



**Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de Oliveira**

**Um estudo sobre uma proposta educacional  
“inovadora” no contexto de reforma educacional  
da Rede municipal de educação do Rio de  
Janeiro**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
graduação em Educação do Departamento de  
Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Rio de Janeiro

Junho de 2015



**Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de Oliveira**

**Um estudo sobre uma proposta educacional  
“inovadora” no contexto de reforma educacional  
da Rede municipal de educação do Rio de  
Janeiro**

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<sup>a</sup>. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Magda Pischetola**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes**

UNIRIO

**Prof<sup>a</sup>. Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do Centro  
de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de junho de 2015

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

### **Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de Oliveira**

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2011. cursou o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, do qual esse trabalho é resultado. Atua como professora no Colégio Pedro II.

#### Ficha Catalográfica

Oliveira, Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa

Um estudo sobre uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro / Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de Oliveira ; orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza. – 2015.

242 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ginásio experimental de novas tecnologias educacionais (GENTE). 3. Organização. 4. Forma. 5. Instituição escolar. 6. Inovação escolar. I. Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

## Agradecimentos

Inicialmente agradeço à minha mãe, Rejane Bisacchi, pois graças aos esforços feitos por ela, pude ter uma formação que tem me permitido concretizar ideais e sonhos. Agradeço do fundo do meu coração ao meu filho, Francisco Nunes, por ser a minha inspiração, e pela paciência que teve em respeitar minhas horas de estudo e ausência. Ao meu companheiro, Diogo Sili, que sempre me apoiou nas escolhas que fiz, sendo igualmente paciente em me acompanhar nos momentos de ausência para estudos. Agradeço ainda ao meu irmão, Rogério Oliveira, e minhas amigas companheiras de labuta do Colégio Pedro II, por ouvirem as minhas questões e pelas conversas reflexivas.

Agradeço à minha orientadora, Maria Inês Marcondes, que atenciosamente me ouviu em momentos de confusão intelectual, me guiando pelos caminhos acadêmicos. Agradeço igualmente às companheiras do grupo de pesquisa, GEFOCC, por ouvirem as minhas dúvidas, pelas sugestões, inspirações e debates epistemológicos. Agradeço a todos os professores, professoras e colegas do mestrado da PUC-Rio, por me auxiliarem a crescer durante esta trajetória, seja através dos debates travados em aulas e/ou dos textos e autores indicados durante as disciplinas cursadas. Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e ao GENTE, por me abrirem as portas, possibilitando o meu mergulho acadêmico nessa escola. Agradeço principalmente aos professores e gestores da escola, que atenciosamente escutaram os meus questionamentos, permitindo compreender um pouco mais sobre a vivência na escola.

Por fim, agradeço a Rui Canário, pela inspiração a partir de seus textos e de suas ideias. Em certo momento, enquanto imperava a confusão intelectual diante do que fazer com as informações coletadas, revi em um de seus textos um fragmento que à época me deu forças: “(...) não é possível aprender sem que antes se passe por um estado de confusão”. Obrigada a todos e todas por me auxiliarem nessa trajetória de aprendizagem da produção do saber.

## Resumo

Oliveira, Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de; Marcondes de Souza, Maria Inês. **Um estudo sobre uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2015. 242 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação objetivou verificar até que ponto a proposta educacional “inovadora”, denominada Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, elaborada no contexto de reforma da Rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, contribuiu para modificar a *organização, forma e instituição escolar*, atribuindo sentido para os sujeitos que vivenciam a escola. Buscou-se ainda identificar o sentido atribuído à *inovação* na proposta educacional, e se esta contribuiu, com o auxílio das tecnologias, para que alunos e professores fossem produtores de conhecimentos. O estudo foi norteado pelos conceitos de Rui Canário (2005; 2006), e contou com contribuições de Nóvoa (2007; 2014), Santomé (1998), Sibilia (2012), Lévy (1999), entre outros autores. A pesquisa é de natureza qualitativa e foram realizadas onze entrevistas com participantes da proposta educacional além de observações em campo entre o período de julho e novembro de 2014, e análise de documentos. O estudo concluiu que a proposta educacional seguiu a *lógica de reforma* ao invés da *lógica de inovação*, pois os participantes da escola não foram envolvidos na elaboração desta, tampouco houve espaço para a formação endógena destes. As mudanças na *organização escolar* foram aparentes, não ocorreram mudanças na *forma e instituição escolar*, atribuindo pouco sentido para os sujeitos que vivenciam a escola. O currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), com base nos *cadernos de apoio pedagógico e avaliações bimestrais* predominou, de maneira que o uso das tecnologias representou apenas uma mudança de suporte, portanto alunos e docentes não se tornaram produtores de conhecimentos.

## Palavras-chave

Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE); Organização, forma e instituição escolar; Inovação escolar.

## Abstract

Oliveira, Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de; Marcondes de Souza, Maria Inês (Advisor). **Study about an “innovative” educational proposal in the context of an educational reform of the municipal education network in the city of Rio de Janeiro, Brazil.** Rio de Janeiro, 2015. 242 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation sought to verify to what extent the “innovative” educational proposal called Experimental Gymnasium of New Educational Technologies - elaborated in the context of educational reform of the municipal education network in the city of Rio de Janeiro, Brazil – contributed to modify the *school organization, form and institution*, giving meaning to the subjects that experience the school. It also sought to identify the meaning given to *innovation* in the educational proposal, and if this contributed, with the aid of technologies, so that students and teachers became producers of knowledge. This study was guided by the concepts of Rui Canário (2005;2006), and the contributions of Nóvoa (2007; 2014), Santomé (1998), Sibilia (2012), Lévy (1999), among other authors. This is a qualitative research; eleven interviews were made with participants of the educational proposal, as well as field observations between July and November of 2014 and documental analysis. This study came to the conclusion that the educational proposal followed the *logic of reform* instead of the *logic of innovation*, since the school participants were not involved in its elaboration, neither was there any space for the endogenous formation of the participants. The changes in the *school organization* were apparent, and there were no changes in the *school form and institution*, with little meaning being given to the subjects that experience the school. The school curriculum of the Rio de Janeiro’s Municipal Secretary of Education (SME-RJ), based on the *notebooks of pedagogical support* and the *bimestrial evaluations*, was predominant. The use of new technologies represented only a change of technological base, therefore students and teachers did not become producers of knowledge.

## Keywords

Experimental Gymnasium of New Educational Technologies (GENTE); School organization, form and institution; School Innovation.

