu digo: *vamos ler, eu quero todo mundo lendo*. Quando chega o final do ano eles já estão lendo melhor, é isso que eu acho importante.

Professora J.: Eu gosto de usar o livro didático. O livro didático também tem problemas, mas eu gosto de fazer o aluno ler. E, eu acho que é imprescindível que o aluno saiba que em História tem que ler.

Entretanto, problemas estruturais das escolas acabam dificultando o trabalho com os livros didáticos. Alguns professores afirmam que as suas escolas não recebem livros para todos os alunos:

Professora J.: Nessa escola que não tem o hábito de dar os livros didáticos para os alunos, eu pedi para a coordenadora pedagógica e depois de um mês de aula ela me deu. [...] Eu pedi para ela me ceder pelo menos 10 livros de cada série e, de vez em quando, eu trabalho em grupo, levo o livro didático, de acordo com a temática que eu estou trabalhando.

Professora R.: Eu prefiro continuar usando o livro, se tiver.

O professor S. afirma que raramente utiliza o livro didático e prefere utilizar os cadernos pedagógicos. Ele justifica essa escolha diante das defasagens apresentadas pelos seus alunos:

Professor S.: O livro, às vezes, dependendo da quantidade de texto, os alunos se amedrontam, eles não leem. Você pede para ler essa página: *ah, não vou ler não professor*. Ele não quer ler, não é porque ele está desafiando a gente, é porque ele não consegue. Com a apostila eles têm menos medo de ler, menos medo de tentar, menos medo de fazer, porque são textos mais leves, textos menores, então você acaba conseguindo trabalhar melhor. [...] O efeito prático do livro didático, comigo pelo menos, tem sido muito fraco. Eles se recusam muitas vezes a ler porque os textos são muito extensos para eles.

Esse professor afirma que preenche as “lacunas” deixadas pelos cadernos pedagógicos, segundo sua definição, com outros materiais, como por exemplo fontes históricas:

Professor S.: [...] é uma coisa que por vezes eles têm certa dificuldade, mas acaba gerando alguns bons resultados. [...] Trabalho um pouco com essas fontes pra preencher aquela lacuna relativas aos cadernos pedagógicos, que é um momento de maior reflexão com os temas que a gente está trabalhando.

Segundo Bittencourt (2011, p. 327), muitos educadores justificam o uso de documentos nas aulas de História afirmando que é uma maneira de introduzir o pensamento histórico ao aluno, através da utilização dos métodos de trabalho do historiador. Entretanto, não se deve ter a intenção de transformar o aluno em historiador, a utilização de documentos históricos na sala de aula tem objetivos distintos da investigação histórica.

Outros professores afirmam que utilizam vídeos e filmes como materiais pedagógicos em suas aulas, que aparecem como a opção mais utilizada entre as novas mídias de informação. Sobre a utilização de vídeos na sala de aula a professora afirma:

Professora E.: Quando eu estou trabalhando um conteúdo, eles até citam esses vídeos, então é bom levar para a sala de aula e debater. Que às vezes ele coloca aquele filme, aquele vídeo que ele viu como uma representação da verdade. E a gente sabe que não é, é uma fonte histórica como outra qualquer. Então, nesse momento o professor deve levar para a sala de aula e debater como que a gente pode problematizar um tipo de fonte como essa.

É importante ressaltar que, conforme foi explicitado na seção anterior, e continuará sendo trabalhado nas seguintes, a ausência de avaliação bimestral unificada da rede na disciplina História foi apontada pelos professores como um fator que garante maior autonomia para a seleção dos materiais e metodologias de trabalho. A prova unificada muitas vezes é percebida como um elemento que limita as possibilidades de atuação do professor.

Ainda que através dos depoimentos dos professores possamos perceber como o currículo oficial é resignificado por eles no contexto da prática, muitos relatos demonstram um nível de insatisfação com o direcionamento da política educacional da SME/RJ. Mesmo com as possibilidades presentes no contexto da prática, a condução da política e a formulação do currículo oficial são muitas vezes encaradas como instrumentos que visam controlar as escolas e a prática docente. A fala da professora V. é exemplar nesse sentido, ela percebe que existe uma contradição entre o discurso da Secretaria, que defende o lugar do professor como “protagonista do conhecimento escolar” e o direcionamento da política curricular dado pela SME/RJ:

Professora V.: Eu quero dar uma palavra sobre a questão do currículo da prefeitura, que é muito confuso, na minha opinião. A prefeitura costuma fazer no início do ano uns encontros de discussão de planejamento. E vão umas figuras como o X.³¹ e ele tem uma fala muito interessante de que o professor é o protagonista do conhecimento escolar, quando ele diz que o conhecimento escolar é específico, etc. E a prefeitura o convida para tratar com os professores esse tipo de discussão, mas na prática o planejamento da rede é o oposto disso. O conteúdo vem amarrado assim: no bimestre tal você tem que ensinar isso, isso e aquilo, ao invés do professor fazer o planejamento dele baseado no que ele conhece das turmas, já que esse é o trabalho pedagógico. [...] E é contraditório em relação à discussão que a rede levanta no seu planejamento inicial, quer dizer, que o professor é o protagonista do conhecimento [...] No discurso é uma coisa, mas na realidade é o inverso.

Portanto, ao analisar as entrevistas, percebe-se que o currículo oficial é modificado no contexto da prática, de acordo com as possibilidades ali encontradas e com a atuação dos sujeitos presentes nesse contexto. Entretanto, diferentemente dessa percepção, muitas falas dos professores demonstram um nível de insatisfação com a reforma da SME/RJ, pois essa é encarada como um

³¹ Professor que atua como chefe da equipe que formula as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro durante o ano de 2013.

elemento que limita as possibilidades de decisão da prática educativa na escola. Questões relativas à precarização das condições de trabalho e ensino também são apontadas como fatores que possibilitam o aumento do controle e a limitação da autonomia. O capítulo a seguir apresenta uma análise da percepção dos professores sobre a política educacional e quais consequências ela pode trazer para as escolas.

5.

A reforma educacional da SME/RJ reinterpretada pelos professores e o problema da autonomia docente

5.1.

A reforma educacional da SME/RJ reinterpretada pelos professores

Nessa categoria buscou-se perceber como os professores reinterpretem a reforma curricular da SME/RJ de uma maneira mais ampla, mudando um pouco o foco para questões que estão além do currículo de História, mas que não deixam de se relacionar com o currículo. Percebeu-se que os professores trazem diversos elementos da reforma política para a discussão sobre currículo, portanto, essa discussão não deixa de estar interligada.

Utilizando o referencial do ciclo de políticas, buscou-se perceber como os professores reinterpretem a reforma curricular da SME/RJ nas escolas. Essa seção traz percepções de aspectos mais amplos dessa política. Alguns elementos aqui apresentados mostram-se fundamentais para a análise dos sentidos construídos para o currículo da disciplina História, no qual esse trabalho se concentra.

A reforma educacional é percebida por alguns professores entrevistados como parte de uma reforma mais ampla, que engloba outros setores do Estado e se relaciona com a política internacional. Segundo as professoras abaixo, a reforma em questão se insere na lógica da globalização:

Professora C.: Eu vejo uma política que vem lá da Unesco, uma política internacional de educação. A gente vê que é uma política assim: Unesco, Ministério da Educação, depois chega até nós.

Professora L.: Para mim, a política atual da SME, na gestão atual da Claudia Costin, é uma política totalmente favorável aos interesses do capital estrangeiro, do Banco Mundial, que deseja empobrecer a educação pública. Transformar a escola em um depósito dos filhos da classe trabalhadora.

Professor B.: São reformas neoliberais, no âmbito do neoliberalismo.

Definida dessa maneira pelos professores, essa questão vai de encontro com a bibliografia apresentada sobre a Reforma do Estado no capítulo 1 (HYPOLITO, 2010; BARROSO, 2005b; AFONSO, 2001). Maués (2003) afirma que “a lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital”. Segundo o autor, organismos como o Banco Mundial têm exigido que países periféricos se adequem à programas de ajuste estrutural, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos principalmente em setores sociais, visando a implementação de políticas macroeconômicas e a melhora na eficiência no sistema econômico, dentro da lógica neoliberal.

A professora V. percebe essa questão da seguinte forma:

Professora V.: Ela [a política] tem alguns eixos e se você for observar as pessoas que são colocadas nos postos centrais na Secretaria de Educação nos últimos anos, você percebe que eixo é esse. Em geral são economistas e administradores, ou seja, que estão ali para gerir gastos. A própria secretária de educação é gestora, tem [conhecimentos] em administração e economia. Então, o primeiro eixo é gerir gastos [...], redução dos gastos. Educação não é investimento, educação é despesa. [...] Na verdade essa reforma não deve ser encarada como uma reforma na educação, mas como uma reforma em um dos setores de gastos do Estado, a educação é gerida como despesa.

Apple (2003, p. 135) faz referencia a Ball e colaboradores afirmando que suas pesquisas mostram a estranha combinação entre a individualização baseada na lógica do mercado e do controle através da avaliação pública constante. O autor afirma que o “Estado avaliativo” e “regulador”, ao mesmo tempo em que parece delegar poder aos indivíduos e instituições autônomas que estão competindo cada vez mais entre si, ele parece soberano do sentido do fortalecimento das condições para o neoliberalismo. Dessa maneira, “gasta-se mais tempo e energia para manter ou melhorar a imagem de *boa escola* com o público e menos tempo e energia em conteúdo curricular e pedagógico” (p. 137).

Dessa maneira, Marcondes (2013) afirma que o controle sobre o trabalho do professor, assim como a carga de trabalho burocrático é aumentada em detrimento do trabalho curricular e pedagógico em si:

[...] acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido (MARCONDES, 2013, p. 143).

Hypolito (2010) afirma que o conjunto desses programas e políticas demonstram a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais no campo da educação. A relação entre a reforma da SME/RJ e o setor econômico, principalmente no que diz respeito às empresas privadas é percebida e criticada por alguns professores entrevistados:

Professor S.: Eu vejo como um projeto de reformas que visa colocar a educação municipal num plano completamente de mercado [...] você vê como as instituições privadas se colocam por dentro da Secretaria, como elas financiam certas escolas e depois essas escolas tem um resultado muito bom e eles colocam: *Vocês estão vendo? Com a iniciativa privada investindo a escola melhora.* Vai se constituindo dentro do Estado uma *onda privatista* da educação.

Professor M.: A gente percebe que de todos os meios a prefeitura está tentando colocar ali um braço de uma fundação, um braço de alguma ONG no intuito de captação de recursos.

De maneira geral, constatou-se que os professores entrevistados parecem insatisfeitos com a condução da política educacional pela atual gestão da SME/RJ. Todos eles citaram pontos de discordância com a política em questão, sendo que alguns entrevistados apresentaram críticas bastante claras e diretas, como por exemplo:

Professora L.: É uma política nefasta, uma política horrível que tira a nossa autonomia, transforma o professor num entregador de pacotes que vem do Banco Mundial, num acéfalo, que incentiva o professor a não ser crítico, a ser um robô, e principalmente o aluno, que sai dali sem saber nada, ele sai um marcador de questão. E tudo isso para quê? Para o governo poder mostrar para a sociedade que a política de educação anda bem, o que é uma farsa. A educação anda muito mal.

Professora J.: É um projeto mesmo massacrante, o pedagógico não está em discussão, o que está realmente é uma forma de administração mesmo, de reestruturação produtiva, a toque de caixa.

Professor M.: Eu não acredito na proposta educacional da Prefeitura, eu não acredito em nada que venha da prefeitura, no sentido da construção de uma sociedade adequada aos nossos tempos, eu não acredito.

Professor S.: Essas políticas são equivocadas e desastrosas. Elas estão fundamentalmente erradas, o fundamento delas está errado. Algo que tem o fundamento errado não pode ser consertado, precisa ser trabalhado contra, dentro da própria Secretaria, para que se consiga subverter essa questão.

A insatisfação diante da política por parte dos professores entrevistados também pode ser atribuída à ausência de diálogo entre os contextos e pelo fato da política ser muitas vezes percebida como uma imposição, sem considerar as demandas e as experiências da escola:

Professora E.: O que mais me deixa incomodada, e aí eu já estou colocando a minha posição, o que mais me deixa incomodada, é a falta de diálogo. Imposições de projetos, imposições de metas, coisas que não são dialogadas com os professores. E a gente recebe isso no próprio conselho de classe, o que eu estou considerando imposições, porque não se considera a opinião do profissional que está ali diariamente com o aluno [...].

Professora R.: Desde que a Secretaria passou por essa reforma, a cada ano chega uma informação nova. A cada ano chega uma nova forma de você abordar o currículo. Primeiro foram as provas, depois outras mudanças, uma hora é por nota, outra hora é por conceito, agora é nota e conceito. E tem o Ginásio Carioca, que vai criar um outro sistema, eu fico perdida para entender isso.

Professora V.: essa discussão [sobre a política educacional] acaba sendo uma discussão interna, porque essa discussão não sobe, não existe diálogo. Quando existe a crítica é uma crítica interna, não é nada que interfira diretamente na política.

Professor M.: A primeira coisa que ela [a secretária] fez foi tirar alguns cargos chefes, destituir algumas direções, para simplesmente dizer para todo mundo: *Quem manda agora sou eu*. Mas foi tanta repressão, tanta ditadura [...].

Percebe-se nos depoimentos dos professores que eles não se sentem parte do processo de tomada de decisões, descrito como centralizado e hierarquizado. Principalmente na fala do professor M. é realizada uma crítica bastante direta a forma de condução da política pela SME/RJ. Cerdeira e Almeida (2013) também constataram em sua pesquisa realizada com professores e gestores da rede municipal do Rio de Janeiro que, do ponto de vista desses sujeitos, as iniciativas governamentais também parecem ser impostas, sendo o processo confuso e sem esclarecimentos, de maneira que os envolvidos muitas vezes demoram a compreender os objetivos. E, além disso, existe uma cobrança por resultados, que gera mal estar entre os profissionais da escola.

Um dos pontos centrais da política educacional em vigor é a aplicação da avaliação externa nas escolas, conforme já foi apresentado anteriormente. O sistema de avaliação implantado pela SME/RJ é uma política de avaliação de terceira geração, conforme é definido por Bonamino e Souza (2012, p. 375), pois está colocada a responsabilização de alto impacto, uma vez que os resultados são devolvidos para a escola e assumem um caráter de recompensa material.

Hypólito e Ivo (2013, p. 389), em sua pesquisa realizada no município de Santa Maria (RS), constatam que a política educacional centrada na avaliação em larga escala e na regulação das práticas pedagógicas e curriculares, na busca constante pela melhoria do desempenho em vista das metas a serem alcançadas, tem provocado efeitos para os currículos e o trabalho docente. Segundo o autor, essa política não resolve problemas educativos, promove uma concorrência entre os profissionais e os estabelecimentos de ensino e resulta na ênfase do currículo disciplinar e unificado.

De uma maneira geral, nenhum dos professores entrevistados defende o sistema de avaliação unificado da rede, eles acreditam que esse atua no sentido de controlar a rotina escolar, provoca o empobrecimento do currículo, e atrapalha a autonomia docente, como é possível perceber nesses depoimentos:

Professora L.: E as provinhas da SME? Elas vêm justamente pra te controlar, tentar impor um tipo de ensino que é o que eles querem e não você.

Professora V.: [o professor] acaba sofrendo pressão por não seguir a ordem dos conteúdos e o cronograma da prefeitura. Em História ainda dá para contornar, mas em algumas matérias já é mais difícil. Esse é o problema da avaliação externa, definir o que ensinar na hora que tem que ensinar.

O professor S., por exemplo, não é contrário que a avaliação em si, mas crítica esse modelo de avaliação que é vinculado à política de metas:

Professor S.: Eu até tenho uma posição moderada nesse sentido. Ao contrário de alguns colegas, eu não vejo problema num controle externo da minha prática pedagógica em si. Eu não sou contra que exista uma avaliação dos alunos para produzir conhecimento a respeito de como a escola está avançando num nível global. O problema é justamente da forma como as avaliações são feitas, elas geralmente são feitas para culpar o professor, são divulgadas sem maiores reflexões.

Segundo Freitas (2012), o processo denominado neotecnismo na educação se estrutura em torno de três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro está o controle dos processos para garantir que os resultados saiam conforme o esperado nos testes padronizados. Dessa maneira, o sistema de avaliação dificilmente pode ser dissociado desses três aspectos.

Os professores criticam a responsabilização, que associada à meritocracia, concede um bônus em dinheiro para os professores e funcionários das escolas que

atingem a meta estabelecida pela prefeitura. Nenhum professor apresentou uma fala em defesa da política de metas. Eles afirmam que essa não é capaz de garantir uma melhora da educação pública e provoca disputas entre professores e gestores nas escolas. Inclusive, essa questão não é trazida no roteiro da entrevista, mas não deixou de ser mencionada por parte dos professores entrevistados. Abaixo estão algumas falas dos professores sobre essa questão:

Professora V.: Essa política de remunerar por desempenho parece funcionário do mês do McDonald, vendeu tantos sanduíches, aprovou tantos alunos, ganha o 14º salário.

Professor S.: No ano passado, 2012, a educação municipal passou a ter resultados estatísticos melhores, fez muita propaganda, como se fosse uma grande revolução na educação do Rio de Janeiro. Quando a gente sabe que esses ganhos estatísticos estão baseados na cobrança baseada em uma política salarial completamente equivocada, que é essa política salarial que cria conflitos entre direção e professores, porque a diretora quer o 14º salário e para isso ela precisa dos resultados estatísticos. Então os resultados estatísticos não são em função do aprendizado melhorado, mas você canaliza o aprendizado de forma que ele apresente os resultados estatísticos, você produz estatísticas ao invés de produzir aprendizado [...] Essa política de metas é feita justamente para criar uma falsificação estatística, quem está há mais tempo na rede diz que não há nenhuma melhora, embora as notas avancem, elas ainda são muito baixas [...] Muito mais do que você rejeitar os cadernos pedagógicos, você tem que rejeitar a política de metas.