## Sumário

<b>1. Introdução .....</b>	<b>09</b>
1.1. Meu percurso de formação e a definição do objeto de pesquisa.....	09
1.2. Problemática, questão norteadora e objetivos da pesquisa .....	12
1.3. Organização da dissertação .....	17
<b>2. Referencial teórico da pesquisa .....</b>	<b>19</b>
2.1. Referencial teórico .....	19
2.1.1. Forma, organização e instituição escolar .....	19
2.1.2. Reinvenção da escola .....	27
2.1.3. Cibercultura e a produção em rede através das tecnologias de informação e comunicação .....	35
2.1.4. Inovação e reforma .....	43
2.2. O contexto nacional e local da reforma educacional .....	61
<b>3. Proposta educacional “inovadora” em uma escola da Rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro e minhas opções metodológica .....</b>	<b>78</b>
3.1. Primeiras aproximações com o campo .....	78
3.1.1. Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE).....	79
3.1.2. Localização e espaço escolar .....	80
3.1.3. Organização das atividades .....	81
3.1.4. Função docente .....	83
3.2. Opções metodológicas .....	84
3.3. O campo em estudo de caso: observações realizadas na escola em estudo e os sujeitos entrevistados .....	92
3.4. Os textos da proposta educacional “inovadora” e as percepções dos sujeitos envolvidos .....	101
3.4.1. Ginásio Experimental Carioca (GEC) .....	101
3.4.2. O que é o GENTE .....	103

3.4.3. Missão .....	111
3.4.4. Proposta pedagógica .....	115
3.4.5. Ferramentas pedagógicas .....	120
3.4.6. Professor .....	129
3.4.7. Currículo .....	135
3.4.8. Dinâmica pedagógica .....	141
3.4.9. Avaliação .....	147

**4. A inovação e a mudança na instituição, organização e forma escolar ..... 155**

4.1. O que tem de inovador e inovação para quem? Os sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam a escola.....	155
4.2. Instituição, Organização e Forma escolar .....	182
4.2.1. Instituição escolar .....	182
4.2.2. Organização escolar .....	190
4.2.3. Forma escolar .....	202

**5. Considerações finais ..... 216**

**6. Referências Bibliográficas ..... 227**

**7. Apêndices ..... 231**

# 1. Introdução

## 1.1. Meu percurso de formação e a definição do objeto de pesquisa

Minha relação com a Educação se iniciou através do contato profissional com uma escola de Educação Infantil e da experiência de maternidade. Resolvi mudar de profissão e ingressei na Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2006. Ao longo da graduação me encantei com questões de uma educação crítica e reflexiva que extrapolavam o fazer pedagógico da sala de aula, como currículo, sistemas e políticas educacionais, história da educação, psicopedagogia, entre outras. Como fruto desse percurso, desenvolvi a minha monografia tendo como foco um estudo de caso, em uma escola da Rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, onde busquei observar as práticas da educação ambiental crítica.

Na mesma época em que escrevia a monografia, no ano de 2011, comecei a atuar em uma escola da Rede privada de ensino, na zona sul do Rio de Janeiro, frequentada por alunos da classe econômica alta. A experiência me provocou muitas inquietações, uma vez que adotavam um modelo de educação bancária (FREIRE, 1968), caracterizado pelo uso massificado de cópias em cadernos, uso mecanicista dos livros didáticos e forte ênfase na realização de provas e testes. Deste modo, sobrava pouco tempo para pesquisas, reflexões, conversas, trabalhos em grupo, troca e produção de saberes. Durante o período em que estive na escola questionei este modelo de ensino-aprendizagem, pois percebia nas crianças a fadiga, o descontentamento com a maneira de aprender, além do fato de que muitos alunos não acompanhavam o ritmo dos classificados como “melhores”, sendo, por sua vez, classificados como “problemáticos”, “com déficit de atenção”, entre outras denominações que se davam aos alunos que não seguiam o ritmo de um ensino pautado em conteúdos prescritivos e avaliações classificatórias.

Sendo assim, no meu questionamento logo percebi que a escola se assemelhava a uma fábrica, em que todos os alunos ao mesmo tempo, enfileirados nas carteiras, tinham que realizar suas cópias, responder aos seus livros didáticos e efetuar suas avaliações, compartimentadas nas disciplinas em tempos de quarenta

e cinco minutos, para que se produzissem alunos com pretensos conhecimentos. O acúmulo de conhecimentos e o tempo ditavam o que deveria ser ensinado e aprendido e não o interesse dos sujeitos que ali estavam.

Jurjo Torres Santomé (1998) questiona a visão acumulativa, bancária, com a qual os conteúdos são desenvolvidos por determinadas instituições escolares e seus respectivos projetos curriculares. De acordo com o autor:

Muitas propostas de escolarização ainda conservam uma forte estrutura “fordista”, no sentido de que seu modo de funcionamento é semelhante ao da linha de montagem de uma grande fábrica; assim, os estudantes ficam permanentemente em suas carteiras e pela sua frente vão passando disciplinas e professores a um ritmo determinado; só aspiram a acabar o quanto antes com suas obrigações e, deste modo, conseguir uma recompensa extrínseca, como um determinado conceito ou nota; o menos importante é o sentido, utilidade e domínio real daquilo que devem aprender (p. 130).

Posteriormente, pude obter novas experiências, em outra escola da Rede privada de ensino, a qual adotava uma lógica de ensino diferente. Seu espaço era permeado pela riqueza de culturas, artes e conhecimentos interligados, organizados através dos projetos de trabalho e processos pedagógicos desenvolvidos pela própria instituição escolar. Desde então, meu interesse se voltou para a compreensão das práticas de uma educação significativa para seus integrantes: alunos e professores, que desperte a curiosidade e o desejo de aprender através dos interesses e necessidades reais do contexto local. Em outras palavras, práticas capazes de conceber os sujeitos como produtores de conhecimento e não só adquirentes de um conhecimento transmitido.

A partir desta trajetória, minha motivação de pesquisa no mestrado se constituiu em estudar sobre outras possibilidades de organização escolar, que não fossem através do modelo que surgiu para legitimar o Estado-nação, a revolução industrial e liberal, ou seja, a escola organizada com tempo determinado; espaço de sala de aula; agrupamento de alunos em turmas; e saberes fragmentados em disciplinas (CANÁRIO, 2005; 2006). Minhas inquietações me levaram a querer pesquisar como uma instituição escolar poderia organizar sua forma, maneira como se concebe o processo de ensino-aprendizagem (IDIBEM), seus conhecimentos e avaliações, sem que fossem fragmentados, respeitando as necessidades dos sujeitos da escola. Além disso, formando educandos para o momento histórico atual, em um mundo globalizado em que existe uma enorme

circulação da informação e um amplo acesso aos conhecimentos, possibilitado pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Nesta perspectiva, a escola poderia viabilizar um ambiente em que os sujeitos que o vivenciam fossem produtores de saberes e conhecimentos, para que assim pudessem atribuir sentido a vivência escolar. Sendo assim, desejava conhecer práticas educacionais no âmbito escolar que fossem significativas para seus integrantes, dessa maneira, uma educação que não fosse um espaço segmentado da vida dos seus sujeitos, mas que permitisse-os vivenciar uma integração entre o espaço da vida fora da escola com o espaço escolar, como dois espaços que constituem o mesmo sujeito.

Em outras palavras, desejava compreender qual era o ponto nevrálgico para que ocorresse uma proposta educacional inovadora, uma mudança da organização escolar, do paradigma da forma escolar, da função social da instituição escolar, para que a escola fosse vista como um processo em que os sujeitos aprendessem a atuar, a pesquisar, enquanto sujeitos ativos da construção de seus conhecimentos. É necessária a compreensão de que existem outras maneiras de organização e forma escolar, que sejam legítimas para seus sujeitos, pois permeadas de significado, de interesse e prazer, posto que aprender envolve prazer em conhecer. O questionamento reside em modificar a maneira como o processo de ensino-aprendizagem tem sido naturalizado nas instituições escolares, nas quais todos os alunos têm que aprender determinados conhecimentos ao mesmo tempo e da mesma forma. As pessoas têm ritmos e interesses diferentes e de alguma maneira essa diferença deve ser respeitada. Sendo assim, o meu interesse se constituiu por uma escola onde os alunos pesquisem, relacionem os conhecimentos, sejam produtores, com um currículo que seja flexível, com conhecimentos interligados e trabalhados transversalmente, que abarque não somente conteúdos científicos e valorizados pelo ambiente escolar, mas também os aspectos sociais e culturais das pessoas que permeiam este ambiente.

Através dessa perspectiva foi possível pensar no meu projeto de pesquisa do mestrado. Na ocasião, em meados de 2013, ao conhecer e me inserir no contexto da Rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, por meio do grupo de pesquisa Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC), em que atuo na PUC-Rio, me deparei com a iniciativa desta Rede em conduzir uma proposta educacional “inovadora” em uma

escola específica, na qual seria realizado o projeto-piloto desta, o Projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE). A escola atendia a alunos do 7º, 8º e 9º ano e implantaria uma proposta educacional que se pretendia inovadora, com nova abordagem curricular, nova organização do ensino-aprendizagem, nova estrutura pedagógica e uso de novos materiais. A proposta chamou minha atenção por diversos fatores, tais como: organização sem salas de aula e sem tempos limitados para as disciplinas; currículo diversificado; professor mentor generalista, o qual atuaria como mentor de um grupo de alunos, auxiliando-os nas cinco disciplinas (Matemática, Português, Ciências, História e Geografia), independente das suas especialidades; uso intensivo de tecnologias, entre outras pretendidas modificações.

A ideia central da proposta consistia em “atuar como núcleo inovador e transformador para amplo movimento de qualificação do Ensino Fundamental no 2º segmento da Rede do Município do Rio de Janeiro” (SME-RJ, 2013b, p.3), servindo como fonte de *inovação em conteúdo, método e gestão* escolar. De acordo com o texto da proposta, pretendia-se conceber um novo conceito de escola, que se apropriasse integralmente de novas tecnologias educacionais e colocasse o aluno no centro do processo de aprendizagem, objetivando expandir a proposta para outras escolas da Rede municipal. Não havendo turmas, anos ou salas de aula nessa escola, cada aluno poderia desenvolver conteúdos, habilidades e competências, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, utilizando *Tablets* e *smartphones*, e as aulas digitais da Educopédia, plataforma que incluiria material de suporte para os docentes, como sequências didáticas com jogos digitais, vídeos e testes. As provas seriam aplicadas através de um sistema avaliativo *Máquina de Testes*, o qual teria correção automática e apresentaria resultados imediatos, o que permitiria que o aluno pudesse estabelecer seu itinerário formativo, ou seja, uma lista de competências e habilidades que precisariam desenvolver. Assim, meus olhares foram me direcionando a essa proposta, que se tornou meu objeto de pesquisa.

## **1.2. Problemática, questão norteadora e objetivos da pesquisa**

Diante da definição do campo de pesquisa, outros aspectos foram sendo suscitados. Como dito anteriormente, ao participar do grupo de pesquisa GEFOCC, da PUC-Rio, foi possível estudar e compreender sobre o contexto no

qual a escola em estudo estava inserida. Assim, deparei-me com o contexto de reforma educacional que a Rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro estava vivenciando desde 2009, quando o prefeito Eduardo Paes, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) assumiu o governo municipal. Caudia Costin<sup>1</sup>, a Secretária indicada no governo de Paes, estabeleceu como centralidade de sua gestão a reforma da educação, com o intuito de promover um “Salto na qualidade da educação”.

Como sucessora, a atual Secretária de Educação é Helena Bomeny. Ainda que com determinadas mudanças, sua atuação tem mantido a lógica do trabalho iniciado por Costin. De acordo com a veiculação no jornal O Globo, do dia 04/06/2014<sup>2</sup>, as medidas adotadas na área da Educação foram apontadas como o principal fator para o Rio subir três posições no *ranking* do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal/IFDM:

A secretária municipal de Educação, Helena Bomeny, explica que o Rio vem adotando uma série de medidas, como o acompanhamento sistemático do desempenho de escolas, alunos e professores. O avanço no índice seria resultado dessas políticas: a) a prefeitura do Rio vem há alguns anos focando no aprendizado dos alunos. E isso começa nos primeiros anos. Entendemos que um aluno bem alfabetizado terá menos problemas na sua trajetória escolar; b) a criação de currículo único, a produção de material pedagógico e a aplicação de provas bimestrais permitem, segundo a secretária, uma ação rápida, caso haja algum problema.

Como se pode observar, o contexto em que se insere esta pesquisa revela as atuais influências de projetos de reformas educacionais globais e nacionais, que buscam modificar o sistema educacional em prol de sua eficiência e produtividade. Deste modo, investem fortemente no uso de materiais estruturados, testes padronizados e na performatividade que de acordo com Ball (2002) representa uma nova forma de controle do trabalho docente, em prol da demonstração da pretensa qualidade educacional.

---

<sup>1</sup>A formação de Claudia Costin revela sua atuação empreendedora no município - Doutora em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV; Mestre em Economia Aplicada à Administração pela EAESP/FGV; Graduada em Administração Pública pela EAESP/FGV.

<sup>2</sup> Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/cidade-do-rio-avanca-tres-posicoes-no-ranking-de-desenvolvimento-do-estado-12713117> - último acesso em 18/01/2015.