Professora T.: Porque a aprovação automática não acabou. Para você reprovar um aluno, ele precisa ficar em cinco matérias. Você não ganha o 14º se você reprovar o aluno, você sofre retaliação se você reprovar o aluno. Os outros professores te veem mal quando você reprova o aluno. [...] Então, tem racha dentro do próprio grupo. A pressão é para mostrar o índice, que é *fake*.

Professora J.: Parece que a gente está construindo mecanismos de aprovação com nossos alunos. Robotizar, o importante é que o cara seja aprovado, não importa como ele vai sair lá na frente.

Professora E.: A questão de meta nas escolas é para mim uma aprovação automática disfarçada. [...] É aquele momento em que o professor acaba sendo pressionado, de certa forma, a equilibrar os índices, as metas da escola, enfim. Eu acho muito negativo isso, você associar isso ao salário do professor, ao benefício que o professor recebe no final do ano, em cima do índice de aprovação, isso é muito ruim. E isso é uma tendência, não só na rede municipal, mas na rede estadual também está acontecendo esse mesmo processo.

Professora R.: E que no dia da prova, que a prova seja aplicada e que a nota seja suficiente. Porque existe uma média e para entrar na história da meritocracia.

Apesar da política ser divulgada como um “salto de qualidade” para a rede educacional do Rio de Janeiro, como já foi citado nesse trabalho, uma professora coloca essa questão em debate. A professora C., que trabalha há 25 anos na rede,

percebe justamente uma queda da qualidade nos últimos anos, sendo a política de metas e o material unificado um dos fatores que resultam nessa situação:

Professora C.: É questão realmente, vamos dizer assim, de estatísticas. Não está preocupado muito com a questão da qualidade. Eu acho que o aluno do município, ele acaba sendo muito prejudicado, porque ele perde em qualidade, de material, de conteúdo. [...] Eu acho que ao longo dos anos, você vai perdendo, o aluno vai caindo, a qualidade dele também. A prova que eu dava há um tempo, eu não dou mais, o aluno não consegue, ele tem mais dificuldade. Acho que ocorre uma queda de qualidade ao longo desses anos. E eu acho que essa política, neste ano então, dessa última prefeitura, isso mais forte ainda.

Segundo Freitas (2012), as políticas de responsabilização não consideram desigualdades anteriores à escolarização, que segundo autor, são a principal base para a desigualdade dos resultados. Ocorre que os baixos resultados acabam por culpabilizar o professor:

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as *distorções* de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Ainda sobre a meritocracia, Freitas (2012) afirma que essas políticas:

Penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar esse motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelo de análise (Corcoran, 2010; Brauman, Chudowsky e Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet e Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout e Elliott, 2011; Davier, 2011, Marshet e al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação (FREITAS, 2012, p. 385).

A análise de Apple (2003) caminha no mesmo sentido, pois afirma que o Estado transfere a culpa das desigualdades ao acesso para as escolas, para os pais e para os filhos. Para a professora V. as políticas não consideram a realidade dos

alunos e as avaliações externas medem resultados que não condizem com o contexto escolar:

Professora V.: Essas políticas feitas por quem não conhece a realidade do menino, que não lê o que ele escreve – que muitas vezes não dá para entender – essas políticas atrapalham o trabalho e deixam o professor na seguinte situação: tem que ensinar esse menino a dividir por dois números, mas ele não aprendeu nem a multiplicar.

Sobre responsabilização, Cerdeira e Almeida (2013) constataam em sua pesquisa que essa lógica é considerada injusta pelos participantes uma vez que os fatores sociais e familiares às vezes limitam o trabalho na escola, pois o *background* familiar também interfere no desempenho e na motivação dos alunos. Os participantes da pesquisa também criticam a obrigatoriedade da escola publicar o seu IDEB em local visível, bem como dos gestores em ter que assinar um termo de compromisso para alcançar a meta, o que provoca conflitos na escola e a “horizontalização” da cobrança, que passa a ocorrer entre pares.

Cerdeira e Almeida (2013) afirmam que em sua pesquisa que não houve consenso na discussão sobre a política de bonificação, embora a maioria dos professores a tenham condenado. Alguns gestores e professores afirmam não se preocupar com a bonificação e que trabalho interno independe das avaliações externas. Embora em alguns casos a política de bonificação provoque o aumento da cobrança na escola, principalmente por parte dos gestores que chegam a culpar os professores quando não atingem a meta. Os professores relatam que essa cobrança ocorre em vista do 14º salário, havendo uma supervalorização da premiação em detrimento da melhora do processo de ensino-aprendizagem.

Souza (2003) analisa os impactos causados pelas avaliações em larga escala, considerando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC)³². Mesmo sendo guardadas as devidas diferenças entre essas propostas e a proposta da prefeitura do Rio de Janeiro, a análise da autora contribui para esse estudo. As características elencadas pela autora: ênfase nos resultados, atribuição de mérito tomado individualmente entre instituições ou alunos, dados de desempenho

³² O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão, foi um mecanismo utilizado para avaliar os cursos de graduação do ensino superior no período entre 1996 e 2003.

escalonados que resultam em classificação, uso predominante de dados quantitativos e destaque a avaliação externa sem considerar autoavaliação, caminham no mesmo sentido que as avaliações da SME/RJ. A autora afirma que sistema de avaliação pautado por essas características estimula a competição e provoca as seguintes consequências para a gestão e para o currículo:

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que tem valor, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto a gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios (SOUZA, 2003, p. 188).

Segundo Souza (2003), está em jogo o princípio de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Entretanto, a partir dessa lógica a noção de educação como direito é reduzida à condição de mercadoria e administrada com uma lógica produtivista (p. 188). A lógica da competição pode trazer como consequência a mudança de foco na aprendizagem para resultado em si, que muitas vezes pode não corresponder a uma situação de aprendizagem de fato:

Professor S.: Por isso é tão nociva a questão da bonificação, a questão da política de metas, porque ela cria conflitos micropolíticos que são bastante prejudiciais ao contexto escolar, ao grupo escolar. É uma caça às bruxas: *Quem foi que deu as notas mais baixas?* Não se coloca como problema como nós vamos resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, mas como nós vamos resolver a questão da bonificação salarial.

Um aspecto que foi citado por alguns professores, diz respeito a possíveis fraudes recorrentes em diversas escolas, de forma que a meta estabelecida pela Secretaria seja alcançada e a bonificação garantida. Essa situação traz como consequência a ocorrência de disputas entre gestores e professores ou mesmo entre professores:

Professora J.: [...] várias vezes as nossas notas eram modificadas, zerava-se o número de faltas dos alunos. Inclusive eu tive uma grande briga com a adjunta, no conselho de classe do 2º bimestre [...] Se a direção não estiver satisfeita porque a sua nota pode inibir a conquista do 14º salário, da bonificação, ela pode mexer a sua nota.

Professora L.: A gente tem notícia de que algumas provas são feitas pelos próprios professores [...] para poder ter um índice de aprovação alto para poder ganhar as bonificações da Secretaria de Educação.

Professora T.: Enquanto outras escolas camuflam o resultado para ganhar [...].

Esse sistema também traz consequências para o trabalho docente. Essa questão aproxima-se da lógica da “performatividade” (BALL, 2004; 2002), apresentada no capítulo 2. Os professores evidenciam um distanciamento sobre as decisões educativas na escola, diante da ação de monitoramento do Estado, exercita através da avaliação. Segundo Ball, a reforma não é simplesmente um veículo de mudança objetiva, técnica e estrutural das organizações, o autor argumenta que a reforma modifica a subjetividade do professor, assim como os atos de ensinar e aprender.

Segundo Ball (2002), a partir da lógica da performatividade ocorre o aumento da individualização e a destituição de solidariedades, sendo o setor público substituído pela lógica comercial, de gestão e mercado. A precarização do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas pode ser percebida a partir dessa lógica, já que envolve a racionalização de recursos, o foco nos resultados e o aumento do controle indireto sobre as práticas. Essa questão é tratada pela professora V. na seguinte fala:

Professora V.: [...] tem uma série de coisas acontecendo na rede municipal, em outras redes a situação é a mesma, de precarização do trabalho do professor. Desvalorizar a formação acadêmica, desvalorizar a especialização, uma vez que o professor especialista dá aula de todas as disciplinas, retirar a autonomia no trabalho, com esses mecanismos de controle do trabalho cotidiano do professor [...] E na prática, ocorre a precarização mesmo do trabalho de quem trabalha nas escolas [...] deixar as escolas funcionando com o mínimo possível de funcionários e professores, trabalhando em condições ruins e quanto maior o controle, melhor.

Professora T.: Eu tenho 42 alunos na sala [...] Aí vem também com a história de que na Finlândia tem meritocracia. É ridículo, é tão absurdo. Eu ganho muito pouco para a pressão que eu sofro, fora a quantidade de trabalho que eu tenho.

Professora R.: Ganhando pouco como nós ganhamos, nós temos que trabalhar mais horas. Eu só trabalho nessa rede, mas eu faço dupla jornada, trabalho à tarde e à noite, o que equivale a uma matrícula e uma dupla. Eu fico cansada. Muitas vezes, o tempo que nós temos para planejar, ou que deveríamos estar planejando, nós ficamos discutindo tolices, porque a rede quer que apresente exposições de projetos que não foram criados na escola, é uma coisa que não tem nada a ver.

Essas informações estão em concordância com Apple (2003), que afirma que nesse processo “diretores e professores experimentam maiores cargas de

trabalho, demandas crescentes em termo de responsabilidades [...], assim como, muitas vezes, uma escassez cada vez maior de recursos tanto emocionais quanto físicos”. Para a professora L., a precarização das condições de trabalho é um fator que faz com que os professores acabem aceitando alguns aspectos da política, como o material pedagógico e as avaliações. Nesse caso, a professora trata justamente das disciplinas que realizam as provas unificadas:

Professora L.: Cada vez eles tendem mais a não questionar, a não adaptar e a seguir à risca. Tem colegas que só usam a prova da prefeitura como critério de avaliação. E dizem: *Para que eu vou ter trabalho?* Porque já chega tudo pronto. O professor se retira do debate, ele aceita porque é mais prático, porque ele ganha mal, porque ele tem condições de trabalho ruins.

Entretanto, como já foi colocado anteriormente, a partir da lógica do ciclo de políticas, percebe-se que as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, pois sofrerem modificações conforme passam para outros contextos. Desse modo, a partir da análise das entrevistas percebeu-se que as posições assumidas pelos gestores e pela equipe de professores modifica a política na prática. Ficou visível nas falas dos professores que a maneira como ocorrem as negociações no interior da escola entre a equipe professores e gestores ou mesmo entre os professores dão o tom de como o texto oficial da política curricular é reinterpretado por esses sujeitos e como ela é praticada.

A lógica do gerencialismo, na qual se baseiam as recentes reformas educacionais em diversos países, baseia-se na ideia de que é concedida liberdade aos gestores, para que tomem decisões sobre o uso dos recursos educacionais com a finalidade de alcançar os resultados desejados. Entretanto, Barroso afirma que é preciso ter uma atitude crítica diante dessas propostas, pois muitas, vezes apesar do caráter modernizador, elas estão associadas à privatização e à transformação do sistema público da educação nesse sentido (BARROSO, 2005a, p. 95). Portanto, a aparente autonomia e maior responsabilidade sobre a gestão nem sempre implicam na garantia de uma educação com caráter democrático.

Ball (2002) afirma que nesse momento o gestor passa a ter um papel fundamental no contexto da reforma, entretanto, esse personagem concentra a sua ação no controle dos resultados e para isso deve ter flexibilidade e autonomia no uso dos recursos humanos e financeiros (p. 6). Esse papel é perceptível na rede

municipal, pois, atualmente, a gestão das escolas assina o “Termo de Compromisso de Desempenho Escolar”, em que se compromete a melhorar o ensino, com base nas metas estabelecidas pela SME/RJ (LEITE, 2012, p. 79). Provavelmente, por esse motivo, percebe-se que em algumas escolas a gestão se mostra mais fechada na interpretação da política. Entretanto, em outros casos, foi constatado que ocorrem negociações com a equipe de professores com maior frequência. Portanto, é possível afirmar que os sentidos da políticas recriados na prática educacional variam de acordo com a posição assumida pela gestão. É partir das relações e das disputas ocorridas no contexto da prática que a política é reconstruída, como se pode constatar nesses depoimentos:

Professora L.: Discutimos na sala dos professores [sobre as políticas], durante os conselhos de classe, mas temos dificuldade porque a nossa diretora *reza a cartilha da SME*. Ela fica muito nervosa quando a gente faz qualquer crítica, ela não aceita.

Professor S.: Eu escutei o caso de um amigo de outra escola, que não é de História, é de Matemática, que foi culpado por uma diretora porque ela não recebeu a bonificação de fim de ano, por causa das notas dos alunos. [...] Mas comigo, na minha experiência nunca houve uma interferência dos diretores no modo como eu uso o material, isso fica a critério dos professores na minha escola.

Professora J.: Esse foi um dos motivos pelos quais eu resolvi mudar de escola, depois de 17 anos na mesma escola da rede. Foi porque aconteceu uma mudança de direção e a diretora que assumiu era extremamente conivente com a forma que a Cláudia Costin conduz esse projeto educacional.

Professora T.: a própria direção é aberta a isso, não posso reclamar, inclusive aberta a receber críticas. Elas sabem os problemas da prefeitura. A gente só tem um problema lá: a questão pedagógica. A coordenadora pedagógica é muito focada no burocrático, porque a prefeitura cobra muito o burocrático [...] e abstrai o pedagógico [...] Então, nós reclamamos tanto no ano passado, que esse ano já começou um pouco melhor em relação ao pedagógico, a gente já discutiu a feira cultural, está mais organizado. Mas mesmo assim, ela ainda não está focada no pedagógico, somos nós que corremos atrás.

Nesses depoimentos, é possível perceber que as posições assumidas na reinterpretção da política na escola podem ser diferentes, fazendo com que o diálogo com a equipe de professores, ou de ausência de diálogo, resultem em diferentes possibilidades no contexto da prática. Na fala do professor S. essa questão fica clara, pois o professor conhece casos em que a direção é mais exigente com a utilização do material obrigatório, mas em sua escola isso não ocorre, mesmo entre os professores das disciplinas que realizam a prova unificada. Já as professoras J. e L. apresentam o ponto de vista de uma gestão que segue de maneira mais fechada o direcionamento da política, enquanto a professora T.

afirma que na sua escola o diálogo com a equipe é capaz de modificar a política, mesmo que não ocorra uma ruptura completa com as diretrizes colocadas pela SME/RJ. É interessante notar que essa professora relata que a demanda por assuntos burocráticos da gestão são maiores do que a demanda pelas questões pedagógicas na sua escola. Essa afirmação concorda com a lógica da performatividade apresentada por Ball, já que a prioridade do setor educativo passa a ser em assuntos da ordem administrativa, com o intuito de aprimorar a racionalidade técnica, distanciando o foco da gestão da escola de questões como o ensino e aprendizagem.

A pesquisa aqui desenvolvida também busca compreender como os professores percebem a questão da autonomia docente diante da reforma curricular. A seção a seguir não se encontra desvinculada dessa, na medida em que a percepção a respeito da autonomia tem relação direta com os sentidos criados para a política no contexto da prática. A análise das percepções sobre a política de uma maneira geral, confrontada com as outras sessões, auxiliam na construção da compreensão da seção a seguir.

5.2.

O problema da autonomia docente

Nessa categoria buscou-se perceber como a reforma educacional da SME/RJ se relaciona com a autonomia docente e quais sentidos são atribuídos a esse termo pelos professores. Para melhor trabalhar essa questão, serão utilizados como referência para o conceito autonomia autores como Contreras (2012), Barroso (2005a; 1996) e Giroux (1997), conforme foi apresentado no capítulo 2. Também serão incluídos na discussão algumas problematizações presentes nas análises pós-críticas de currículo.

Considerando a metodologia empregada (ciclo de políticas), que possibilita analisar as políticas reinterpretadas no contexto da prática, o objetivo aqui é perceber como os professores entendem a relação entre a política e a autonomia no planejamento e execução do currículo escolar. Também se busca compreender

os sentidos que os professores atribuem ao termo autonomia, já que esses sentidos podem auxiliar a entender a reforma curricular reinterpretada por esses sujeitos.

Giroux (1997) assume uma postura crítica diante da reforma educacional nos Estados Unidos e a aquisição de pacotes pedagógicos, pois isso implica na “redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (p. 160). Dessa maneira, ocorre a limitação da atividade docente, pois o professor é reduzido à função de executor de procedimentos e conteúdos predeterminados. Essa é uma marca do processo de proletarização do trabalho docente, já que a tarefa de formulação do currículo fica sob responsabilidade do especialista em currículo, instrução e avaliação. Essa política, portanto, controla o comportamento dos professores, tornando-o comparável e previsível entre diferentes escolas e populações de alunos.

Conforme foi demonstrado na análise até aqui apresentada, os professores se colocam como sujeitos ativos no planejamento e execução do currículo, a política curricular, portanto, não impede a atuação desses sujeitos, pois o currículo assume novos sentidos no contexto da prática. Percebe-se que as relações existentes nas escolas, entre professores, alunos e gestões modificam a política curricular. Assim, mesmo percebendo algumas diferenças entre as escolas e entre as práticas dos professores entrevistados, eles atuam no sentido de modificar o currículo oficial, quando inseridos no contexto escolar. Portanto, não existe uma relação direta e linear entre o currículo oficial da SME/RJ e a redução da autonomia do professor. Essa relação é compreendida de maneira muito mais complexa e não pode ser analisada de maneira reduzida. Mesmo nos casos em que o material pedagógico é colocado como obrigatório pela gestão da escola, como no caso apresentado da professora J., percebe-se que ela modifica o currículo oficial, a partir da interação que estabelece com as turmas.