Faz-se importante pensar, portanto, sobre este aspecto num momento em que muitos professores e alunos têm seus papéis minimizados como construtores de saber, vistos por algumas políticas educacionais como executores, em um momento em que são mais valorizadas as avaliações externas do que as necessidades discentes e docentes. Autores como Giroux (1997), Apple (1994) e Ball (2002) analisam as reformas e políticas educacionais, as quais incorporam elementos do mercado e da competitividade ao ambiente escolar, gerando consequências para o trabalho dos docentes, os quais se tornam executores de currículos padronizados, além disso, alunos e professores são classificados pelos seus desempenhos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja visto como uma questão de meritocracia.

Diante desse cenário, é que a presente pesquisa se insere. Para delinear a problemática do estudo, toma como principal referência as proposições do autor português Rui Canário (2005; 2006). O autor questiona a educação escolar tal como a conhecemos, com sua organização, forma e instituição, desenvolvida no século XVIII e naturalizada desde o século XX, quando a escola atingiu o seu ápice, posto que foi universalizada e massificada. Assim, questiona-se a naturalização da organização e da forma escolar, da instituição legitimada como hegemônica, de tempo, espaço, agrupamento de alunos e de conhecimentos compartimentalizados em disciplinas, com um currículo que funciona como um cardápio de informações transmitidas aos alunos em sequências por série/ano. Esta instituição, com as mudanças da sociedade, perde significado e legitimidade, e precisa ser questionada, sabendo-se que existem diversas maneiras de constituir uma escola.

Canário apresenta elementos para a reinvenção da escola, mudanças na organização, forma e instituição escolar, porém, para isso defende que é preciso passar de uma lógica da reforma, visão instituída da mudança, com base na prescrição externa e persuasiva que torna os educadores meros executores, a uma lógica de inovação, visão instituinte em que as mudanças são construídas em contexto por meio da criatividade dos respectivos atores, não tendo uma natureza exportável, ou seja, nesta perspectiva as mudanças nas escolas seriam únicas, já que constituídas pelos sujeitos locais e permeadas de sentido para cada escola.

Buscando compreender como se desenvolveu uma proposta educacional “inovadora”, a partir do embasamento teórico referido, tinha como entendimento a

seguinte hipótese: uma pretendida proposta educacional inovadora quando é formulada pela estrutura da secretaria pode não envolver a comunidade escolar na elaboração da proposta, tornando-se verticalizada, impondo as mudanças dentro de padrões, o que seria o oposto de uma inovação desenvolvida pelos sujeitos da escola, como no caso da escola da Ponte, escola pública localizada em Portugal que há anos desenvolveu uma inovação escolar endógena, de grande reconhecimento mundial.

A relevância desta pesquisa justifica-se pelo fato de que, ao tentar compreender a inovação escolar, possa contribuir para pensar em uma escola mais significativa para sujeitos do século XXI. A sociedade mudou ao longo do tempo, necessitando também que se modifique a escola, para que ganhe sentido e legitimidade perante sujeitos que possuem acesso a diversos conhecimentos, seja via internet e/ou diversas mídias, a escola deve atuar como espaço de reflexões, conexões e produção de saberes, para expandir e interligar tais conhecimentos. Sendo assim, de acordo com Rui Canário (2006, p.100), “A grande questão presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos, mas também para os professores. Este é o caráter essencial da crise de legitimidade da instituição escolar”. Além disso, creio que seja importante pensar em outras organizações, formas e instituições escolares, para que não se naturalize apenas uma, que dentre tantas maneiras de efetuar o processo de ensino-aprendizagem tornou-se hegemônica. Outra questão de importância é saber como uma proposta educacional inovadora foi pensada, como é desenvolvida e a quem ela interessa, para se pensar, no jogo de forças políticas, qual a função social da escola reinventada, ou seja, no contexto de políticas educacionais a quem interessa a inovação escolar.

A partir da aproximação da pesquisadora com a já referida escola que está a implementar o Projeto GENTE, com uma proposta educacional “inovadora”, foi possível pensar na questão norteadora e nos objetivos da pesquisa. Antes é importante destacar que a escolha desta se deu pelo fato de ser uma das únicas escolas, na esfera pública do Rio de Janeiro, a propor modificações em sua forma e organização. Além deste Projeto, existe o Projeto Núcleo Avançado em Educação (NAVE) no âmbito estadual, para alunos do Ensino Médio. Vigoram também outras propostas educacionais inovadoras em escolas da Rede particular, inspiradas em Decroly, Dewey, Kilpatrick, Freinet, Steiner, Montessori, entre

outros educadores. Tais escolas indicam possíveis experiências contra hegemônicas, com organização do próprio currículo, a construção de seus materiais pedagógicos, um forte caráter de desenvolvimento humano, valorizando as experiências e a educação ativa dos alunos. Porém, por acreditar na extrema importância da escola pública, elegi como campo de pesquisa o Projeto no âmbito municipal, para alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, os quais ainda podem vir a ter uma longa trajetória escolar, já que possuem a possibilidade de cursar o Ensino Médio.

De tal modo, ao propor investigar uma proposta educacional “inovadora”, inserida no contexto da reforma educacional, a qual a Rede municipal de Educação do Rio de Janeiro tem vivenciado ao longo dos últimos anos, busco responder a seguinte questão norteadora:

**A proposta educacional “inovadora”, elaborada no contexto de reforma da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro, tem contribuído para modificar a organização, a forma e a instituição escolar, atribuindo sentido para os sujeitos que vivenciam a escola?**

A pergunta acima visa ser respondida a partir dos seguintes objetivos:

- Apreender as interpretações dos professores e gestores em relação à proposta educacional “inovadora”;
- Analisar as inovações sugeridas para a escola, por meio das categorias (elementos) contidas no texto da proposta educacional;
- Identificar se a proposta educacional com base nas tecnologias contribuiu para que os alunos e professores fossem produtores de saberes;
- Identificar como a proposta do Projeto GENTE foi elaborada e de que forma os professores e gestores da escola puderam participar da elaboração, expressando suas criatividade e concepções de educação;
- Identificar o sentido atribuído à inovação, na proposta da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro formulada no contexto de reforma;
- Apreender a forma, organização e instituição escolar por meio das categorias da proposta educacional e das percepções dos sujeitos envolvidos nesta.

A partir da questão principal e dos objetivos, foi possível estabelecer três grupos de categorias, as quais serviram para as análises das entrevistas e das observações em campo: categorias (elementos) contidas no texto da proposta

educacional; inovação (elaboração e desenvolvimento da proposta educacional “inovadora”); organização, forma e instituição escolar.

### 1.3. Organização da dissertação

A apresentação da dissertação será desenvolvida em cinco capítulos:

No capítulo 1, *Introdução*, abordei a problemática estudada a partir da pesquisa, um estudo de caso em uma escola da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro; da questão e objetivos que nortearam a investigação, bem como a organização da dissertação.

No capítulo 2, *Referencial teórico da pesquisa e minhas opções metodológicas*, inicialmente esclareço o referencial teórico, organizado em quatro subcapítulos: no primeiro utilizo principalmente as ideias do autor referenciado, Rui Canário (2005; 2006) com o intuito de abordar a *forma, organização e instituição escolar*, além das contribuições de autores como Sibilia (2012); Moran (2012); e Candau (2013). No segundo subcapítulo utilizo autores como: Canário (2005; 2006); Candau (2013); Moran (2012); Santomé (1998); Hernández (1998); Spindler (1997) e Nóvoa (2014) para abordar a *reinvenção da escola*. No terceiro subcapítulo abordo a *cibercultura e a produção em rede através das Tecnologias de informação e comunicação (TICs)*, atentando para as modificações no mundo atual, as quais interferem no ambiente escolar, a partir de autores como Lévy (1999); Lemos (2009, 2009a); Sibilia (2012); Canário (2005); Belloni (1998); e Moran (2012). Por fim, no quarto subcapítulo abordo as diferenças entre *inovação e reforma*, como conceitos que sugerem divergente maneiras de propor as modificações na escola, utilizando autores como: Canário (2005; 2006); Hernández et al. (2000); Thurler (2001); Nóvoa (2007).

Na segunda parte deste capítulo abordo o *contexto nacional e local da reforma educacional*, busco contextualizar a proposta educacional “inovadora” no espaço e no tempo em que esta foi desenvolvida. Apresento, brevemente, os desdobramentos educacionais vivenciados desde a década de 1990 no contexto nacional e sua repercussão (influência) no contexto local da reforma da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Para realizar tal contextualização utilizo os seguintes autores: Moraes (2014); Oliveira (2012; 2013); Marcondes (2013); Giroux (1997); Apple (1994); Cerdeira; Almeida (2013); Ball (2002); entre outros. Na terceira parte deste capítulo explico as *bases metodológicas da*

*pesquisa* realizada, um estudo de caso, no qual foram feitas onze entrevistas e observações em campo, além da análise dos documentos da proposta educacional.

O capítulo 3, *Proposta educacional “inovadora” em uma escola da Rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro*, é dividido em três partes. Na primeira apresento as primeiras aproximações da pesquisadora com o campo. Na segunda apresento o campo em estudo de caso, explicitando como ocorreram as observações realizadas na escola em estudo e caracterizando os sujeitos entrevistados. Na terceira parte apresento algumas categorias do texto da proposta educacional “inovadora” em contraposição as interpretações e percepções dos sujeitos envolvidos.

O capítulo 4, *A inovação e a mudança na instituição, organização e forma escolar*, é dividido em duas partes. Na primeira busca-se analisar o que tem de inovador e para quem é feita a inovação na proposta educacional, a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam a escola. Em outras palavras, buscou-se verificar como a proposta educacional “inovadora” foi constituída, e de que forma os professores e gestores da escola puderam participar da elaboração desta. Na segunda parte, dividida em três subcapítulos, verifica-se, a partir das entrevistas, observações e referencial teórico, as modificações na instituição, organização e forma escolar, respectivamente.

No capítulo 5 desenvolvem-se as *Considerações finais*. O estudo concluiu que a proposta educacional seguiu a *lógica de reforma* ao invés da *lógica de inovação*, pois os participantes da escola não foram envolvidos na elaboração desta, tampouco houve espaço para a formação endógena destes. As mudanças na *organização escolar* foram aparentes, não ocorreram mudanças na *forma e instituição escolar*, atribuindo pouco sentido para os sujeitos que vivenciam a escola. O currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), com base nos *cadernos de apoio pedagógico e avaliações bimestrais* predominou, de maneira que o uso das tecnologias representou apenas uma mudança de suporte, portanto alunos e docentes não se tornaram produtores de conhecimentos.

Em seguida apresenta-se as *Referências bibliográficas* utilizadas na pesquisa. Por fim, apresenta-se os *Apêndices* da pesquisa, tais como: roteiros de entrevista semiestruturadas; termo de consentimento livre e esclarecido; e fotos da escola em estudo.

## 2. Referencial teórico da pesquisa

### 2.1. Referencial teórico

#### 2.1.1. Forma, organização e instituição escolar

Canário (2006) elabora uma reflexão sobre o que habitualmente se nomeou como “crise da educação”. Ao expor uma perspectiva sobre os problemas atuais da escola e dos professores, afirma que as diversas reformas educacionais implantadas nas últimas quatro décadas nos sistemas de ensino mundiais não conseguiram responder pertinentemente aos problemas que afetam a estes sistemas. Com isso assegura que o sentimento “(...) de insatisfação que foi se instalando a partir do final da década de 1960, designado como uma “crise mundial da educação” deve, fundamentalmente, ser lido como uma crise da escola” (p. 11). No bojo desta crise encontram-se os professores, os quais viram serem abalados alguns fundamentos da identidade profissional docente.

O autor afirma que atualmente vivemos uma situação problemática e paradoxal, já que o século XX foi marcado pelo triunfo da escolarização, possibilitado pelo conjunto de promessas que associavam *escola, razão e progresso*. Todavia, tais promessas não foram concretizadas, o que explicaria o motivo pelo qual a educação escolar passou da “euforia ao desencanto”. Portanto, o paradoxo consiste em encontrarmo-nos em sociedades escolarizadas, porém, permeadas por problemas e impasses de civilização. Nesse contexto, enfatiza-se a importância da educação e a responsabilidade dos educadores:

Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente. Esta maneira de encarar a educação remete, necessariamente, a uma ruptura com aquilo que Paulo Freire designou por concepção “bancária da educação”. É nesse sentido que defendo, como idéia central, a

tese de que uma reinvenção da escola e do ofício de professor supõe um questionamento crítico e a superação da forma escolar, ou seja, do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar (2006, p. 12).