Entretanto, quando os professores foram indagados a respeito de como percebem a relação entre a reforma política da SME/RJ e a autonomia docente, quase todos responderam que a política curricular tem como consequência a redução da autonomia ou até mesmo a impossibilidade do exercício autônomo da docência. Portanto, ao mesmo tempo em que não podem ser reduzidos ao lugar de professores aplicadores do material didático pré-formulado, em muitos pontos eles

se sentem impossibilitados de atuar como profissionais autônomos diante a reforma da política educacional da SME/RJ:

Professora C.: Eu acho que [a autonomia] diminui com esse material pedagógico.

Professor S.: E o que a gente estava falando um pouco, essas políticas são articuladas justamente para retirar a autonomia.

Professora J.: Se antes a gente tinha uma certa autonomia pedagógica, não tinha condições de trabalho decentes. Agora, a gente não tem nem condições de trabalho decentes nem autonomia pedagógica.

Professora R.: Eu acho que essa política faz com que a gente perca a nossa autonomia como docente, você só faz o que a rede quer. [...] Essas reformas são para tirar a nossa autonomia.

Professor B.: Eu acho que essas políticas estão sendo feitas justamente para terminar com a autonomia da escola. E para que o professor não possa questionar a política, para ter um controle maior sobre a escola.

Professora L.: Você perdeu a sua autonomia pedagógica [...]. Tem alguém acima de você que vai te dizer o que você vai ensinar. Ou você acha que os cadernos não são feitos para isso? E as provinhas da SME? Elas são feitas justamente pra te controlar, tentar impor um tipo de ensino que é o que eles querem e não você. [...] É essa estrutura engessada que a Secretaria construiu para desmerecer o papel do professor e para tirar a autonomia do professor [...], com o objetivo de diminuir o nosso trabalho e de empobrecer o próprio currículo, essa é a grande questão.

Professora V.: Em tese, você não tem autonomia de estabelecer os conteúdos, você não tem autonomia de estabelecer os critérios de avaliação, você não tem autonomia para decidir se esse aluno deve ser promovido para a série seguinte, você não tem autonomia de nada.

Fica evidente que os professores entrevistados percebem que a reforma curricular da SME/RJ resulta na limitação da autonomia docente. Em alguns depoimentos, inclusive, está colocada a ideia de que a redução da autonomia é em si um dos elementos que compõe a política, já que essa seria baseada no exercício de controle sobre o trabalho dos professores e sobre as escolas. Essa situação aparece vinculada à utilização dos cadernos pedagógicos em alguns casos, mas principalmente é em relação ao sistema de avaliação, associado à responsabilização e à meritocracia, que a limitação da autonomia é apresentada pelos entrevistados. A avaliação unificada da rede é entendida como limitadora do currículo, fazendo com que prevaleça a separação entre concepção e execução do currículo escolar. Dessa maneira, os professores de História reconhecem que ainda possuem mais autonomia que professores das disciplinas que realizam a prova unificada da rede:

Professora E.: Em relação aos outros profissionais, por exemplo, de Português e Matemática, eu vejo uma ênfase maior em se utilizar isso (os cadernos

pedagógicos). Principalmente por conta dessas provas. Num ponto é ruim porque acaba com um pouco da nossa autonomia.

Professora J.: Nós de História e o pessoal de Geografia temos uma mobilidade em relação às orientações e podemos recuperar algumas coisas que ela deixa a desejar e refutar algumas que estão a mais, porque não está vinculado à prova bimestral.

Professora C.: Então essa coisa da prova, eu acho que amarra ainda mais o professor. A minha maior crítica ao que está acontecendo, é o fato de... Essa coisa de cima... Tudo bem, eles querem organizar o material, querem dar uma homogeneidade, entendo por esse lado. Mas tem a questão de você prender muito. Você pré-determina o que o professor está fazendo em sala de aula. Isso é complicado, porque você tira um pouco da autonomia do professor.

A avaliação unificada da rede, portanto, é entendida como um elemento cuja interferência acaba por provocar a redução da autonomia da atividade docente, já que os conteúdos e os métodos de verificação da aprendizagem são preestabelecidos fora do contexto escolar. Como não existe prova unificada de História, os professores se sentem em uma situação mais autônoma em relação aos docentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Entretanto, o professor S. acrescenta outros elementos a essa questão. Ele não percebe que a relação entre a obrigatoriedade do uso do material, mesmo em Português, Matemática e Ciências, e a avaliação seja tão estreita assim:

Professor S.: A gente não tem essa avaliação em História, o que é muito bom no sentido de autonomia. Mas vendo os professores que têm esse tipo de avaliação, não me parece que eles usem mais a apostila por causa disso. Eles tentam se guiar um pouco mais pela apostila, para ter um norte mais encaixado naquilo que vai ser cobrado nas provas. Mas eu não vejo essa relação direta entre os professores que têm essa avaliação e que começam a usar mais a apostila.

Apesar de afirmar que o fato de não existir avaliação unificada de História é um fator favorável para a autonomia, esse professor reconhece que a questão curricular, por fim, fica mesmo a cargo do professor, pelo menos nas escolas onde ele trabalha.

Outro depoimento que acrescenta elementos importantes para a análise é o do professor M., pois afirma que a escola em que trabalha apresenta uma situação particular e privilegiada em comparação a outras escolas da rede. Esse professor percebe a questão da autonomia de uma forma diferenciada:

Professor M.: Essa escola age de forma autônoma. Ela já tem uma proposta, nós praticamente ignoramos o material que é feito pela prefeitura. O que a escola faz é

aplicar as provas, mas seguir o programa da prefeitura, aqui na escola, nós não seguimos.

A professora T. considera que possuiu autonomia como professora de História, afirma que não precisa obrigatoriamente utilizar o material pedagógico, diferentemente dos professores das disciplinas que realizam a prova unificada. Ela afirma que o estabelecimento das diretrizes curriculares não limita as possibilidades de trabalho na sala de aula, em função da realidade de cada turma:

Professora T.: Eu tenho os parâmetros, eu tenho uma linha para seguir, mas eu faço de acordo com a resposta da turma. [...] Na História ainda está assim, lá na escola pelo menos, mas em outras disciplinas não mais.

Entretanto, por mais que a avaliação unificada da rede possua esse caráter reconhecido como limitador da autonomia docente, pelo menos entre maioria a dos entrevistados, esse não foi o único fator apontado como o que ocasiona a limitação da autonomia. Alguns deles já foram colocados nas outras sessões, como a falta de diálogo com a SME/RJ, a imposição de projetos e a desconsideração de projetos criados nas escolas, a interferência que muitas gestões fazem na aprovação/reprovação de alunos e em relação à utilização do material didático, como foi colocado anteriormente. Também foram citados outros fatores como o estabelecimento de datas fixas para as avaliações da rede (provas bimestrais e Prova Rio), que muitas vezes não considera o calendário interno da escola, e a obrigatoriedade do profissional de História em atuar como aplicadores dessas avaliações, mesmo que essa disciplina não esteja submetida a esse sistema.

Em outros depoimentos, os professores consideram que a pressão pela aprovação dos alunos limita a sua autonomia. Apesar de não possuir uma avaliação unificada da disciplina História, os resultados alcançados pelos alunos em todas as disciplinas compõem o resultado de desempenho do aluno, que é denominado como “conceito global”. Esse conceito gera o índice de aprovação da escola que, em conjunto com a nota na Prova Rio gera o Iderio, índice utilizado para averiguar se a escola alcançou a meta pré-estabelecida pela Secretaria. Dessa maneira, por mais que não exista a prova bimestral unificada de História, o resultado dessa disciplina, assim como das outras, também compõe o resultado geral da escola.

A professora T., ao mesmo tempo em que afirma que possui autonomia para planejar e executar seu currículo, diz que algumas vezes sofreu pressão para que não reprovasse seus alunos:

Professora T.: Para falar a verdade, eu acho que eles não tentam vetar a autonomia. Eles querem que você mostre uma coisa boa, independente do que você estiver fazendo [...] Eu poderia fazer qualquer coisa, contanto que eu desse nota 10 para todo mundo, contanto que eu camuflasse os resultados e passasse esses alunos de ano. [...] Autonomia a gente tem, mas a gente tem que passar o aluno, independente do que fizer [...] Eu acho que a pressão é mais nesse ponto do que a questão da autonomia pedagógica. Autonomia a gente tem, mas a gente tem que passar o aluno, independente do que fizer.

O professor S., que também problematiza a relação direta entre o material didático, avaliação e redução da autonomia, concorda que a cobrança para a aprovação dos alunos por parte de algumas gestões, em vista da meta estabelecida pela Secretaria, provoca a redução da autonomia docente:

Professor S.: [...] se você tem que pensar não só no aprendizado os alunos, mas também pensar em quantos alunos você precisa aprovar, em que nota você tem que atingir, você não tem autonomia. Você tem heteronomia, que é o contrário, você tem um controle sobre esse processo.

Portanto, a interferência da SME/RJ através da atuação da gestão da escola no contexto da prática, em relação à questão dos resultados, é percebida como um fator que ameaça a autonomia mesmo na disciplina História. Alguns professores citam que a implantação de um sistema informatizado na rede, que ainda não havia sido implantado em todas as escolas durante a realização da pesquisa, também exerce influência sobre autonomia do professor e da escola, pois esse exerceria controle sobre os professores e sobre os resultados dos alunos. Como essa ainda é uma experiência inicial, só foi mencionado por duas professoras, sendo uma delas a professora J.:

Professora J.: [...] Lá você coloca as suas aulas, quais os tipos de trabalho, você coloca as faltas e presenças. [...] Só que é uma carga de trabalho a mais. Então, as escolas não têm uma organização, não tem um computador que funcione, a rede de informática é lenta, tem todos esses problemas. Sem 1/3 de planejamento, não tem condições de fazer aquilo. Porque é um trabalho que você traz para casa, o trabalho fica cada vez mais cansativo. Fora que, às vezes você coloca as notas e elas desaparecem. A direção pode mexer nas suas notas e nas suas presenças. [...] Várias vezes as nossas notas eram modificadas, zerava-se o número de faltas dos

alunos. [...] Ao invés de ser uma ferramenta para nos auxiliar na administração do projeto educacional, ela acaba sendo uma ferramenta de controle dos professores. [...]. Em rede todos tem direito a ver a sua planilha: direção, a coordenação da CRE e a própria SME. Então tem o controle do professor, o controle das notas que você dá. Se a direção não estiver satisfeita porque a sua nota pode inibir a conquista do 14º salário, da bonificação, ela pode mexer a sua nota. Você não tem garantia nenhuma que aquilo ali é um processo que ajuda na educação.

O sistema informatizado, na medida em que é descrito como uma ferramenta de controle, principalmente em relação aos resultados dos estudantes, pode ser considerado como um elemento que provoca a limitação da autonomia do professor.

A política de responsabilização e de metas também é colocada como um elemento que interfere na autonomia do professor:

Professor S.: [...] a autonomia pedagógica, ela perde porque no terreno concreto que ela se realiza, ela está sob constante ataque dessa política de metas.

Professora E.: O professor acaba perdendo a sua autonomia, principalmente se o diretor da sua escola comprar essa briga que tem que cumprir meta, tem que aprovar o aluno. Então essa autonomia fica praticamente nula. Se você não tiver um grupo de profissionais fortalecido, acaba sendo levado por essa correnteza. E aí, você fica de mãos atadas, sua autonomia é praticamente nenhuma.

Os relatos sobre a precarização dos trabalhadores da educação apresentados no tópico anterior acrescentam elementos importantes para essa questão. Segundo Contreras (2012), a atual reforma da educação provoca a proletarização da profissão docente, devido a progressiva subtração de uma série de qualidades, como a deteriorização das condições de trabalho e a crescente regulação que conduzem os professores à perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia. O autor espanhol busca referências de pesquisas em países anglo-saxões e percebe que, apesar de algumas diferenças, existem semelhanças em diversos aspectos no que diz respeito à proletarização, à crescente racionalização do ensino e a perda da autonomia. Da mesma maneira, guardadas algumas diferenças, é possível perceber que a reforma curricular da SME/RJ apresenta características semelhantes.

Contreras (2012) afirma que a proletarização é, sobretudo, “a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” (p. 56). A falta de controle sobre o próprio trabalho, causada pela separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo em uma desorientação ideológica e não só na perda de uma

qualidade pessoal para uma categoria profissional. Assim, o autor entende que a discussão sobre autonomia de professores está além de uma discussão sobre valores profissionais, já que o trabalho educativo não diz respeito apenas aos professores, na medida em que reúne fatores históricos, sociais e culturais.

Cerri (2004, p. 217) recorre à expressão em inglês *teacher burnout*, traduzindo-a como “mal estar docente”, que consiste em uma síndrome que leva ao afastamento do profissional, resultado de um profundo desânimo com a profissão que tem como principais fatores a ausência de autonomia, a sensação de impotência e insatisfação crônica em relação aos resultados do trabalho, pois, além disso, é o próprio professor quem carrega toda a responsabilidade desses resultados.

Entretanto, não podemos aqui considerar a relação entre a política educacional da SME/RJ e a autonomia docente tão linearmente. O ciclo de políticas auxilia nesse sentido, pois é possível compreender quais modificações a política sofre através da atuação dos sujeitos e das diversas condições presentes no contexto da prática. As disputas presentes nesse contexto, portanto, criam novos sentidos para a política. Dessa maneira, percebe-se nos depoimentos que a atuação da gestão da escola na resignificação do texto da política no contexto da prática interfere na questão da autonomia, assim como a posição assumida pela equipe de professores que atua nas escolas. As relações estabelecidas entre o grupo de professores e gestores, ou mesmo entre os próprios professores no que diz respeito ao planejamento, à crítica ou à construção de alternativas diante da política favorece o fortalecimento ou o enfraquecimento da autonomia na escola. As disputas pelos sentidos da política estão presentes na escola e assim está em jogo a questão da autonomia. A partir dos depoimentos dos professores, percebe-se que em alguns casos a gestão atua de forma mais rígida em relação ao encaminhamento da política e, em outros casos um fortalecimento da equipe de professores possibilita uma maior disputa pelos sentidos da política na escola:

Professora J.: Porque depende muito, não só do conjunto de professores, mas principalmente do encaminhamento que a própria direção e que a coordenação pedagógica dão [...]. Na outra escola, eu já estava há muitos anos, eu tinha uma certa autonomia.

Professor B.: Toda direção de escola, depende muito da atuação dos professores. Se os professores se recolhem, evidentemente que a direção cresce.

Professora L.: Tem toda uma pressão da direção para o aluno usar o caderno pedagógico como se aquele material fosse obrigatório. Tem diretoras que usam o discurso de que ele é obrigatório e você, que é bem informado, é obrigado no Conselho de Classe a dizer que não é. Tem que brigar com a diretora, criar uma situação constrangedora para você. Porque ele não é obrigatório.

Professora E.: O professor acaba perdendo a sua autonomia, principalmente se o diretor da sua escola comprar essa briga que tem que cumprir meta, tem que aprovar o aluno. Então essa autonomia fica praticamente nula. Se você não tiver um grupo de profissionais fortalecido, acaba sendo levado por essa correnteza.

A professora J. mudou de escola no início do ano letivo em que a pesquisa foi realizada, depois de atuar por dezoito anos na mesma escola da rede municipal. O depoimento dela traz elementos que ajudam a compreender como a atuação da gestão influencia na ampliação ou limitação da autonomia. Na escola em que passou a trabalhar, ela descreve que vivencia uma redução da sua autonomia, afirma que sofre pressão por parte da gestão para utilizar os cadernos pedagógicos de História, mesmo sem haver prova bimestral unificada dessa disciplina. Essa situação já foi relatada no capítulo 4. Nesse capítulo, são apresentados elementos importantes que essa professora relata sobre a sua antiga escola. A diretora, com a qual ela atuou por muitos anos antes dessa se aposentar, construiu uma relação de trabalho em conjunto com a equipe de professores e privilegiava essa relação, muitas vezes desconsiderando os encaminhamentos trazidos pela SME/RJ. Após a sua aposentadoria, a professora J. continuou na mesma escola quando outra gestora chegou, mas a situação se mostrou completamente diferente:

Professora J.: Até 2011, nós tínhamos uma diretora que estava há muitos anos na escola, [...] ela falava assim: *Aqui na escola vocês sabem o que é melhor. Vocês sabem qual é o aluno que vai passar e que não vai passar. Vocês sabem o que é mais importante no conteúdo dar ou não dar [...]* A gente não vai ganhar bônus, mas vamos dormir com a consciência tranquila. Então, essa experiência foi marcante para mim. Quando ela se aposentou e entrou a outra, o discurso foi totalmente diferente: *Eu quero ganhar o bônus, então vocês tratem de não reprovar muitos alunos [...]*. Quando a direção se acomoda e fala: *Eu quero ganhar o 14º salário*, a escola pode pegar fogo. É por isso que a leitura das determinações que a SME dá, elas podem ser o que quiser.

Portanto, a interpretação da política realizada pela gestão da escola e também aquela que é assumida pela equipe de professores, que ocorrem em meio às disputa entre esses atores, propicia o fortalecimento ou o enfraquecimento da autonomia. Segundo Barroso (1996), a autonomia construída na escola corresponde ao “jogo de dependências e de interdependências que os membros de

uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos coletivos próprios” (p. 185). Para o autor, não há autonomia na escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos, mas essa deve ser colocada a serviço de um processo coletivo de mudança. Para isso, torna-se necessário promover na escola uma cultura de colaboração e participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento.

Barroso (2005a, 1996) apresenta uma concepção de autonomia na escola, que não diz respeito apenas ao professor, mas sim que essa é construída em reação com os outros atores que atuam nesse contexto. Não é possível afirmar que a teorização de Giroux (1997) estivesse apenas focada no professor, pois ele considera a escola como um local não neutro e de participação política. Mas não parece ser objetivo de Giroux se aprofundar nessa questão. Contreras também coloca em questão a importância do coletivo para a ocorrência da autonomia, mas ele se concentra na noção de autonomia de professores. Barroso apresenta a questão da autonomia na escola, e coloca a diferença entre o que ele denomina como autonomia decretada e autonomia construída.