Canário (2005; 2006) demonstra que a escola em sua forma organizacional, tal como se apresenta nos dias atuais, é uma invenção histórica e um espaço social instituído recentemente, ao surgir por volta do século XVIII, na transição das sociedades do Antigo Regime para as modernas, como um instrumento do Estado-nação responsável por criar as novas ordens política, econômica e social, rompendo com as particularidades locais, unificando a língua e a cultura do território nacional. Compreender que o processo de ensino e aprendizagem nem sempre aconteceu desta maneira, mas que a instituição escolar foi constituída histórica e socialmente como um espaço hegemônico em detrimento de outros espaços e contextos educativos, servindo para legitimar as revoluções industrial e liberal e o Estado-nação, nos permite vislumbrar possíveis mudanças, acreditar que os seres humanos podem transformar este fazer social, apontando para novas propostas que façam sentido para os sujeitos que vivenciam a escola, pois “É justamente na medida em que constitui uma “invenção” que se torna possível pensar a possibilidade da sua “reinvenção”” (2006, p. 85). Canário (2006) afirma que esta não é uma tarefa fácil, porém, não é impossível, posto que não estamos subordinados a nenhum determinismo.

Sibilia (2012) também questiona a escola no contexto atual, elaborando a seguinte questão: “Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta?” (p. 9). A autora apresenta o atual contexto, busca caracterizar as subjetividades e os modos de ser contemporâneos – os quais se relacionam com a escola de maneira conflituosa –, para aproveitarmos o que a época possibilita: refletirmos sobre as possibilidades da escola de hoje. Assim, elabora um desdobramento da questão inicial, retomando ao contexto anterior, no qual a escola se consolidou como instituição hegemônica e se naturalizou:

(...) que tipos de corpos e subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu? Essa localização histórica remete principalmente à segunda metade do século XIX e boa parte do XX, ou seja, a um denso bloco temporal durante o qual essa instituição irradiava ares de plena solvência, longe de ser

acusada de obsolescência ou de estar potencialmente ultrapassada (p. 11).

Dessa maneira Sibilia (2012, p. 13) afirma uma certeza que parece óbvia “a escola está em crise”. Para explicar tal afirmativa, explicita que diversos, e complexos, fatores levaram a essa situação, porém ao observar a historicidade de tal instituição destaca-a como uma tecnologia de época:

(...) podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (p.13).

A partir dessa transição que vem ocorrendo entre os modos de ser e estar no mundo, a autora afirma que a escola, enquanto uma tecnologia de época, nem sempre existiu, embora hoje pareça tão “natural”, que seria inimaginável sua inexistência. Fica claro, nessa perspectiva, que tal instituição foi naturalizada, porém é passível de historicidade, posto que foi inventada em uma cultura delimitada:

(...) numa confluência espaçotemporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (IBIDEM, pp. 16 e 17).

Nesse contexto de criação da instituição escolar, foram definidas metas e objetivos, condições básicas para que esta funcionasse. Buscava-se assim educar os cidadãos que viveriam na sociedade moderna, e para isso seriam disponibilizados os recursos de cada Estado Nação, de maneira que a escola assumiu a responsabilidade de homogeneizar a norma e os valores partilhados em cada Estado nacional, ou seja, uniformizar a cultura. Sibilia (2012) cita Immanuel Kant, que em 1803 proferiu o objetivo principal da educação, a disciplina, um dos pilares da modernidade e, portanto, do projeto do Iluminismo.

Nesse ponto Sibilia (2012, p. 25) esclarece que atualmente ocorre a perda da eficácia do funcionamento das “engrenagens disciplinares”, sendo um dos indicativos da crise atual da escola, pois “Um ingrediente primordial dessa deterioração é o enfraquecimento do Estado no papel de megainstituição capaz de

avalizar e dotar de sentido todas as demais”. Consequentemente transformaram-se as autoridades da modernidade, como o professor, as quais perderam poderes, atributos e definições. Portanto, vivemos a incompatibilidade e o desajuste histórico entre a escola, como uma tecnologia de época, e os jovens de hoje.

Moran (2012) afirma que a escola é pouco atraente. Através da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) constata que a maior parte das crianças entre 5ª e 8ª série se afasta da escola pelo desinteresse (40%) e que a partir da 5ª série a escola se torna compartimentada, de maneira que “As disciplinas estão soltas, falam de assuntos sem ligação direta com a vida do aluno” (p. 7). A desmotivação também afeta aos professores, a infraestrutura está comprometida e o acesso dos alunos à *internet*, normalmente, é insatisfatório, de maneira que “Com uma escola assim e, ao mesmo tempo, com o rápido avanço rumo à sociedade do conhecimento, o distanciamento entre a escola necessária e a real vai ficando dramático” (p. 7). Assim aponta para a necessidade, na nova sociedade que estamos estabelecendo, de saber pesquisar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individual e coletivamente, pois para além de inserir os alunos na escola, deve ser oferecida a eles uma educação estimulante, dinâmica, instigadora, e ativa, em todos os níveis de ensino.

Ao estabelecer um balanço da educação no século XX, Canário (2006) afirma que este se limita a um balanço da educação escolar, pois a instituição escolar se tornou, progressivamente, o único ponto de referência da ação educativa. Assim, o século XX foi marcado principalmente por três fatores: a hegemonia da forma escolar; a naturalização e continuidade da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; mutações sofridas pela instituição escolar, transitando do contexto de certezas, para o de promessas e por fim para o de incertezas. Posto isto, para fins analíticos e de compreensão sobre a escola, Canário (2005, 2006) faz uma distinção entre três dimensões da escola. A escola é uma *forma*, é uma *organização* e é uma *instituição*.

A *forma* escolar, se caracterizou pela hegemonia da maneira como se concebe o processo de ensino-aprendizagem. Durante séculos as aprendizagens ocorreram em continuidade com a experiência e por imersão na realidade social, porém a escola, como criação histórica recente, estabeleceu um espaço e um tempo peculiar, os quais se destinariam às aprendizagens. É portanto, que “A forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em

ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente” (2005, p. 62). Nessa perspectiva, a forma escolar notabilizou a dicotomia aprender-agir, assim como nas modalidades de aprendizagem que rompem com a experiência. Conseqüentemente, ao separar a aprendizagem da realidade social, a escola fechou-se em si mesma, o que faz com que se proclame “(...) o desejo recorrente manifestado de “ligar a escola à vida”” (2006, p. 13).

Tal modalidade de aprendizagem baseia-se na revelação, o professor que sabe ensina aos alunos que não sabem; na cumulatividade, aprende-se ao acumular informações; e na exterioridade, processos de aprendizagem compreendidos como relativamente exteriores aos sujeitos, constituindo-se como a única forma de conceber a educação. A aprendizagem compreendida desta forma faz com que os alunos memorizem, sejam penalizados pelos erros e aprendam a dar respostas, configurando

(...) um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas (2005, p. 69).