Segundo Barroso (1996), estudos recentes tem servido para legitimar medidas de política educativa que procuram desenvolver a autonomia da escola na alocação e distribuição de recursos, no reforço do “sentido de gestão” no desempenho dos diversos cargos, no aumento da participação local no governo da escola e no desenvolvimento de avaliações externas. Em outra obra, o autor afirma que:

De um ponto de vista formal-legal, a autonomia da escola significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração (BARROSO, 2005a, p. 108).

Dessa maneira, o autor afirma que a autonomia é sempre relativa e se desenvolve em um quadro de múltiplas dependências. É, portanto, insuficiente e não passa de:

[...] retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras [...] bem como pelas práticas dos diversos atores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégica em relação ao funcionamento das escolas (BARROSO, 2005a, p. 109).

Diante disso, o autor defende a adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola, o que obriga a “distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída” (BARROSO, 1996, p. 170). Sem querer importar esses conceitos acriticamente para a realidade brasileira, conforme o autor chama atenção, é possível aproximar alguns pontos da política em curso da SME/RJ daquilo que Barroso chama de *autonomia decretada*, já que esse é o discurso legitimador da política, são as formas e fundamentos das medidas que são propostas e que devem ser confrontadas com as estruturas existentes e as contradições de sua aplicação prática.

A autonomia decretada nem sempre cria condições para que ela seja “construída” na escola, de acordo com as especificidades locais. Por isso, em se tratando da autonomia construída na escola é preciso reconstruir os discursos das práticas, através do reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento escolar, nas estratégias e ações concretas de seus atores (BARROSO, 1996, p. 170). Segundo o autor:

A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola (BARROSO, 2005a, p. 109).

De acordo com a percepção de autonomia para Barroso (2005a; 1996), para o reconhecimento da autonomia construída na escola, é necessário que o trabalho ocorra de maneira colaborativa em vista do fortalecimento da coletividade. Contreras (2012, p. 219) se aproxima dessa concepção, pois afirma que a autonomia se desenvolve no contexto das relações, no encontro e não isoladamente. Define que o compromisso com a comunidade é fundamental, pois a função de professor é um exercício público, que não pode responder ao

individualismo do professor e ficar à margem da comunidade, seus interesses e valores. Segundo o autor:

Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como posse de direitos e atributos, mas como a busca e construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste (Contreras, 2012, p. 218).

Entretanto, em alguns relatos dos professores entrevistados, o trabalho do professor é narrado como uma atividade individualizada:

Professor S.: Observando o que acontece comigo, como o que acontece com os meus colegas, cada professor segue uma linha, é quase que individual. As diretrizes estabelecem um horizonte, mas cada professor aplica aquela diretriz de uma forma muito particular, não tem nenhuma padronização a partir daquela diretriz. Você tem uma padronização de conteúdo, mas a aplicação dessas diretrizes é muito particular a cada professor.

Professora V.: O trabalho do professor do município acaba sendo muito solitário.

Professora C.: [...] mas não sei como os colegas trabalham [...] você encontra os professores só no início do ano. E não tem muito essa abertura de debate, não há encontro de professores, a prefeitura não estabelece isso.

Professora E.: O planejamento que deveria ser coletivo acaba não acontecendo. Acaba sendo uma coisa individual, do próprio professor, e não dialoga muito com os outros colegas.

Os Centros de Estudo, momento de reunião da equipe de professores nas escolas, que deveria ocorrer sempre às quartas-feiras, perdeu a influência nessa gestão da SME/RJ, chegando algumas vezes a ser extinto ou a perder o seu objetivo principal. Problemas estruturais das escolas, a falta de tempo e fragmentação do Centro de Estudos são apontados como fatores que dificultam a realização do trabalho de maneira mais colaborativa:

Professor M.: Você tem a quarta-feira de planejamento, mas na maior parte das vezes, o que eu vejo nas escolas são os professores passando o tempo, não tem uma pessoa que é preparada para esse tipo de discussão. As discussões só acontecem mesmo nos dias de Conselho de Classe e acaba que a maior parte dos professores fica de fora dessa discussão.

Professora T.: O pessoal de História lá na escola é bem unido. A gente já tinha pensado em sentar junto para fazer o planejamento, mas não dá por causa do tempo, é impossível. A gente não tem o Centro de Estudos, que devia ser os professores juntos. Cada um tem Centro de Estudos em um dia diferente. Então, acaba que a gente não se encontra.

Professora J.: Tem os tempos de Centro de Estudos, que virou um grande engodo. Porque para acomodar professor de 40 horas, professor de 16 horas, não dá pra fazer a quarta-feira com todo mundo. Fora que os professores de Línguas, Artes e Educação-Física participam dos projetos às quartas-feiras e não podem estar junto com a gente.

Professor B.: Eu acho que o Centro de Estudos deveria ser mais aproveitado, mas tem o problema do tempo, os horários, não dá. Tem professor que dá aula aqui e precisa sair batido para outro colégio.

Professora E.: São aquelas reuniões do Centro de Estudos, que as pessoas se reúnem e falam das propostas que a Secretaria de Educação tem para serem implementadas na escola. Mas acaba que o planejamento em si fica em segundo plano. Essas reuniões não funcionam para reunir os colegas e planejar.

A professora E. afirma que na sua escola os centros estudos acabam sendo um espaço para que sejam dados informes da SME e a ideia desse local como espaço de planejamento coletivo para as atividades da unidade escolar acabou se perdendo.

Apesar da importância atribuída ao trabalho colaborativo por parte dos professores, existem muitos obstáculos para se realizar a atividade docente dessa maneira. As situações narradas pelos professores, em que o trabalho ocorre principalmente de maneira individualizada, estariam distantes do estabelecimento da atividade docente autônoma conforme definem Contreras (2012) e BARROSO (2005a; 1996).

Contreras (2012) e Barroso (2005a; 1996) também afirmam que a atividade autônoma deve ocorrer em conjunto com outros grupos que fazem parte do universo escolar. Contreras coloca a importância do trabalho em conjunto com a comunidade e Barroso afirma a importância da confluência entre professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade. Percebe-se que o trabalho coletivo relatado dessa maneira pelos autores está bastante distante da realidade das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Além da professora J., que trata da relação entre a escola e comunidade no capítulo 3, em que ela percebe o interesse dos alunos por um determinado assunto e modifica seu planejamento curricular por conta disso, além de outros relatos realizados por outros professores nesse capítulo, essa percepção diz respeito apenas à seleção dos conteúdos no currículo oficial e não se abre para um viés de trabalho construído de maneira coletiva, ou de uma escola percebida através desse ideal. O professor S. toca nessa questão, entretanto para afirmar que não existe relação entre as escolas onde trabalha e as comunidades do entorno. Como essa questão não aparece na fala dos outros

professores, não é possível pensar em autonomia nos termos dos autores citados, para o contexto aqui estudado:

Professor S.: [...] o que estaria na contramão daquilo que eu e a maioria dos educadores esperam, que as escolas se articulassem com essas comunidades, que as escolas produzissem algum tipo de saber local sobre as comunidades. Isso você não vê praticamente nada, as escolas são como se fossem ilhas dentro das comunidades, não tem nenhuma conexão com o que acontece do lado de fora [...]. Não há nenhuma articulação entre o que a escola faz e aquilo que acontece no bairro. Você não vê as escolas servirem como um centro onde aquelas pessoas, os próprios pais, as próprias mães e os alunos consigam trabalhar projetos que interessem àqueles bairros.

Outro objetivo dessa pesquisa é compreender os sentidos atribuídos ao conceito autonomia pelos professores. Os depoimentos a seguir trazem elementos em comum:

Professora C.: O professor, ele é formado e capacitado para isso. A gente fica anos estudando. Então eu acho que nós somos capacitados, qualquer um, de ver o que dá pra trabalhar, conhecendo a realidade da minha turma, da minha escola e trabalhar, criar um material, em cima disso. Ele que sabe melhor avaliar e que conhece melhor seus alunos, porque trabalha o ano inteiro, mais de um dia na semana.

Professora E.: Eu acho que é o profissional que tem oportunidade de colocar na prática aquilo que ele acredita. Mas do que isso, colocar em prática aquilo que o meu aluno precisa. E nem sempre aquilo que o aluno precisa é aquilo que o governo espera que o profissional faça. Então, se ele tem a liberdade de fazer isso, ele tem autonomia, se ele consegue realizar aquilo tudo que ele planejou durante a sua formação, se ele consegue realizar aquilo que o aluno precisa pra ser uma pessoa mais consciente da sua realidade, se ele consegue fazer isso, eu considero que ele está exercendo a sua autonomia pedagógica.

Professor M.: Eu diria que é a possibilidade do professor escolher os caminhos pelos quais ele vai transmitir esse conhecimento, para mim é isso.

Os depoimentos acima consideram a autonomia centrada na figura do professor, como um atributo desse profissional enquanto capacitado, do ponto de vista acadêmico, para planejar, selecionar e colocar o currículo em prática. Os professores, então, não devem ser submetidos a uma política que os impeça de tomar decisões que auxiliem o seu trabalho junto aos alunos. Pois é no contato que o professor estabelece com seus alunos que ele consegue perceber quais são as suas necessidades e os seus interesses. Dessa maneira, ele é capaz de adaptar o currículo da disciplina para tornar mais acessível os conteúdos da História escolar.

Os depoimentos abaixo concordam com a ideia de autonomia centrada na figura do professor, mas trazem a preocupação com o conhecimento escolar, e a

sala de aula é percebida como um espaço em que o conhecimento acadêmico se encontra com outros conhecimentos presentes nesse contexto:

Professora L.: [...] autonomia para mim é um empoderamento do professor, ele saber que ele é capaz, é competente, que ele tem um conhecimento, que ele tem vários conhecimentos que dialogam na sala de aula. E poder escolher aquilo que ele vai ensinar, que ele vai debater, a forma como ele vai ensinar, poder escolher o tipo de prova que ele vai fazer, se ele vai fazer prova ou não.

Professora V.: Autonomia docente é, primeiro, partir do princípio de que o professor não é um papagaio de academia, ele não é um depositário de conteúdos, naquela ideia de educação bancária, de Paulo Freire. Mas que ele produz um conhecimento específico. Esse conhecimento parte de um diálogo entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento do “o que ensinar”, do “como ensinar”. [...] então esse conhecimento a ser ensinado precisa dialogar com o que o aluno sabe. E logo, o planejamento não pode ser estanque, ele precisa ser flexível. E para que o planejamento seja flexível é lógico que precisa haver autonomia docente. Autonomia de você poder avaliar, diagnosticar o aluno, para saber o que ensinar e avaliar o que foi aprendido.

Já os depoimentos abaixo, embora não neguem a questão da autonomia centrada na figura do professor, não se concentram nesse elemento e associam autonomia com a possibilidade de planejamento, seleção e execução do currículo diante das necessidades e condições apresentadas no espaço escolar. Mesmo havendo uma diretriz curricular, essa deve ser flexível para dar conta dos diferentes contextos:

Professora T.: Não é fazer o que eu quiser, não é isso. [...] não dá pra ter uma ordem de cima e ser obrigada a usar aquilo, se eu não vou ter resposta. Para mim, autonomia é eu poder trabalhar com cada turma, com a resposta de cada turma, independente do obrigatório, do parâmetro. Ele está lá, eu sei que ele está lá, eu tenho consciência dele. Eu tento usar, mas quando não dá, não dá.

Professor B.: É procurar trabalhar dentro da realidade da escola. É evidente que você vai sempre ter um núcleo comum, tem que ter uma base que seja o seu referencial, mas ela não pode ser impositiva.

Professora R.: A autonomia deve ser, não para que eu ensine o que eu penso, mas para que eu possa ensinar alguém a pensar. Para isso, tem que saber o que ele conhece, o que eu conheço, colocar as nossas experiências. Se eu tenho uma coisa toda direcionada, já não dá para fazer.

Os dois professores a seguir consideram a questão da participação da comunidade na definição do conceito autonomia e se aproximam da definição de Barroso (2005a, 1996) e Contreras (2012). Isso pode ser percebido principalmente na fala da professora J., pois o depoimento do professor S. se aproxima em alguns pontos dos outros já apresentados:

Professor S.: Eu acho que a autonomia docente não pode ser entendida fora do contexto de cada escola que ele trabalha. [...] A autonomia nunca está dada fora do contexto em que ela ocorre. [...] Eu acho que a autonomia, para se definir, é que a cada momento da prática pedagógica, o professor pode parar, refletir sobre o que precisa fazer e mudar o rumo.

Professora J.: Eu acho que autonomia pedagógica seria, pelo menos cada unidade escolar poder fazer o seu planejamento de acordo com a sua comunidade escolar. Um dos itens que a secretária agora disse que vai nos dar, com a greve, é justamente autonomia pedagógica. O que ela leu com autonomia pedagógica? Cada escola vai decidir se quer os cadernos ou não. Cada professor vai decidir se quer os cadernos ou não. Isso é autonomia pedagógica? Isso não é. É um processo muito mais amplo, de discussão com a comunidade, saber o que a comunidade escolar precisa.

O depoimento da professora J. é bastante significativo, pois autonomia não se resume a possibilidade de escolha do material didático, metodologias de ensino e avaliação. Para essa professora, autonomia é construída no espaço escolar a partir de um planejamento em coletivo, que inclui as necessidades discutidas com a comunidade escolar. Ela ainda faz uma crítica à interpretação de autonomia pedagógica atribuída pela SME/RJ durante a greve, pois estaria restrita à possibilidade de escolha do material didático.

Entretanto, na maioria dos depoimentos dos professores é possível constatar que a autonomia docente é entendida como a afirmação do papel do professor como um profissional capacitado para tomar decisões a cerca do currículo e dos critérios de avaliação, sendo consideradas as condições particulares da escola e os contextos socioculturais dos alunos.

5.3.

A greve da Educação e a política educacional

Nas entrevistas realizadas durante e após o término da greve, as críticas à política educacional da SME/RJ são bastante evidentes. Apenas a primeira entrevista foi realizada antes do início da greve, embora essa professora também tenha apontado algumas críticas à política educacional. Não é possível realizar nessa pesquisa uma análise que busque compreender como a greve interferiu nos depoimentos dos professores, já que não possuímos elementos suficientes para se

chegar a uma conclusão sobre essa questão. Nenhuma questão sobre a greve foi dirigida aos entrevistados, mesmo assim foi mencionada pela maioria dos professores. Ao todo, oito entre nove professores fizeram comentários sobre a greve em suas entrevistas. Diante da importância que esse evento adquiriu durante a realização da pesquisa, foi reservado um espaço para analisar brevemente a greve através dos depoimentos dos professores, buscando perceber a sua relação com a política educacional.

Nessa seção, a professora C. não será considerada porque sua entrevista foi realizada antes da greve. Entre os demais, a greve por diversas vezes aparece relacionada com a política educacional empreendida pela atual gestão da SME/RJ. Mesmo os professores que foram entrevistados após o retorno às aulas trazem essa questão em seus depoimentos.

A greve, na maioria dos casos, foi tratada como um efeito da política educacional. O material pedagógico atrelado ao sistema de avaliação unificada, à política de responsabilização e meritocracia são frequentemente relacionados com a greve nos depoimentos dos professores. A precarização das escolas e do trabalho docente também aparecem relacionadas a esse evento. Conforme foi apresentado no capítulo 3, as reivindicações dos grevistas não se restringiam às questões salariais, sendo essa questão mencionada poucas vezes pelos entrevistados.

Ainda nas primeiras semanas da greve, quando foi realizada a entrevista com a professora L., ela afirmou que a significativa adesão de professores ao movimento seria justificada pela insatisfação da categoria com a política educacional em andamento:

Professora L.: A educação anda muito mal, e a prova disso é a greve que a gente está vivendo aqui, que está entre 80 ou 90% de adesão nas escolas e colocando 20, 25 mil professores nas ruas.

O professor S., também relaciona a greve da categoria ao encaminhamento da reforma educacional pela SME/RJ:

Professor S.: Nós estamos em greve, então isso diz bastante sobre como a gente está vendo esse processo de reforma, digamos assim, que tem sido feito na educação do Rio de Janeiro.

Uma das reivindicações seria pela “autonomia pedagógica”, definida, na maioria dos casos, como a possibilidade do professor escolher o material didático e os métodos de avaliação utilizados em suas aulas. Essa pauta levanta pistas sobre como a categoria pode perceber a questão da utilização dos cadernos pedagógicos, pois esses são colocados como um material obrigatório, embora não tenha sido encontrada nenhuma referência oficial que faça qualquer exigência sobre a sua utilização. Entretanto, uma das resoluções assumidas pela prefeitura após o fim da greve foi garantir que: “No final de cada ano, haverá consulta prévia aos professores para verificar quem vai querer adotar os referidos cadernos. Os alunos dos professores que não quiserem adotar não receberão os cadernos”³³.

Quando trata da questão da obrigatoriedade dos cadernos pedagógicos, a professora T. afirma que esses se tornam obrigatórios por conta do sistema de avaliação unificada da rede, pois as provas bimestrais unificadas teriam como base o conteúdo presente nesse material. Portanto, por mais que a SME/RJ reafirme que os cadernos não são obrigatórios, a manutenção desse sistema de avaliação dificultaria a garantia da autonomia pedagógica, segundo a opinião dos entrevistados:

Professora T.: É uma pauta da greve: Acabar com a obrigatoriedade do uso do caderno pedagógico. Para mim, o problema não é esse [...] Para mim, deveria ser acabar com a obrigatoriedade da prova unificada. [...] O uso do caderno só é obrigatório em algumas disciplinas por causa da prova. Na Matemática, em Português a obrigatoriedade está lá por causa da prova.