O autor evidencia três características mais preponderantes da forma escolar: o menosprezo pela experiência não escolar dos alunos, os quais tendem a ser percebidos como uma “tábula rasa”; sucessiva dificuldade ou incapacidade que os discentes têm em atribuir sentido aos afazeres (tarefas) escolares que lhes são impostos; propensão da escola para ensinar soluções e dar respostas prontas, desconsiderando a capacidade de pesquisa e descoberta, a qual exige competências para resolver problemas e conceber diversas soluções. Nas palavras de Canário (2006, p. 88):

A aprendizagem concebida a partir de um processo cumulativo e repetitivo de informações remete, necessariamente, a situações de condicionamento e de treino, em que ela é pensada como o resultado da resposta a estímulos externos. É esta a “lógica bancária” de que nos fala (criticando-a) Paulo Freire, e que foi historicamente encarnada pela escola. Mas o papel fundamental da educação não consiste em treinar as pessoas para dar respostas “certas”, mas consiste, sim, em ajudar a formar solucionadores de problemas, em um quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade. Os solucionadores de problemas precisam adquirir capacidades de análise simbólica que apelam a modalidades de aprendizagem baseadas na abstração (e não na memorização), na experimentação (e não na

aplicação), em uma visão sistêmica que permita abarcar fenômenos complexos (e não em uma visão analítica que segmenta e simplifica aquilo que é complexo) e no trabalho em equipe (e não na competitividade individual).

De acordo com Canário (2006), ao subestimar a experiência dos aprendentes, a escola propiciou o efeito negativo da relação com o saber, já que o desligamento da escola com a vida verteu-se em falta de sentido do trabalho escolar. Assim, ao conceber o processo de aprendizagem de acordo com a forma escolar, compreendida como a única maneira de conceber a educação, obteve-se duas resultantes principais: ao conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, foram desvalorizados os saberes não adquiridos pela via escolar; e esta contaminou as outras modalidades educativas não escolares. Foi, portanto, esse empobrecimento do campo e do pensamento educativos que privou a própria forma escolar de obter outros referenciais exteriores, o que, em outra via, poderia ter permitido se criticar e se transformar.

A escola também corresponde a uma nova *organização*, a qual, dentre outras modalidades possíveis, prevaleceu historicamente, possibilitando a mudança do ensino individualizado, em que um mestre ensinava a um aluno (relação dual professor-aluno), para o ensino simultâneo, em que um mestre ensina a vários alunos, viabilizando o surgimento dos sistemas escolares modernos. “A organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

A organização dos estabelecimentos de ensino tem como matriz a compartimentação padronizada dos tempos (aula com uma hora de duração), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), correspondendo a formas instituídas de divisão do trabalho entre os docentes. Este modo de organização favorece a concepção cumulativa do conhecimento, na qual se utiliza um currículo escolar comparável a um cardápio de informações, as quais são emitidas para os alunos em etapas sequenciais (séries/anos). Essa concepção favorece uma lógica de repetição de informação “que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo” (CANÁRIO, 2006, p. 15), pois de acordo com o autor, funciona como “o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica

forte” (IDIBEM, p. 31). Segundo o autor, estas características contribuem para que o trabalho dos alunos tenha um caráter alienado, pois há uma dissociação entre o sujeito e o trabalho que este realiza.

Apesar de determinar os modos de trabalho escolar de professores e alunos, a dimensão organizacional da escola é a que menos gera debates e polêmicas, pois ao longo de dois séculos esta forma de organização foi naturalizada, aparecendo não mais como uma constituição histórica, e sim como natural. Desta maneira, ao se constituir como a matriz educacional, condicionando a ação dos atores educativos, assim como o pensamento crítico e transformador sobre a escola “este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente “invisível”, como também contribui para a estabilidade da escola” (IBIDEM, p.62). Dificultando, portanto, qualquer compreensão crítica, por parte dos professores, sobre o modo como exercem a profissão docente, a naturalização explica a permanência do modelo organizacional, impossibilitando mudanças sem que fossem impostos limites de acordo com o modelo existente.

Candau (2013, p.17) afirma que a desnaturalização da forma organizacional escolar ainda não é percebida por muitas propostas de políticas educacionais e tampouco por muitos educadores, porém se materializa em algumas experiências escolares:

A busca de novas concepções de organização dos espaços e tempos escolares, a articulação entre diversos contextos de aprendizagem, formais e não formais, não vem ocupando espaços significativos das atuais propostas, mas informam experiências concretas de determinadas escolas.

Canário (2005) também afirma que a escola é uma *instituição*, a qual funciona como uma fábrica de cidadãos, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos “desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho” (p.62). Assim, a escola, enquanto instituição, desempenha historicamente um papel fundamental para o funcionamento da sociedade, já que esta unifica a cultura, a língua e a política, sendo o instrumento da construção dos modernos Estados-nação. Portanto, a invenção histórica dos sistemas escolares modernos instituiu uma nova forma de aprender, a qual se tornou hegemônica, partindo da criação da inédita relação social, a relação pedagógica. Esta relação

está diretamente imbricada com a organização da escola em um espaço fechado em que cada um deve cumprir seus deveres em um tempo determinado e regulado.

Para se compreender como a escola passou da “euforia ao desencanto” é necessário voltar às mutações sofridas pela instituição escolar, as quais estão intrinsecamente ligadas às transformações sociais. De um contexto de certezas, em que a escola funcionava como uma “fábrica de cidadãos” e constituía-se como um suporte do Estado-Nação, já que permitia a ascensão social de alguns, servindo como base para a inserção na divisão social do trabalho, a escola passou para um modelo de promessas, após a Segunda Guerra Mundial, deixando de se caracterizar com a escola elitista para caracterizar-se como a escola de massas, período este em que, com a expansão dos sistemas escolares, atribuiu-se a escola uma visão otimista de que ao ter mais escolas a sociedade teria mais desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Essas três promessas, foram desvendadas pela sociologia da educação, que nos anos de 1970 atribuiu aos sistemas escolares o papel de reprodutores das desigualdades sociais. Assim, contraditoriamente, a democratização da escola pactuou com a produção das desigualdades sociais, “tendo passado a acentuar os níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas” (CANÁRIO, 2006 p. 17).

Dessa maneira a escola passou da euforia ao desencanto, pois no contexto da escola de incertezas houve um acréscimo de qualificações, de desigualdades sociais, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e, conseqüentemente, uma desvalorização dos diplomas escolares. Nesse contexto, marcado pela competitividade do mercado de trabalho, a escola é sentenciada a alimentar processos de exclusão relativa, ao mesmo tempo em que desaparece uma característica da instituição escolar, de fabricar cidadão para o Estado-Nação, já que o contexto de integração econômica extrapola o nacional.