Mais uma pauta importante era o fim da meritocracia. Apesar de ser afirmado pela prefeitura que essa não estaria em discussão por ser um princípio basilar na política educacional dessa gestão, como já foi apresentado no capítulo 3. Essa situação foi explicitada pelo professor:

Professor S.: [...] quando a greve tocou nesse núcleo, digamos assim, a greve parou de andar. A questão do salário, rapidinho, deram 15% de aumento, *vamos dar um jeito nessa questão salarial* [...]. A política de metas, a política que produz resultados favoráveis ao governo, essa sim é o centro da gestão. Quem acompanhou um pouquinho pelos jornais viu claramente que esse é o centro das políticas dessa reforma, a questão da política de metas, da política meritocrática, essa política que coloca o professor como refém das diretrizes da Secretaria.

³³ http://www.rio.rj.gov.br/documents/10136/4410020/acordos_prefeitura_sepe.pdf, acessado em 15/01/2014.

A professora R. foi entrevistada após o encaminhamento do projeto do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) para a Câmara dos Vereadores. Ela apresentou uma crítica a esse projeto, pois prejudicaria a profissão docente:

Professora R.: [...] com a greve, pelo plano de carreira que o prefeito apresentou, me fica a ideia de que ele quer pegar todo o grupo de professores antigos, acuar todo mundo na parede e fazer um processo de demissão coletiva.

A precarização das condições das escolas e da profissão docente também foi apresentada como uma das motivações para a eclosão da greve. Segundo a professora V., essa é uma situação urgente, na medida em que atinge outras redes:

Professora V.: Nós estamos em greve, em setembro de 2013, tem uma série de coisas acontecendo, no estado e em outras redes a situação é a mesma: de precarização do trabalho do professor. Desvalorizar a formação acadêmica, desvalorizar a especialização, uma vez que o professor especialista dá aula de todas as disciplinas, retirar a autonomia no trabalho, com esses mecanismos de controle do trabalho cotidiano do professor.

Outro aspecto mencionado, que se relaciona com o anterior, é a insatisfação diante da falta de diálogo e a imposição da política nas escolas:

Professora E.: No calor da greve, vou tentar falar de maneira bem branda. O que mais me deixa incomodada, e aí eu já estou colocando a minha posição, o que mais me deixa incomodada, é a falta de diálogo. Imposições de projetos, imposições de metas, coisas que não são dialogadas com os professores.

Esse modo de agir também foi criticado por alguns professores diante da postura assumida pelo governo nas negociações realizadas durante a greve. O professor M. apresenta sua impressão sobre a atitude do governo que, segundo o entrevistado, foi marcada pela intransigência:

Professor M.: O grande motivador da greve e por ela ter se tornado tão longa foi a atitude do governo. Foi o governo quem alimentou a greve. A cada palavra agressiva com relação ao sindicato, todo mundo entendia como uma agressão à categoria. [...] Quem deu volume à greve foi a Secretaria, quem deu projeção social a greve foi a secretária, foi o governo.

A partir desses depoimentos e diante da adesão que a greve atingiu entre os professores, torna-se evidente que os professores assumiram uma postura mais participativa nos debates sobre a educação pública na sociedade, conforme afirma Contreras (2012):

É necessário que os professores possam encontrar e defender formas por meio das quais suas posições educativas sejam publicamente expostas e debatidas [...]. É necessário, portanto, o desenvolvimento de espaços de discussão, tanto profissionais quanto públicos, bem como a constituição de tradições de conhecimento e práticas profissionais compartilhadas, que envolvam os professores na justificativa e na crítica de sua prática educativa (CONTRERAS, 2012, p. 245).

Para Contreras (2012) a autonomia docente depende da tomada de decisões sobre educação por parte dos professores na sociedade. Nessa pesquisa, através da utilização do ciclo de políticas como referencial teórico e metodológico, compreende-se como a política educacional assume novos sentidos no contexto da prática. Além disso, a partir da concepção de currículo como produção cultural ou política cultural, é possível compreender que os professores atuam como sujeitos ativos nesse processo. Entretanto, através dos depoimentos, percebemos que alguns aspectos da política no contexto da prática são descritos como autoritários e fazem com que os sujeitos não se sintam parte das tomadas de decisões sobre a prática educativa.

Segundo Contreras (2012), a relação entre a autonomia docente e a profissionalidade é:

Uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2012, p. 213).

Segundo Contreras (2012, p. 244), os espaços de discussão não devem estar submetidos nem ao poder administrativo, nem ao econômico, pois devem permitir a formação de opinião e vontade comum. Não existe, portanto, autonomia profissional sem o desenvolvimento de uma “voz própria por parte dos professores”, que não se limite a uma defesa corporativa, mas sim que se possa constituir de forma especial para o debate público sobre educação (p. 246). A

greve, portanto, pode ser compreendida como um momento fundamental em que a discussão sobre educação pública foi ampliada entre os professores e poder público e levada à sociedade, tornando possível que os professores assumissem o protagonismo dessa discussão. Segundo Contreras (2012), essa atitude é fundamental para a construção de uma prática docente autônoma.

Nos depoimento abaixo, a greve é entendida como um espaço de diálogo, de estabelecimento de novas redes que possibilitam a construção de um projeto coletivo, seja na forma de um planejamento curricular compartilhado ou em aspectos mais amplos, como a construção de um projeto comum de escola pública:

Professor S.: Até agora não tive essa experiência de planejar com os outros professores. O que aconteceu agora por causa da greve, foi que eu e outros professores de História nos reunimos para fazer um planejamento de reposição, para a gente conseguir trabalhar junto. Porque os professores de História foram os que ficaram mais tempo na greve .

Professor M.: Eu posso falar um pouco da greve? Esse foi um período que eu pude circular por vários grupos e que as pessoas começaram a se descobrir. As pessoas trabalhavam há anos na mesma escola, mas elas não se conheciam. [...] A greve fez com que a gente se agregasse e percebesse as semelhanças nas buscas e nas utopias para a escola pública. Eu acho que esse foi um grande ganho.

Ao tratar da reforma da educação nos Estados Unidos, Giroux (1997) afirma que ela representa uma ameaça sem precedentes para os educadores desse país, pois essa demonstra pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de atuarem como uma liderança intelectual e moral para a juventude do país. Diante dessa ameaça está colocado um desafio e uma oportunidade:

[...] o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de tentar reformar as escolas públicas (GIROUX, 1997, p. 157 e 158).

Mesmo considerando questões apresentadas pelas análises pós-críticas, que questionam o papel do professor como intelectual crítico e transformador, responsável pela emancipação dos educandos, não se deve negar o caráter político

da prática pedagógica e o papel fundamental que os professores devem exercer nas decisões e na prática educativa. Nesse sentido, é possível afirmar que os professores da rede municipal do Rio de Janeiro assumiram o desafio apresentado por Giroux (1997), já que eles agiram como protagonistas dos debates sobre a reforma da escola pública que foram levados para a sociedade durante a greve.

6. Considerações finais

Esse trabalho tem como questão principal compreender “Como os professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam as orientações curriculares da SME/RJ, em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola?”. Para auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa, foram formuladas as seguintes questões secundárias: “Como o currículo oficial é reinterpretado pelos professores?” e “Como os professores percebem a sua atuação na produção do currículo, tendo em vista a autonomia docente e o contexto da sua escola?”

Sendo assim, aqui serão apresentadas as considerações finais. A questão principal será a última a ser tratada, pois a análise das outras ajudará a compor a primeira.

“Como o currículo oficial é reinterpretado pelos professores?”

Através da utilização do referencial teórico que inclui o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1996), a teoria crítica e pós-crítica de currículo de Giroux (1997), o conceito de autonomia docente e autonomia da escola de Barroso (1996) e Contreras (2012) e os conceitos sobre ensino da disciplina História com base em Bittencourt (2011), buscou-se compreender como o currículo oficial, definido como as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos no caso da disciplina História, é reinterpretado pelos professores entrevistados.

Em relação às orientações curriculares, observamos que os professores não se limitam a essa diretriz, sendo que alguns deles não chegam a considerá-la em seu planejamento. Apontaram algumas dificuldades que inviabilizam ou dificultam a sua utilização. Apesar de considerar que a lista de conteúdos presente

no documento não é diferente dos conteúdos que tradicionalmente fazem parte da tradição da disciplina História escolar, organizados linearmente e com a lógica da História Integrada, os professores afirmam que não é possível cumprir toda essa lista, seja por falta de tempo ou por conta do processo de seleção que ocorre com o intuito de privilegiar os conteúdos que mais interessam em um determinado contexto sociocultural.

Em relação à lista de habilidades e a de objetivos presente nas orientações curriculares, os professores afirmam que essas não correspondem às particularidades encontradas nas escolas, o que também dificulta a sua utilização integral. Por esse motivo, alguns professores afirmam que não consideram esse documento como diretriz. Entre os que o consideram, é possível afirmar que eles o resignificam, com o intuito de adequá-lo ao contexto escolar.

Em relação aos cadernos pedagógicos, a maioria dos professores pesquisados considera esse material com inúmeros problemas, afirmam que esse possui “erros históricos e conceituais”, que as atividades são “muito simplificadas” e que “não estimulam a leitura entre os estudantes”. Além disso, criticam o material por apresentar os conteúdos descontextualizados com o tempo presente, de maneira pouco problematizada e atrelada a um saber histórico tradicional e conteudista. Apenas uma professora elogiou o material como um todo, sem apresentar críticas, apesar de considerar que qualquer material didático apresenta imperfeições e possui limites. Outra professora afirmou que os cadernos pedagógicos do 6º ano apresentam atividades interessantes para essa faixa-etária. Um professor afirmou que o material, apesar dos problemas apresentados, é adequado para as condições das escolas da rede, em que os alunos muitas vezes chegam com sérias dificuldades de leitura e escrita no 6º ano. Alguns professores percebem que os alunos se interessam pelos cadernos pedagógicos, justamente pela “simplicidade das atividades”.

Foi verificado que a utilização dos cadernos pedagógicos não segue um padrão entre os entrevistados. Cinco professores afirmaram que utilizam os cadernos pedagógicos com frequência, dois professores afirmaram que não os utilizam e três professores que os utilizam esporadicamente, apenas quando esse traz alguma atividade considerada interessante ou como dever de casa. Entretanto, mesmo os professores que utilizam os cadernos pedagógicos com maior

frequência afirmaram que realizam adaptações no material de acordo com o seu planejamento e com as atividades que consideram relevantes. Entre os dois professores não os utilizam, uma professora afirmou que por conta da falta de tempo prefere utilizar outros materiais didáticos. O outro professor afirmou que deixou de utilizar o material após a greve, porque considera que os cadernos pedagógicos são de qualidade inferior aos livros didáticos.

Foi verificado que a atuação da gestão interfere na interpretação da política no contexto da prática, pois, como foi dito por alguns professores, essa coloca algumas vezes o currículo oficial como obrigatório, interferindo na atuação do professor no planejamento e execução do currículo escolar. Embora apenas uma professora entrevistada tenha afirmado sofrer esse tipo de pressão, os outros professores relataram que situações como essas são comuns, principalmente em relação aos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que realizam a prova unificada da rede. Dessa maneira, o fato de não existir prova unificada de História é percebido pelos entrevistados como um fator fundamental para que os professores possam optar por utilizar as orientações curriculares e os cadernos pedagógicos.

Assim, os professores entrevistados não se limitam aos cadernos pedagógicos e utilizam outros materiais didáticos. Sete professores³⁴ afirmaram que utilizam o livro didático e consideram esse material de melhor qualidade, que permite um maior investimento em atividades que estimulam a leitura que os cadernos pedagógicos. Além desses, quase todos os entrevistados utilizam outros materiais, como vídeos, músicas e até fontes históricas (que foi citada por um professor). Além disso, alguns professores afirmam que criam seu próprio material didático em função do tema proposto da aula.

Procuram, portanto, selecionar e/ou enfatizar os conteúdos em função da verificação da aprendizagem de conteúdos e conceitos trazidos das séries anteriores, do interesse demonstrado pelos alunos por algum conteúdo específico ou por conta de referências socioculturais trazidas por eles. Entretanto, alguns professores relataram que por muitas vezes é difícil adaptar os conteúdos da disciplina, em vista desses aspectos apresentados, por conta de problemas em

³⁴ A primeira professora a ser entrevista não é considerada nesse caso, pois ela pergunta não foi dirigida a ela. Embora ela afirme que considera os cadernos pedagógicos insuficientes, deixando claro que ela também utilize outros materiais didáticos.

torno da precariedade da profissão docente, pois trabalham em muitas escolas, e das péssimas condições encontradas nas escolas, como turmas lotadas, falta de equipe na escola para apoiar as atividades e falta de material didático.

Portanto, concluiu-se que os professores atribuem novos sentidos ao currículo oficial em relação aos contextos em que atuam. Apesar de perceber alguns elementos em comum, não é possível criar um padrão único para identificar como o currículo oficial é reinterpretado pelos professores. As disputas de sentido da política que ocorrem no contexto da prática e os elementos presentes nesse contexto influenciam na maneira como a política curricular é reinterpretada e interfere nas maneiras de significar o material curricular da SME/RJ.

“Como os professores percebem a sua atuação na produção do currículo, tendo em vista a autonomia docente e o contexto da sua escola?”

A partir dessa questão, buscou-se compreender como os professores consideram a sua atuação na construção do currículo na escola e quais são os significados atribuídos ao conceito autonomia pelos professores. Foi constatado que os professores consideram que a sua atuação na produção do currículo sofre interferência da reforma educacional da SME/RJ. Os entrevistados percebem que a política central interfere de diversas maneiras, muitas vezes de maneira inadequada, no planejamento e execução do currículo e nas relações presentes na escola.

Em diversos depoimentos, verificou-se que eles consideram que a reforma educacional da SME/RJ aumenta o controle sobre as escolas e sobre os sujeitos que nela atuam, principalmente por conta da relação que existe entre a utilização do material didático, avaliação, responsabilização e meritocracia. A relação entre o material didático e avaliação, no caso das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, pode implicar no estreitamento do currículo. Dessa maneira, todos eles consideram como positivo o fato de não haver avaliação unificada de História. Entretanto, alguns professores afirmaram que a questão da aprovação dos alunos é supervalorizada por causa da política de metas e de bonificação das escolas. Responsabilização e meritocracia podem ocasionar

disputas no interior das escolas, onde as questões burocráticas ou a busca pela bonificação superam as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, os professores entendem que a política curricular da SME/RJ tem como consequência a redução da autonomia ou até mesmo a impossibilidade do exercício autônomo da docência.

Outros fatores que provocam a redução da autonomia são: a falta de diálogo com a SME/RJ, a imposição de projetos e a desconsideração de projetos criados nas escolas, a interferência que muitos gestores fazem na aprovação/reprovação de alunos, o sistema informatizado que está sendo implementado na rede, o estabelecimento de datas fixas para as avaliações da rede (provas bimestrais e Prova Rio), que muitas vezes não considera o calendário interno da escola, e a obrigatoriedade dos profissionais de História de atuar como aplicadores dessas avaliações, mesmo que essa disciplina não esteja submetida a esse sistema.

Essa percepção se aproxima da lógica da performatividade (BALL, 2004; 2002), conforme já foi explicitado, em que elementos e valores oriundos do setor privado e de mercado, como a eficiência, eficácia e o controle dos resultados passam a compor a racionalidade presente nos diversos contextos das políticas educacionais. Assim, os atos de aprender e ensinar se modificam a partir da lógica do controle, as relações de trabalho docente são flexibilizadas e tornam-se cada vez mais precárias, assim com as condições das escolas.

Diante disso, os professores percebem que a reforma política empreendida pela SME/RJ provoca a redução da autonomia do professor e da escola em diversos sentidos, principalmente por conta do sistema de avaliação e da política de responsabilização e de metas. Por esse motivo, a greve é descrita como uma forma de enfrentamento dessa política e ao mesmo tempo como uma possibilidade de levar a público essa discussão.

Entretanto, para melhor entender a relação entre a redução da autonomia e a política empreendida pela SME/RJ é importante perceber como os professores entrevistados entendem esse conceito. Foi constatado que eles atribuem diferentes significados ao conceito autonomia, mas é possível traçar alguns pontos em comum entre eles, pois na maioria dos casos, autonomia é percebida como a possibilidade do professor escolher o seu material didático, sua metodologia de trabalho pedagógico e os métodos de avaliação. Sendo que essa possibilidade de

escolha deve ter como base as condições materiais e o contexto sociocultural em que esse professor atua. Apenas uma professora critica essa noção de autonomia e aproxima o conceito da definição que Barroso (2005a, 1996) atribui a termo, em que a questão da construção coletiva de um projeto de escola autônoma é colocada.

Entretanto, não podemos perceber de maneira tão linear a implementação da política educacional na escola. A análise da próxima questão auxiliará nesse sentido.

“Como os professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam as orientações curriculares da SME/RJ, em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola?”.

Essa pesquisa busca compreender como os professores reinterpretam a política curricular no contexto da prática. A partir da utilização do ciclo de políticas, percebe-se que os sentidos da política não se limitam ao que é atribuído no âmbito estatal. A política é entendida como texto, sendo lida e reinterpretada conforme muda de contexto. Aliado a esse referencial, a concepção de currículo como política cultural, percebe que o currículo é construído na prática, a partir da atuação e das disputas existentes entre os sujeitos que atuam na escola.

A partir desses referenciais teórico-metodológicos, percebemos que novos sentidos são atribuídos ao currículo oficial, na medida em que os professores selecionam seu material didático, suas metodologias de trabalho e quais conteúdos do currículo tradicional da disciplina vão priorizar. Ainda que os professores trabalhem os conteúdos que tradicionalmente compõem essa disciplina, eles afirmam que procuram enfatizar conteúdos e abordagens que de alguma maneira se relacionam ao contexto sociocultural dos alunos, buscando tornar esse conhecimento significativo para eles.

Percebe-se que os sentidos construídos pela gestão da escola são fundamentais para a modificação da política no contexto da prática, assim como as outras relações construídas entre gestores e professores, ou mesmo entre professores, alunos e pais nas escolas. Em alguns casos, a gestão atua de maneira

mais autoritária em relação ao enquadramento na política, em outros casos, a gestão procura promover mais espaços de diálogo no contexto da prática. Os entrevistados, de uma maneira geral, afirmaram que um grupo fortalecido de professores costuma atuar com mais força na disputa dos sentidos da política na escola, frente a uma gestão autoritária. E ainda, em alguns casos, a gestão da escola não exige o cumprimento da política de maneira autoritária, entretanto os espaços de diálogo na escola aparecem como limitados, o que torna a atividade docente individualizada, por conta da precariedade das relações de trabalho e da rotina dos professores.

Não é possível afirmar que os professores atuem como técnicos aplicadores das diretrizes curriculares produzidas fora do contexto escolar, pois os professores atuam como sujeitos ativos nesse processo. Entretanto, também não é possível afirmar que atuem como intelectuais transformadores que trabalham em vista da emancipação social de seus alunos, conforme é definido por Giroux (1997). As contribuições trazidas pelas análises pós-críticas questionam o caráter salvacionista que muitas vezes é atribuído ao professor pela teoria crítica. Os dados recolhidos nessa pesquisa, que tratam do processo de precarização da profissão docente e a discussão apresentada sobre a questão da autonomia do professor e/ou da autonomia da escola, fortalecem essa concepção e situam o professor em uma posição onde esse consegue visualizar as possibilidades que possui para atuar no contexto da escola diante dos desafios que ali são colocados.

Torna-se evidente, portanto, que o âmbito estatal não detém o domínio das possibilidades de sentidos atribuídos à política curricular. Entretanto, não se deve menosprezar o lugar privilegiado que o Estado ocupa nesse caso, pois no contexto da prática as possibilidades estão sempre de alguma maneira limitadas pelo texto da política. Portanto, não é possível ignorar os depoimentos dos professores que se sentem pouco autônomos em relação ao planejamento e execução do currículo escolar. Eles acreditam que a política educacional como um todo, no que diz respeito ao currículo, interfere nos resultados dos alunos e exerce um controle sobre a escola, limita a autonomia, torna ainda mais precárias as condições de trabalho e desvaloriza ainda mais a profissão docente.

Apesar de não ser possível realizar nessa pesquisa uma análise que busque compreender como a greve interferiu nos depoimentos dos professores, já que não

possuímos elementos suficientes para se chegar a uma conclusão sobre essa questão, a greve se relaciona com a interpretação da política educacional no contexto da prática. Essa parece ser uma reação motivada pela insatisfação diante da política. Possivelmente, alguns depoimentos contrários podem ter se fortalecido durante a greve, já que a política era bastante discutida entre os grupos de professores e as situações vividas nas escolas eram compartilhadas. Porém, seria necessário realizar outra pesquisa para verificar a questão da greve em si. Mas aqui, a greve pode ser compreendida como um momento em que as discussões sobre a educação pública tomaram conta da sociedade. Mesmo diante de algumas contradições do movimento grevista e das dificuldades de diálogo travadas com o poder público, os professores assumiram o protagonismo da discussão, conforme afirma Contreras (2012), sendo essa atitude fundamental para a construção de uma prática docente autônoma.

Referências

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n.42, p.163-171, out-dez, 2011.

A combativa greve dos professores no Rio. In: **A Nova democracia**. Disponível em <<http://www.anovademocracia.com.br/no-118/4981-combativa-greve-de-professores-no-rio>>, acesso em 01/11/2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.75, agosto/2001

APPLE, Michael. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: OLIVEIRA, Luiz Alberto. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n.40, junho, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: **Moção de apoio aos professores do Rio de Janeiro**. <<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-apoio-aos-professores-do-rio-de-janeiro-36a-reuniao-nacional-da-anped>>, acesso em 02/10/2013.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira. **Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária**. X Congresso Nacional de Educação – Educere, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>, acesso em 20/08/2013.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011c.

_____. Performatividade, privatização e pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez., 2004.

_____. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.15, n. 002, p.3-23, 2002.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Ed. Universidade Aberta: Lisboa, 2005a.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.725-75, Especial - out, 2005b.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto editora: Portugal, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr/jun, 2012.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

Câmara aciona PM para acabar com ocupação de professores. In: **O Dia**. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-09-28/camara-aciona-pm-para-acabar-com-ocupacao-dos-professores.html>>, acesso em 01/10/2013.

CERDEIRA, Diana; ALMEIDA, Andréa. **Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiana-GO.

CERRI, Luis Fernando. Saberes Históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. public. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.229-258, abr/jun, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: Questões atuais**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA PUC-RIO. **Nota pública do Departamento de Educação da PUC-Rio Greve dos professores**. Disponível em: <<http://www.edu.puc-rio.br/index.shtml>>, acesso em 15/01/2014.

Educação estadual e municipal do Rio em greve. Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-e-Estadual-do-Rio-em-GREVE/1398534863703304?fref=ts>. Acesso em agosto, setembro e outubro de 2013.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Nota de repúdio às ações truculentas do Estado e da Prefeitura do Rio de Janeiro contra docentes da rede pública**. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/informes/destaque/2013notarepudiofe.pdf>>, acesso em 04/10/2013.

FERRÃO, Maria Eugênia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.455-469, abr-jun, 2012.

FISCHMAN, Gustavo; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogia crítica. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan/abr, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. O pioneirismo do Rio de Janeiro contra a meritocracia. In: **Avaliação Educacional – blog do Freitas**. Disponível em:

<http://avaliacaoeducacional.com/2013/09/24/o-pioneirismo-do-rj-contra-a-meritocracia/>, acesso em 01/10/2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr - jun, 2012.

GATTI, Bernardete. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set/dez, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TOMAZ, Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TOMAZ, Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Greve Educação estadual RJ. Disponível em: <<https://www.facebook.com/greveeducacaoestadualrj?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em agosto, setembro e outubro.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1337-1354, out-dez, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, n.11, v.02, ago, 2013.

LEITE, Vânia. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; Abreu, Rozana Gomes de (orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, mai/jun/jul/ago, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr, 2009.

MARCONDES, Maria Inês. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. FAVACHO, Marcio Pincanço; PACHECO, José Augusto, SALES, Shirlei Resende. Curitiba: CRV, 2013.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**, vol. 13, n. 3, p.451-463, set-dez, 2013.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: OLIVEIRA, Luiz Alberto. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira e outros. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, v.12, n.27, p.27-46, jan./abri., 2012.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola no Rio de Janeiro**. Orientadora: Maria Inês Marcondes. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS. A entrevista na pesquisa educacional (cap.3). In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (orgs). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73, dezembro, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PMs tentam retirar professores de praça da Cinelândia. In: **O Dia**. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-10-01/pms-tentam-retirar-professores-de-praca-na-cinelandia.html>>, acesso em 02/10/2013.

Professores grevistas são retirados da Câmara à base de força. In: **O Dia**. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-09-29/professores-grevistas-sao-retirados-da-camara-a-base-de-forca.html>>, acesso em 01/10/2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do. **As avaliações externas de aprendizagem e mundo ordinário da escola**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiana-GO.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUL, Ana Maria. **A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Unicamp, Campinas, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>>, acesso em: 27/03/2013.

_____. **Os acordos assinados entre a prefeitura e o SEPE**. http://www.rio.rj.gov.br/documents/10136/4410020/acordos_prefeitura_sepe.pdf, acessado em 15/01/2014.

_____. **Cadernos pedagógicos da rede municipal.** <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2696665>, acessado em 05/11/2013.

_____. **Orientações curriculares revisadas.** <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880>, acessado em 03/06/2013.

_____. **Resultados gerais do IDEB 2011.** Agosto, 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://200.141.78.79/dls-tatic/10112/3069217/DLFE-249603.pdf/1.oSegmento_escolas_RJ_divulgacao_SME mudanca.pdf. Acessado em 27/03/2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Vandrê Gomes da. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise, **Cadernos de Pesquisa.** v. 42, n.145, p. 204-225, jan./abr., 2012.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Rede municipal obtém vitória na justiça com a suspensão da sessão que aprovou o plano de carreira.** Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4816, acesso em 14/10/2013.

_____. **Nota de apoio à greve da rede municipal emitida pela Associação de Historiadores.** Disponível em http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4762, acesso em 04/10/2013.

_____. **Vigília da rede municipal: Polícia atacou manifestantes na Cinelândia com bombas e gás de pimenta.** Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4736, acesso em 02/10/2013.

_____. **Profissionais da rede municipal acabam de ocupar o plenário da Câmara.** Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4679, acesso em dia 28/09/2013.

_____. **PM usa extrema violência para desocupar Câmara - dois professores foram presos**

Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4696>, acesso em 28/09/2013.

_____. **Escolas municipais voltam à greve e exigem um plano de carreira unificado.**

Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4635>, acesso em 21/09/2013.

_____. **Veja o resultado da audiência do Sepe com o vice prefeito ontem (dia 14) à noite.**

Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4352>, acesso em 15/08/2013.

_____. **Veja o resultado da audiência de hoje do Sepe com o governo municipal.**

Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4340>, acesso em 13/08/2013.

SOUZA, M. Zákia L. Souza. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar, **Cadernos de Pesquisa**, n.119, julho, 2003.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

Anexos

Anexo 1

Termo de Consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PROJETO: As orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de história no contexto da prática.

Pesquisador: Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, através deste, convidar V. Sa. a participar, como entrevistado (a), voluntário (a), de nossa pesquisa, cujo tema, objetivos e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

Buscaremos, através desta pesquisa, responder à seguinte questão: “Como os professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam as orientações curriculares da SME/RJ, em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola?”.

A pesquisa será realizada em três fases: a) entrevistas e análise documental; b) análise dos dados produzidos com as entrevistas e com a análise documental; c) redação do texto que relate os resultados obtidos.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com o campo da educação ampliando as discussões já realizadas sobre o professor e o currículo da disciplina História.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que, as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos professores em seus cotidianos e suas identidades serão mantidas em sigilo, de acordo com a ética que demanda esta pesquisa.

Dessa forma, pelo presente documento, aceito o convite tendo conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela mestrande Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes (e-mail: carolinedaluzmoraes@gmail.com / (21) 3172-2234) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, sob a orientação da Prof^aDr^aMaria Inês Marcondes (mim@puc-rio.br / (21) 3527-1818 - Ramal 119) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) O pesquisador está obrigado a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- e) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros professores da rede poderão ser entrevistados.
- f) O termo de consentimento livre e esclarecido é registrado em duas vias, após a assinatura uma via será entregue a mim e a outra via ficará com a pesquisadora.

Autorizo, abaixo, minha participação neste estudo.

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Escola: _____

Codinome
(opcional): _____

Assinatura _____

Caroline Araújo Freitas da Luz Moraes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, de de 2013.

Anexo 2**Ficha de caracterização dos professores entrevistados**

1) Nome: _____

2) Idade: () 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50-60

3) Formação inicial: _____

3.1) Data da formação inicial: _____

4) Pós-graduação: _____

4.1) Área da pós-graduação: _____

4.2) Data da formação na pós-graduação: _____

5) Outras atividades de formação continuada: _____

6) Tempo de magistério: _____

7) Tempo na rede municipal: _____

8) Trabalha em outras escolas da rede: () Não () Sim Quantas: _____

9) Trabalha em outras redes / particular: () Não () Sim Qual: _____

10) Tempo semanal reservado para o planejamento de aulas:

() não planeja aula

() 1 – 4 hs

() 5 – 10 hs

() mais de 10 horas

Anexo 3

Roteiro de entrevista

1) Currículo na sala de aula

- 1.1) Como você faz o seu planejamento anual?
- 1.2) Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos que são trabalhados nas aulas?
- 1.3) É possível considerar o contexto sociocultural dos aluno e/ou da escola para selecionar os conteúdos?

2) Orientações curriculares

- 2.1) Como você considera as orientações curriculares da SME/RJ quando planeja o seu currículo?
- 2.2) Como você trabalha os conteúdos, os habilidades e os objetivos colocados nas orientações? É possível cumpri-los adequadamente?
- 2.3) Qual é a sua opinião sobre as orientações curriculares da SME/RJ?

3) Cadernos pedagógicos

- 3.1) Como você utiliza os cadernos pedagógicos da SME/RJ?
- 3.2) Quais são os desafios encontrados nesse material?
- 3.3) Quais são as facilidades encontradas nesse material?
- 3.4) Qual é a sua opinião sobre os cadernos pedagógicos da SME/RJ?
- 3.5) É possível aproximar o conteúdo presente nos cadernos do contexto sociocultural da escola?
- 3.6) Quais outros materiais didáticos você utiliza?³⁵

4) Apropriação das orientações curriculares e dos cadernos pedagógicos no contexto da prática.

- 4.1) Você percebe que ocorrem mudanças, adaptações das propostas da SME/RJ na prática?
- 4.2) Você tem oportunidade para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Como isso acontece?
- 4.3) Você conhece o processo de seleção de professores da rede para a participação na formulação das orientações e dos cadernos pedagógicos?

³⁵ Essa questão foi incluída a partir da segunda entrevista, conforme foi explicado no capítulo 3.

4.4) Nos últimos anos, a Secretaria passou por reformas. Como você percebe esse processo?

4.5) Como as políticas dialogam com a autonomia docente?

4.6) O que significa autonomia docente para você?

Anexo 4

Orientações curriculares de História



EDUARDO PAES
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

CLAUDIA COSTIN
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGINA HELENA DINIZ BOMENY
SUBSECRETARIA DE ENSINO

MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

ELISABETE GOMES BARBOSA ALVES
MARIA DE FÁTIMA CUNHA
COORDENADORIA TÉCNICA

ILMAR ROHLOFF DE MATTOS
CONSULTORIA

ANDRÉIA PRESTES MASSENA
ERNESTO DE MATOS FILHO
FERNANDA PEREIRA DE MOURA
JOSÉ DA SILVA SILVEIRA
LÚCIO CARVALHO IGNÁCIO
PAULO ROBERTO MOSCIARO
TERESA CRISTINA SILVA
EQUIPE HISTÓRIA E/SUBE/CED



RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.
Orientações Curriculares: Áreas Específicas.

Rio de Janeiro, 2013.

HISTÓRIA – 6º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra. Identificar as diferentes dimensões de uma experiência histórica: noções temporais e espaciais; relações e classificações sociais, regras, normas e valores. Identificar uma narrativa histórica. 	<p>O que vamos aprender?</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprender História: as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra. A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana, Contar uma história: a narrativa histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Operar com noções temporais e espaciais. Relacionar unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana. Identificar semelhanças e diferenças entre diversas experiências históricas. Identificar permanências e mudanças em uma experiência histórica. Identificar formas de transmissão cultural em uma experiência histórica. Relacionar narrativa histórica e tempo histórico, localizando em uma linha de tempo, acontecimentos ordinários e extraordinários.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o continente africano como local de origem da espécie humana. Compreender as diferentes explicações sobre a origem da espécie humana. Identificar as principais características dos povos coletores e caçadores. Identificar as principais características dos povos agricultores e pastores. Localizar os primeiros grupos humanos na América. 	<p>As primeiras comunidades humanas e o processo de humanização.</p> <ul style="list-style-type: none"> Da África para outros continentes. Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana. Povos coletores e caçadores. Povos agricultores e pastores. A chegada dos primeiros grupos humanos à América. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar argumentos que valorizem positivamente a diversidade cultural da espécie humana, criticando estereótipos e/ou preconceitos. Compreender os processos adaptativos dos seres humanos ao meio ambiente. Identificar hipóteses explicativas sobre a chegada dos seres humanos à América.

HISTÓRIA – 6º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes experiências históricas do Antigo Oriente. Caracterizar as organizações políticas, sociais e econômicas das sociedades do Antigo Oriente. Identificar a importância das práticas culturais e religiosas nas sociedades do Antigo Oriente. 	<p>Os povos do Antigo Oriente.</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuição espacial e temporal dos principais povos do Antigo Oriente. Os grupos humanos e as relações com a natureza. Organização política, social e econômica. Religiosidade e cultura. Experiências históricas: <ul style="list-style-type: none"> mesopotâmicos; egípcios; hebreus. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar em um mapa as principais sociedades do Antigo Oriente. Localizar em uma linha de tempo a simultaneidade das experiências históricas do Antigo Oriente. Relacionar a invenção da escrita e a organização das sociedades do Antigo Oriente. Relacionar calendários, organização do tempo e poder nas sociedades do Antigo Oriente. Distinguir povos nômades e povos sedentários; monoteísmo e politeísmo; tempo cíclico e tempo linear.

HISTÓRIA – 6º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica das cidades gregas na Antiguidade. Identificar as principais diferenças entre os regimes e sistemas políticos das cidades gregas. Caracterizar a experiência democrática da época clássica. Conhecer a vida cotidiana em Atenas, na época clássica. Identificar as principais características da escravidão na experiência histórica das cidades gregas. 	<p>A Grécia Antiga.</p> <ul style="list-style-type: none"> Do genos à Pólis. Regimes e sistemas políticos: monarquia, tirania, oligarquia, democracia e aristocracia. A experiência democrática: cidadania e participação política; os excluídos. A vida cotidiana em Atenas: a escravidão antiga. Mito e religião. Arte e cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar em uma linha de tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas das cidades gregas na Antiguidade. Classificar as formas de governo na experiência das cidades gregas, tendo como critérios <u>formas positivas e negativas</u>. Operar com a noção inclusão/exclusão na caracterização da democracia grega e na definição de cidadão. Comparar a vida cotidiana em Atenas e Esparta, a partir de critérios previamente escolhidos.

HISTÓRIA – 6º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os principais momentos na narrativa de experiência histórica da Roma Antiga. Conhecer a lenda de fundação de Roma. Identificar as principais características e instituições dos regimes políticos romanos. Identificar as razões do expansionismo romano. Conhecer a vida cotidiana na Roma imperial e a presença da escravidão. Compreender os fatores da crise do Império Romano. Relacionar a crise do Império Romano com o cristianismo como religião oficial. 	<p>Roma Antiga.</p> <ul style="list-style-type: none"> A fundação de Roma. Regimes e sistemas políticos: realeza, república e império. Cidadania e participação política: da república ao império. A vida cotidiana na Roma imperial: a escravidão antiga. Arte, cultura e religião. A crise do Império Romano: o cristianismo como religião oficial. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar em uma linha de tempo os principais momentos na narrativa de experiências históricas da Roma Antiga. Argumentar a respeito das experiências dos regimes políticos da Roma Antiga, apresentando elementos positivos e negativos. Produzir um pequeno texto sobre a lenda da fundação de Roma, ressaltando o seu significado. Representar em um mapa o Império Romano, pintando com cores diferentes as partes do Ocidente e do Oriente após a sua divisão. Formular hipóteses que permitam compreender a rápida expansão do cristianismo.

HISTÓRIA – 7º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar as novas relações decorrentes da ruralização na Europa Ocidental. Caracterizar as três ordens sociais na Europa medieval. Identificar as principais características da produção cultural na Europa medieval. 	<p>A Europa Medieval.</p> <ul style="list-style-type: none"> As invasões germânicas e a formação do feudalismo. A sociedade de três ordens e a vida cotidiana no feudo. Transformações a partir do século XI: a cidade medieval. O poder da Igreja: as Cruzadas. A cultura na Europa medieval arte e literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar invasões germânicas e crise do Império romano do Ocidente. Relacionar surgimento do feudalismo e processo de ruralização. Relacionar cristianismo e identidade na Europa medieval (cristãos, pagãos e infiéis). Operar com o conceito de intolerância para a compreensão dos movimentos das Cruzadas.
<ul style="list-style-type: none"> Analisar as relações de poder no mundo árabe-muçulmano. Identificar as motivações do processo expansionista muçulmano. Destacar a importância cultural e científica das civilizações árabes e muçulmanas para a sociedade contemporânea. 	<p>O Mundo Muçulmano.</p> <ul style="list-style-type: none"> Maomé e a unificação política e religiosa. A expansão muçulmana. Ciência e cultura no mundo muçulmano. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar em um mapa os povos árabes e muçulmanos no mundo contemporâneo. Reconhecer a diversidade das experiências históricas, apresentando argumentos contra estereótipos e discriminações.

HISTÓRIA – 7º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar semelhanças e diferenças entre povos africanos, americanos e europeus em período anterior à expansão marítima europeia. Identificar os principais reinos africanos, pondo em destaque a diversidade cultural entre os mesmos. Comparar diferentes formas de trabalho escravo, identificando as especificidades da experiência africana anterior à expansão europeia. 	<p>Povos Africanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Pequenas comunidades e grandes impérios. O trabalho escravo. Duas experiências históricas: O Império do Mali e o Reino do Congo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a diversidade das experiências históricas, argumentando contra estereótipos e hierarquizações. Descrever experiências históricas ligadas aos povos africanos a partir da leitura de imagens e fontes históricas. Operar com o conceito de escravidão, distinguindo seus diferentes tipos.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a diversidade étnico-cultural entre os povos nativos da América. Reconhecer diferenças e semelhanças entre experiências históricas de astecas, incas e povos nativos do Brasil. 	<p>Povos Nativos da América.</p> <ul style="list-style-type: none"> O Império Asteca. O Império Inca. Povos indígenas do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as especificidades dos povos indígenas. Localizar em um mapa os diferentes povos indígenas americanos. Argumentar em defesa dos interesses dos povos indígenas, propondo soluções e destacando o valor da cidadania.
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa e formação dos primeiros Estados modernos. Identificar particularidades na formação dos Estados português e espanhol. Identificar as principais características das relações entre europeus e nativos da América. 	<p>A centralização política e a formação dos Estados Modernos.</p> <ul style="list-style-type: none"> A formação dos Estados Modernos: o caso de Portugal e Espanha. O mercantilismo: a inserção do mundo colonial na política econômica. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância dos novos grupos sociais na transformação da sociedade europeia. Relacionar o surgimento dos Estados modernos europeus e as Grandes Navegações. Ler documentos de época e imagens iconográficas sobre o encontro de culturas.

HISTÓRIA – 7º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais características da relação entre europeus e nativos da América. Relacionar o processo de centralização política e a expansão marítima. Identificar formas de resistência das populações nativas americanas à dominação europeia. 	<p>A expansão marítima ibérica.</p> <ul style="list-style-type: none"> O duplo sentido da expansão marítima ibérica. Novas tecnologias, novos saberes. Os impérios ibéricos: tratados e colonizações. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler documentos de época e imagens sobre o encontro de culturas. Relacionar surgimento dos Estados modernos europeus e as grandes navegações. Operar com o conceito de cidadania e tolerância na prática de uma atitude de respeito às diferenças culturais.
<ul style="list-style-type: none"> Operar conceitos como tolerância e discriminação, percebendo o sentido político dessa questão religiosa. Identificar as transformações decorrentes desse movimento e suas implicações no novo panorama mundial. Destacar a importância cultural e científica das civilizações árabes e muçulmanas para a sociedade contemporânea. 	<p>Novos olhares europeus sobre o mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> A revelação de uma outra humanidade: o Novo Mundo. As reformas religiosas. Renascimento cultural e científico. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber como as reformas religiosas auxiliaram no processo de unificação política, transformando a cena europeia. Perceber como essas transformações ajudaram no surgimento dos chamados Tempos Modernos.

HISTÓRIA – 7º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as particularidades da colonização espanhola. Conceituar as formas de trabalho e dominação empregadas nas áreas coloniais espanholas. Destacar a atuação da Igreja Católica. Identificar as principais práticas administrativas da Coroa na América portuguesa. Identificar semelhanças e diferenças entre as regiões coloniais da América portuguesa. Identificar as principais características das colônias do sul e do norte da América inglesa. Relacionar colonização da América inglesa e questões políticas e religiosas na Inglaterra. Comparar o modelo adotado na colonização da América inglesa com o modelo adotado na América ibérica. Diferenciar colonização de povoamento e colonização de exploração. 	<p>Colonizações das Américas.</p> <ul style="list-style-type: none"> A América espanhola: a conquista e as experiências colonizadoras; o trabalho compulsório: servidão e escravidão; sociedade e poder: o papel da Igreja Católica. A América portuguesa – encontros: portugueses e povos indígenas – do escambo à escravidão; do litoral ao “sertão”: a ocupação do território. A escravidão africana: uma experiência histórica: a vida cotidiana nos engenhos coloniais. A América inglesa: os “pais fundadores” e as diferentes formas de colonização; sociedade e poder: homens livres, servidores temporários e escravos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a ação da Igreja Católica e as formas de dominação nas colônias espanholas da América. Operar com os conceitos de trabalho (mita e encomienda) e exploração adotados na América espanhola. Compreender acontecimentos históricos relacionados à colonização portuguesa no Brasil, a partir da leitura de textos de época, imagens e mapas. Classificar as formas de trabalho no engenho, na pecuária e na mineração. Perceber as diferenças entre as colônias do sul e do norte na América inglesa. Conceituar “liberdade religiosa” e “autonomia relativa”, como fatores de atração dos colonos para a América inglesa. Identificar semelhanças e diferenças entre as colonizações de povoamento e de exploração.

HISTÓRIA – 8º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as mudanças políticas e sociais no mundo ocidental no século XVIII. Relacionar ideias iluministas e mudanças políticas e sociais no mundo ocidental no século XVIII. Identificar os principais pensadores iluministas e suas obras. Identificar os principais motivos da independência política das Treze Colônias inglesas. 	<p>Novas perspectivas ideológicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> O pensamento iluminista e o liberalismo. A independência das Treze Colônias inglesas e a formação dos EUA. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar semelhanças e diferenças entre liberalismo e iluminismo. Identificar o sentido de liberdade para os colonos da América inglesa. Produzir uma legenda identificando as Treze Colônias inglesas, em um mapa no caderno de História.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais características da região das minas. Identificar o papel da cidade do Rio de Janeiro em relação à região das minas e ao Império português na 2ª metade do século XVIII. Relacionar crescimento de vida urbana e manifestações culturais na região das minas. Relacionar ideias iluministas, crise do sistema colonial e conjurações na América portuguesa. 	<p>A América portuguesa no século XVIII.</p> <ul style="list-style-type: none"> “Vila Rica, vila pobre”: a atividade mineradora, a vida urbana e a diferenciação social. O Rio de Janeiro, “cabeça” da América portuguesa. “Viver em colônias”: a crise do sistema colonial e as conjurações. A América portuguesa e o Império Português no final do século XVIII. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar vida urbana e diferenciação social. Apresentar argumentos que justifiquem a expressão “Vila Rica, vila pobre”. Operar com o conceito de “crise”, associando-o às aspirações de liberdade e igualdade, nas conjurações mineira e baiana.

HISTÓRIA – 8º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar fatores que explicam a primazia inglesa na revolução industrial. Relacionar revolução industrial inglesa e formação de novos agentes sociais. Relacionar descobertas e inovações técnico-científicas e surgimento do sistema fabril. Relacionar revolução industrial e desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra. 	<p>A revolução industrial inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> A burguesia como protagonista: política e ideologias. Do artesanato ao sistema fabril: novas relações de produção. Inglaterra: armazém e oficina do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar artesanato, manufatura e sistema fabril (fábrica). Produzir pequenos textos a partir de imagens da revolução industrial inglesa. Apresentar argumentos que justifiquem a expressão "Inglaterra: armazém e oficina do mundo". Relacionar os processos de formação da burguesia industrial e do operariado ao surgimento do sistema fabril, destacando pontos de semelhança e diferença.
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar crise do Antigo Regime e Revolução Francesa. Relacionar Revolução Francesa e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Identificar os principais momentos da Revolução Francesa e da Era Napoleônica. Ler imagens da Revolução Francesa, identificando protagonistas e seus ideais. Relacionar crise do sistema colonial, ideias iluministas e independência das colônias espanholas. Identificar os principais movimentos abolicionistas nas Américas, desde o fim do séc. XVIII até meados do séc. XIX, dando ênfase à revolução do Haiti. 	<p>Novas perspectivas políticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> A Revolução francesa e a Era Napoleônica. A independência das colônias espanholas. A era das abolições: a revolução do Haiti. 	<ul style="list-style-type: none"> Operar com o conceito de revolução, comparando os sentidos diversos em Revolução Industrial e Revolução Francesa. Operar com o conceito de liberdade, comparando as experiências históricas dos revolucionários franceses com os colonos da América inglesa. Operar com os conceitos de República e Império, comparando os momentos iniciais da Revolução Francesa e a Era Napoleônica. Operar com o conceito de liberdade na experiência histórica dos "criollos" nas lutas pela independência da América hispânica. Operar com o conceito de liberdade na revolução do Haiti, particularmente.

HISTÓRIA – 8º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar Europa napoleônica e vinda da família real portuguesa para a América. Identificar as principais transformações promovidas pela Corte no Brasil, em especial no Rio de Janeiro. Relacionar Revolução do Porto e formação de forças políticas no processo de emancipação política. Relacionar a opção pela forma monárquica de governo à "guerra de independência". 	<p>Da América portuguesa ao Império do Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> A Corte portuguesa no Brasil. A Revolução do Porto e a emancipação de 1822. A coroação de D. Pedro I e as províncias: a guerra de independência. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar monopólio comercial (política mercantilista) e livre-cambismo (liberalismo econômico). Produzir texto sobre o papel predominante dos interesses ingleses na América portuguesa desde os Tratados de 1810. Relacionar elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves à política europeia desde a queda de Napoleão Bonaparte. Relacionar Revolução Pernambucana de 1817 a ideais republicanos e resistência à política de D. João VI. Interpretar representações/imagens sobre a coroação de D. Pedro I e a "guerra de independência". Ler imagens sobre o Rio de Janeiro durante a presença da Corte, produzindo um texto intitulado "O Rio de Janeiro no tempo do rei".

HISTÓRIA – 8º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais características da Constituição de 1824 e do código criminal de 1830. Identificar os principais acontecimentos do governo de Pedro I. Identificar os interesses e as principais medidas da política inglesa contra o tráfico negreiro intercontinental. Identificar as razões da impopularidade de D. Pedro I e da abdicação em 1831. Identificar os principais projetos dos grupos políticos durante o período regencial. Identificar os principais movimentos políticos e sociais do período regencial, relacionando-os aos diferentes segmentos sociais. Identificar os principais segmentos sociais do Império do Brasil: a "boa sociedade", a "plebe" e os escravos. 	<p>O Primeiro Reinado (1822-1831).</p> <ul style="list-style-type: none"> A organização do Império do Brasil: a Constituição de 1824 e o Código Criminal de 1830. O Rio de Janeiro no tempo de D. Pedro I: poder e sociedade. A política inglesa e o tráfico negreiro. A abdicação. As regências como um laboratório político: liberdades e hierarquias. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar em uma linha de tempo (com respectivas durações): Corte portuguesa no Rio de Janeiro; Primeiro Reinado; Período Regencial. Localizar, em um mapa do Brasil, os principais movimentos políticos e sociais do período regencial, a partir de uma legenda. Produzir um quadro comparativo dos principais movimentos políticos e sociais do período regencial, com as seguintes entradas: local, duração e segmentos sociais participantes. Operar com o conceito de liberdade de modo a estabelecer diferenças e semelhanças entre os principais projetos dos grupos políticos durante o período regencial.

HISTÓRIA – 8º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar escravidão tardia e expansão da economia mundial desde os anos 20 do século XIX. Identificar as principais áreas de "escravidão tardia" na América do século XIX. Relacionar "escravidão tardia" e expansão cafeeira no Império do Brasil. Identificar as principais características de organização política no período de consolidação da ordem imperial, relacionando ordem imperial e romantismo. Identificar os principais segmentos da sociedade imperial. Identificar as principais atividades econômicas da "Era Mauá". Relacionar final do tráfico negreiro intercontinental, lei de terras e "experiência de parceria". Identificar as principais formas de resistência escrava. Relacionar imigração europeia e abolicionismo. Relacionar crise da monarquia e projeto de república. 	<p>O Império de D. Pedro II.</p> <ul style="list-style-type: none"> A escravidão tardia: as experiências históricas do Brasil, de Cuba e do sul dos EUA. O Império do Brasil: a consolidação político-institucional; a expansão cafeeira e a "Era Mauá". O Rio de Janeiro imperial: a "boa sociedade", a "plebe" e os escravos. A crise da escravidão: as formas de resistência dos escravos e as leis emancipacionistas. Imigração europeia e a Abolição. A crise do Império e os projetos de República. O "15 de Novembro". 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar em um mapa da América as principais áreas de "escravidão tardia". Argumentar a respeito da denominação "escravidão tardia", considerando as ideias liberais predominantes. Comparar as experiências parlamentaristas no Império do Brasil e no Império britânico. Relacionar "Era Mauá" e extinção do tráfico negreiro intercontinental. Produzir pequenos textos caracterizando os principais segmentos da sociedade imperial.

HISTÓRIA – 9º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as mudanças ocorridas na sociedade brasileira na passagem do século XIX para o século XX, assim como as transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XX. • Compreender a estrutura de funcionamento do governo no início do período republicano. 	A Primeira República no Brasil. <ul style="list-style-type: none"> • Poder e política: cidadania e exclusão. • O Rio de Janeiro na "Belle Epoque". • Movimentos sociais nas primeiras décadas da República: movimentos urbanos e rurais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de continuidade e permanência, ruptura e transformação; semelhanças e diferenças no processo histórico. • Compreender os diversos movimentos sociais em todos os seus aspectos, como produto da ação humana numa sociedade em permanente construção e transformação.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os processos de formação das nações e entender o nacionalismo como fator de acirramento de disputas e rivalidades entre as nações europeias. • Compreender os fatores responsáveis pela expansão europeia na Ásia e na África no século XIX. • Entender os fatores que levaram à eclosão da 1ª Guerra Mundial, percebendo-os em sua totalidade. 	A Era das Nações e dos Impérios. <ul style="list-style-type: none"> • Nação e nacionalismo. • Imperialismo: opressão e resistência na Ásia e África. • A Primeira Guerra Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o nacionalismo como fator agregador/desagregador entre os povos e perceber suas nuances. • Saber identificar marcas de intolerância e do não reconhecimento das diversidades étnicas no processo de ocupação da Ásia e da África. • Perceber a nova relação de forças que se estabelece na Europa do começo do século XX e sua implicação futura.

HISTÓRIA – 9º ano – 2º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o processo que levou ao estabelecimento do socialismo na Rússia e suas características. 	A Revolução Russa <ul style="list-style-type: none"> • Significado histórico: uma alternativa ao czarismo e ao capitalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e interpretar diferentes fontes documentais, reconhecendo os diferentes contextos envolvidos em sua produção.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as principais razões da crise de 29. • IVb) Identificar os efeitos da crise nos EUA e no mundo. • IVc) Relacionar a ascensão nazi-fascista às condições sociais, políticas e econômicas de então. 	Período Entre Guerras <ul style="list-style-type: none"> • A crise econômica de 1929 • Ascensão nazi-fascista • A modernidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as consequências da 1.ª Guerra Mundial, que levaram ao acirramento das tensões econômicas, ideológicas, sociais e políticas. • Perceber como a construção do arianismo e do antissemitismo, se tornaram ideias extremas do nazismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais características das ideologias operárias e do movimento tenentista, percebendo seus desdobramentos. 	A República Brasileira em crise <ul style="list-style-type: none"> • Ideologias operárias: anarquismo e comunismo • O movimento tenentista • Modernismo no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os movimentos de insatisfação da classe média urbana e dos militares contra o regime da República Oligárquica. • Compreender o impacto das novas ideias no aspecto cultural, rompendo com antigos paradigmas.

HISTÓRIA – 9º ano – 3º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Entender as implicações do conjunto de transformações iniciadas com a chamada "Era Vargas". Identificar o Estado Novo como um regime autoritário, identificando suas bases de apoio e instrumentos de controle social. Identificar os fatores que levaram à 2.ª Guerra Mundial e as posições tomadas pelos países envolvidos no conflito. Distinguir as fases da guerra, assim como os dois blocos rivais: Eixo e Aliados. 	<p>A Era Vargas</p> <ul style="list-style-type: none"> Governo provisório e constitucional Estado Novo <p>A Segunda Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> Antecedentes As fases da guerra e seu desfecho: a hegemonia dos EUA 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as condições que levaram Vargas ao poder e que atingiram seu ápice com a Revolução de 30. Operar conceitos como democracia, autoritarismo, totalitarismo, regime constitucional, promulgado, outorgado e legitimidade. Perceber o populismo como sendo de "via dupla" entre o Estado e a classe trabalhadora. Reconhecer nos regimes totalitários uma política de controle social, marcada pela intolerância e pelo desrespeito às diferenças. Ler mapas históricos e imagens da época. Argumentar criticamente em relação à política de Estado, na qual, grupos promovem a discriminação racial, étnica, social e/ou religiosa.
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a conjuntura mundial do pós-2.ª guerra. 	<p>A Guerra Fria</p> <ul style="list-style-type: none"> A bipolarização entre EUA e URSS Ideologia e cultura no contexto da guerra fria O colapso da alternativa soviética 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a construção do mundo bipartido: capitalismo X comunismo. Identificar conflitos ocorridos no contexto da Guerra Fria. Relacionar o fim do mundo socialista com o surgimento das políticas neoliberais.

HISTÓRIA – 9º ano – 4º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o processo de descolonização com a construção de novos Estados. Entender os governos Dutra, Vargas (1951-54), Juscelino, Jânio e Jango, percebendo possíveis semelhanças e diferenças. Identificar os principais partidos políticos da época, percebendo suas posturas na crise que levaria ao golpe. Compreender o contexto histórico que levaria o Brasil à uma ditadura militar. Entender a importância da cultura no contexto de defesa da democracia e na luta contra o autoritarismo. Compreender o contexto do surgimento de vários golpes de Estado na América do Sul e a ligação entre eles. Caracterizar o processo de retomada da democracia no Brasil. 	<p>A Descolonização da África e da Ásia</p> <p>A Política Brasileira no Pós-2ª Guerra</p> <ul style="list-style-type: none"> Governos Dutra e Vargas O desenvolvimentismo de JK Jânio, Jango e a crise pré-64 <p>Brasil: da ditadura militar à construção da democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> O contexto do golpe e sua consolidação. Cone Sul: outros golpes contra a democracia O estabelecimento da democracia no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Operar conceitos como igualdade racial, "apartheid" e segregação, no mundo pós-1945. Operar conceitos como populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo, parlamentarismo e presidencialismo. Analisar as razões do suicídio de Vargas. Analisar as razões da renúncia de Jânio. Conhecer as reformas de base pretendidas por João Goulart. Operar conceitos como ditadura, estado de sítio e segurança nacional. Perceber os interesses dos EUA na implantação de ditaduras de direita no continente americano e como o governo norte-americano apoiou esses governos ditatoriais.

**“E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória
A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue**


**É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos
Já foi lançada uma estrela
Pra quem souber enxergar
Pra quem quiser alcançar
E andar abraçado nela”**

Chico Buarque de Hollanda

Anexo 5

Cadernos pedagógicos de História

1.º BIMESTRE - 2013



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

H6

PRIMÁRIO CARIOCA

ESCOLA MUNICIPAL: _____

NOME: _____ TURMA: _____

LOCALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

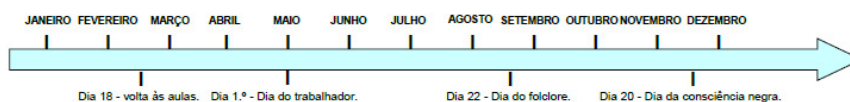
Além de nos localizarmos no espaço, ou seja, no mundo em que vivemos, os homens também se localizam no tempo em que vivem. Para se localizar é importante entender as características de seu próprio tempo. Por isso, realizar a contagem do tempo foi fundamental para o ser humano.

A contagem do tempo é muito utilizada por todas as sociedades, para localizar acontecimentos vividos e também para compreender a **sucessão** dos acontecimentos. A sucessão organiza os acontecimentos em uma ordem que pode ser linear ou cíclica. Na ordem cíclica, os acontecimentos ou fatos se repetem após determinado período. Na ordem linear isso não acontece.

Uma forma que temos de localizar e organizar a sucessão dos acontecimentos é através de uma linha do tempo.

Veja o exemplo abaixo:

LINHA DO TEMPO DE UM ANO




A ordem dos meses do ano é linear ou cíclica? _____



Coordenadoria de Educação

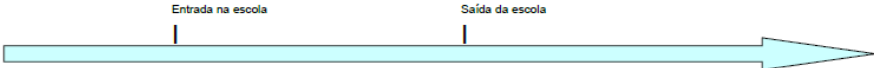
História - 6.º Ano
1.º BIMESTRE / 2013



Coordenadoria de Educação

ESPAÇO CRIAÇÃO

Podemos fazer linhas do tempo sobre vários assuntos. Até da nossa vida! Que tal aproveitar a linha abaixo, para marcar fatos do seu dia? Escreva algo que fez **antes** de vir para as aulas de hoje e algo que pretende fazer **depois** que sair da escola. Capriche! Afinal, você é o personagem mais importante de sua própria história! Seu Professor poderá ajudá-lo.



Antes: _____

Antes: _____

Depois: _____

Depois: _____

História - 6.º Ano
1.º BIMESTRE / 2013

Repare que, numa linha do tempo (ou sucessão), podem aparecer dois tipos de acontecimentos:

- os ordinários - aqueles que acontecem comumente, no dia a dia, no cotidiano;
- os extraordinários - aqueles que não ocorrem sempre, como as revoluções, por exemplo.

11

AINDA SOBRE O TEMPO...

O termo **duração** se refere ao tempo em que determinado fato ou acontecimento ocorre. Qual a duração de uma partida de futebol? _____.

Quantas horas há em um dia? E em uma semana, há quantos dias? Quantos dias dura o carnaval? Há quantos anos você está na escola?

Todos os acontecimentos vividos pelos homens têm uma duração.

Costumamos dar nomes às diferentes durações do tempo. **Dia** é o nome que damos a um período (ou duração) de 24 horas. Que nome damos a um período de 7 dias? _____.

Os anos têm a duração de 365 dias. De 4 em 4 anos, temos um dia a mais nessa contagem. São os **anos bissextos** que possuem então 366 dias, que corresponde ao dia 29 de fevereiro.

O movimento de translação da Terra em torno do Sol, leva 365 dias e 6 horas. A cada 4 anos essas 6 horas, não consideradas, somam 24 horas, isto é, um dia. Por isso, de 4 em 4 anos se inclui um dia a mais no calendário e temos um ano bissexto (366 dias).

Os anos agrupados em períodos de 10 anos são chamados de **décadas**. Quando falamos de períodos de 100 anos, usamos o termo **século**.

DIC@

Uma dica interessante para saber se determinado ano foi ou será bissexto é saber que o ano de Olimpíadas, é sempre um ano bissexto. Assim, sabemos que 2012 foi ano bissexto pois, neste ano, tivemos Jogos Olímpicos, em Londres, na Inglaterra. E o próximo ano bissexto será 2016, ano das Olimpíadas do Rio de Janeiro.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

1.º BIMESTRE - 2013

H7

GINÁSIO CARIOCA

ESCOLA MUNICIPAL: _____

NOME: _____ TURMA: _____

O FIM DO IMPÉRIO ROMANO

O Império Romano foi um dos grandes impérios do Mundo Antigo. Ele surgiu na Península Itálica, na cidade-estado de Roma e, por volta do ano 100, conquistou parte da Europa, o norte da África e a região do Oriente Médio, na Ásia. Contudo, após a *Pax romana*, período de desenvolvimento e harmonia considerado o auge do Império, teve início o seu declínio.

No século III, o Império Romano conheceu um longo período de desestruturação. O Império era muito extenso e mantê-lo protegido ficou muito caro, pois era necessário um exército numeroso e bem preparado, uma poderosa administração pública, além de uma boa infraestrutura constituída de estradas, muros de proteção etc. Como sustentar tudo isso, se o que sustentava o Império eram os saques às riquezas de outros povos, a cobrança de tributos e o trabalho escravo alcançado com as conquistas territoriais?

Uma solução foi dar mais poderes aos governadores que administravam as províncias. Mesmo assim, continuavam as revoltas e as tentativas de emancipação dos povos conquistados. A situação se repetia em várias localidades. A arrecadação dos tributos diminuía e, consequentemente, as condições para sustentar o Exército. Em algumas províncias os governadores firmaram relações de trabalho com os povos germânicos (chamados de bárbaros*), que viviam próximos ao Império e com os quais eventualmente já tinham tido contatos. Os romanos contratavam soldados germânicos ou lhes transferiam o serviço de guarda da fronteira em troca de terras. Outra medida tomada para melhorar a administração foi dividir o Império em duas partes. Surgiu o Império Romano do Ocidente, com sede em Roma e o Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla, no ano de 395.

Império Romano na sua máxima extensão



- 1) Quais os continentes que o Império Romano ocupou na época de sua máxima extensão?

- 2) De que maneira os povos germânicos começaram a participar do Império Romano?

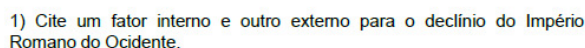
Glossário: bárbaro – qualquer povo que não partilhasse a língua, os costumes e os valores romanos.



Coordenadoria de Educação

História - 7.º Ano
1.º BIMESTRE / 2013

2) Considerando o texto lido, a expressão **invasão bárbara** é a mais adequada para nomear o mapa acima? Justifique.



A IDADE MÉDIA

Diz-se da história europeia, entre os anos de 476 (fim do Império Romano do Ocidente) e 1453 (queda de Constantinopla e fim do Império Romano do Oriente). Nesse período, três sociedades distintas se formaram no continente europeu: a feudal, a bizantina e a muçulmana. Destaque para a sociedade feudal que surgiu da junção da cultura romana e das culturas germânicas.

Por que Idade Média?

Esse termo surgiu após a Idade Média. Um cavaleiro ou uma dama que vivia na Europa no ano 900, não dizia: eu vivo na Idade Média. Esse termo foi dado pelos letrados e artistas do século XVI. Para eles, os cerca de 1000 anos passados entre o fim da Antiguidade (476) e o início da Época Moderna (1453) não tinham sido expressivos, pois:

- houve o enfraquecimento do poder centralizado;
- a reorganização da economia na qual a propriedade de terras tornou-se a base para ter poder e prestígio;
- um aumento expressivo dos valores e crenças religiosos, orientando a vida das pessoas. Buscando valorizar as suas próprias realizações, esses intelectuais acabaram acreditando que os europeus dos séculos anteriores tinham vivido na ignorância e na superstição, o que prejudicava o desenvolvimento da cultura e do conhecimento. Daí uma época mediana, sem muitas realizações, se comparada à Época Antiga, quando floresceu a cultura greco-romana, e se comparada à Época Moderna, berço do Renascimento científico e cultural. Um significado ainda mais negativo foi dado à Idade Média: Idade das Trevas.

Na realidade não foi exatamente assim. Novos estudos foram realizados e contribuíram para desfazer um pouco essa visão negativa da Idade Média. Durante esses mil anos, diversas histórias aconteceram na Europa. Além disso, não podemos achar que só existe uma cultura e um jeito de produzir conhecimento. Isso se chama preconceito.

2.º BIMESTRE - 2013



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

H8

GINÁSIO CARIOCA

ESCOLA MUNICIPAL: _____

NOME: _____ TURMA: _____



Coordenadoria de Educação

História - 8.º Ano
2.º BIMESTRE / 2013

3

A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL INGLESA

As diferentes formas de produzir ao longo da História

Os seres humanos sempre produziram objetos para seu uso. Ao longo do tempo, a forma de se produzir sofreu alterações. Vamos ver alguns exemplos?

1. Artesanato

É a forma mais antiga de produção. No artesanato o trabalhador utiliza instrumentos manuais e ferramentas simples, geralmente movidas pela força humana, de animais ou por elementos naturais como a água e o vento. O artesão trabalha sozinho ou com ajuda de aprendizes ou da própria família. Embora muitas vezes associado a outros artesãos do mesmo ramo profissional, ele é um produtor independente e proprietário dos meios de produção: instalações, ferramentas e matéria-prima. Como não existe divisão de tarefas, o artesão em casa ou em sua oficina, realiza todas as etapas da produção e vende seu produto, uma obra única e com toque pessoal do artesão no mercado local, ficando com o lucro da venda.

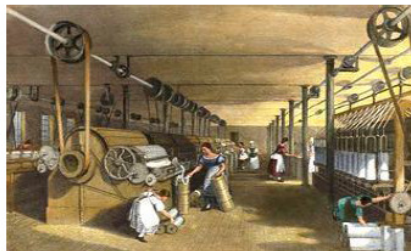


2. Manufatura

A manufatura resultou da ampliação do comércio e do consumo. Alguns comerciantes ou antigos mestres contrataram outros artesãos para produzirem para eles. O manufatureiro distribuía a matéria-prima a diversos artesãos que trabalhavam em casa ou em oficinas com seus instrumentos de trabalho, recebendo o pagamento combinado. Por exemplo: um manufatureiro contrata artesãos para dar acabamento aos tecidos, depois tingir e tecer, e finalmente fiar. O trabalho ainda é manual, mas com divisão de tarefas, pois cada um dos artesãos realizava uma parte do produto. Depois, essas partes eram reunidas e comercializadas pelo manufatureiro que ficava com o lucro final.

3. A FÁBRICA (a maquinofatura ou sistema fabril)

A maquinofatura (ou produção com máquinas) surgiu quando foram inventadas máquinas mais complexas, movidas principalmente pela energia mecânica produzida, inicialmente, a partir da queima de carvão (máquina a vapor) e mais tarde, pela queima de outros combustíveis e pela eletricidade. O local da produção é a fábrica. O proprietário da fábrica contrata os trabalhadores em troca de um salário. A matéria-prima, os instrumentos de trabalho e o produto final pertencem ao proprietário da fábrica que vende a produção e fica com o lucro.



1- Leia o texto sobre as diferentes formas de se produzir e responda às atividades:

a) Correlacione as formas de produção às suas características:

FORMAS DE PRODUÇÃO:

1. Artesanato
2. Manufatura
3. Maquinofatura

- Produção em estabelecimentos específicos (.....)
- O fabricante fornece a matéria-prima e contrata os trabalhadores. (.....)
- O trabalhador é um produtor independente. (.....)
- Processo de produção manual. (.....)
- Produção dividida em etapas. (.....)
- Os meios de produção pertencem ao trabalhador. (.....)
- Os meios de produção pertencem ao empresário. (.....)
- A produção pode ser feita em casa. (.....)
- Utilização de máquina complexas. (.....)

História - 8.º Ano
2.º BIMESTRE / 2013

4



Coordenadoria de Educação

História - 8.º Ano
2.º BIMESTRE / 2013

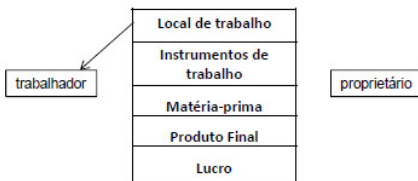
5

a) Estabeleça relações de propriedade e de não propriedade nas diferentes formas de produção, utilizando o seguinte código:

- Pertence →
- Não pertence ~~~~

(Observe os exemplos)

1. Artesanato



2. Manufatura



3. Maquinofatura



2.º BIMESTRE - 2013



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO



ESCOLA MUNICIPAL: _____

NOME: _____ TURMA: _____

Pensando a desigualdade e a exclusão:



Para refletir...

- A partir desse início de conversa, retome as questões levantadas em sala, com seus colegas e com o seu Professor. Observe as fotos ao lado e descreva o que vê.

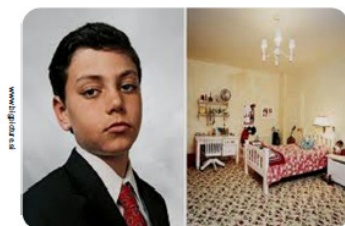
[illegible]

Coordenadoria de Educação

História - 9.º Ano
2.º BIMESTRE / 2013



Retratos de todos nós...



As fotos ao lado foram retiradas de um livro chamado *Onde Dormem as Crianças*, de J. Mollison. Nesse trabalho, o autor selecionou fotos de crianças de diferentes países e grupos étnicos de diversas partes do mundo. Um de seus objetivos é mostrar que o lugar e condições em que essas crianças dormem revelam a desigualdade social espalhada pelo mundo.

Foto 1: Jamie – 9 anos. Mora com dois irmãos em um confortável apartamento na Quinta Avenida (uma das regiões mais caras de Nova York). Estuda em uma escola particular e sonha em ser advogado como seu pai.

Foto 2: Segundo a pesquisa de J. Mollison, o menino da foto ao lado saiu com sua família da Romênia, em busca de melhores condições de vida. Nem ele ou seus irmãos frequentam a escola. Dormem nas ruas, nas estradas, em um colchão com alguns panos para se proteger do frio, nos arredores de Roma, na Itália. Não têm certidão de nascimento, nem identidade e, certamente, sonhar se torna difícil...

Você pode conhecer o trabalho de Mollison no link <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI256603-17770,00-ONDE+AS+CRIANCAS+DORMEM.html>

Pensando em alternativas para a desigualdade...

Entre as diversas ideias e movimentos que buscaram uma alternativa para as desigualdades sociais, temos a **Revolução Russa**.

Ao final do século XIX, a Rússia era um império repleto de problemas:

- a produção econômica era baseada no trabalho do campo, onde havia ainda marcas da servidão;
- nas cidades, as relações capitalistas de produção ainda estavam em formação;
- o Estado era monárquico. Todo o poder estava concentrado nas mãos do czar, um soberano com poderes absolutos;
- as condições de vida dos trabalhadores, de maneira geral, tanto no campo, como nas cidades, eram péssimas.

Foi nesse contexto que se tentou colocar em prática um novo sistema econômico, político e social: o socialismo.

Mas como isso começou ?



Czar Nicolau II

Foto: Arquivo Nacional/Arquivo da

Visite a
Educopédia



Camponesas russas

Foto: Arquivo Nacional/Arquivo da