O autor caracteriza o tempo de incertezas por um processo de dupla perda de coerência e de sentido para o trabalho pedagógico escolar, sendo externa, pois a escola, enquanto instituição e correspondendo a uma forma de organização, foi inventada para uma sociedade industrial, com base no liberalismo político e econômico, tendo como referência um sistema de Estados-nação, em um mundo diferente do atual; e interna, pois foram pensadas modalidades organizacionais para públicos uniformes (homogêneos), tornando-se hoje obsoleta e inadequada

para lidar com a diversidade de públicos, fazendo-se necessário individualizar os processos educativos. Canário (2006, p. 17) sentencia que:

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa.

A partir do desejo de transformação social e emancipatória através da ação educativa, busca-se a construção de “outra (s)” escola (s), que desempenhe (m) uma saída positiva para as dificuldades atuais. Essa construção supõe a capacidade de agir no sentido de *superar a forma escolar*, e de *reinventar a organização escolar*, que conseqüentemente implica em *construir uma nova legitimidade para a educação nas escolas*.

### 2.1.2. Reinvenção da escola

De acordo com Canário (2006), o atual momento de crise da escola é importante para que se pense nesta como uma exigência à resposta de que algo tem que ser modificado, momento de perceber os sinais negativos como pontos de que a escola tem que reagir. Candau (2013, p.10) também propõe que se pense no contexto atual, de internacionalização das políticas educativas e de globalização, marcado pelos processos de uniformização e padronização,

(...) como uma oportunidade para se pensar, tendo por base inúmeras experiências realizadas em distintas partes do mundo, outra perspectiva para a educação, em que a escola é chamada a ser reinventada como espaço de construção/socialização de saberes, atitudes, sentimentos e práticas, articulados a outros espaços educativos orientados a favorecer processos de autonomia e emancipação no âmbito pessoal, comunitário e coletivo, assim como à emergência de outros modelos de sociedade e escolas comprometidos com as múltiplas vozes e propostas que emergem da sociedade civil em toda sua riqueza e pluralidade.

Segundo Canário (2006), a crise da escola e os problemas educativos, na perspectiva técnica, tem sido analisados como um problema de eficácia. Porém, o autor propõe que a crise seja interpretada como um problema de legitimidade, resultante da erosão dos fundamentos da visão otimista da escola. Sendo assim, superar a crise de legitimidade da instituição escolar passa por recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolar, “(...) de modo a que estes não se

esgotem em uma estrita funcionalidade, relativamente ao mercado de trabalho e à obtenção de um estatuto social mais elevado” (p. 20).

Com o intuito de superar a ausência de sentido para o trabalho escolar, faz-se necessário evidenciar o aprender como maneira de conhecer e estar presente no mundo, ou seja, produzir sentido para a aprendizagem escolar passa pela recontextualização da ação educativa, de maneira que as fronteiras escolares sejam sobrepujadas pela inserção social das atividades escolares, articulando a escola aos seus contextos social e cultural, para que seus sujeitos possam identificar suas particularidades locais, numa construção de identidade e de sentido, pois “A inserção social das atividades escolares em uma realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido” (2006, p. 100). Faz-se igualmente necessária a articulação entre a experiência escolar e a experiência de vida dos discentes, pois “os alunos têm de ser capazes de integrar e relacionar a sua experiência escolar com todas as suas experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido” (2005, p. 160). Nessa perspectiva a aprendizagem se articula a situações que façam sentido para o sujeito e a instituição escolar se torna mais integradora e mais aberta, já que se articula às redes de aprendizagem e valoriza (envolve) a participação ativa dos pais na escolarização de seus filhos.

Moran (2012) também atenta para a importância de uma escola aberta, na qual a educação seja contextualizada. Para o autor, educar é colaborar para que os sujeitos envolvidos transformem suas vidas em processos de aprendizagem permanentes. É também ajudar os alunos na construção da identidade pessoal, no projeto de vida, para que se tornem cidadãos realizados e produtivos. O autor afirma que a escola deve incluir a comunidade que a rodeia, criando interseções para as situações reais de aprendizagem, vivenciadas na prática. De acordo com essa visão, uma escola fechada em si seria um exemplo de insucesso pedagógico, posto que esta deve estar integrada a espaços culturais, como museus, teatros, parques, cinemas, etc., e inserida socialmente.

A relação entre a cultura e a escolarização é problematizada na obra de Spindler (1997). O autor destaca que a escola, sendo um espaço com tempos determinado para aprendizagem e para transmissão cultural, causa transformações e descontinuidades culturais. O espaço escolar quebrou a tradição de que crianças e jovens aprendem com as famílias. Segundo o mesmo autor, este espaço busca

preparar para um futuro, diferente das famílias que preparam para a vida cotidiana. A escola, responsável por mudar a cultura, prepara para a modernização, causando a desarticulação entre escola e comunidade, assim, “Em tales situaciones los niños son reclutados intencionalmente em un sistema cultural que es diverso del que les dio origen, de manera que las escuelas no sólo no mantienen el orden social existente, sino que lo destruyen” (p. 36).

De acordo com Spindler (1997), a escolarização formal, em todas as nações do mundo, está desarticulada em relação ao contexto cultural existente. Assim, afirma que com o tempo, as culturas em desenvolvimento constituirão seus próprios modelos de escola e de educação. O modelo de educação que surgirá colocará a escola, em seu sentido formal, em perspectiva, enfatizando a educação em sua concepção ampla, como parte da vida e da comunidade.

Será preciso que surja un modelo de este tipo si es que estas culturas quieren evitar los trágicos errores derivados de una educación equivocada, como la que han experimentado las naciones occidentales, en particular en lo que concierne a las relaciones entre las escuelas y los grupos minoritarios (p. 239).

Santomé (1998) atenta para a necessidade de realizar aprendizagens significativas para os estudantes, de maneira que, ao aprender, a pessoa possa dar sentido aos novos conhecimentos e informações, relacionando e integrando-os aos conhecimentos que já possui, podendo incorporá-los às estruturas de conhecimento atuais. O contrário pode ocorrer quando quem aprende se depara com conteúdos sem sentido, relacionados arbitrariamente entre si, sendo difícil associar tais conteúdos aos que existem em sua estrutura cognitiva, possibilitando uma aprendizagem memorística. O autor afirma que os alunos recorrem à memorização, pois têm dificuldades em compreender as informações com as quais entram em contato, gerando conhecimentos que são esquecidos com facilidade, não podem ser transferidos para outras situações e tampouco utilizados para resolver problemas futuros. Santomé (1998) enfatiza ainda que para formar pessoas reflexivas e críticas é necessário comprometer os estudantes com tarefas em que possam utilizar capacidades para além da memorização.

Segundo Canário (2006), a escolarização pode ser considerada obsoleta, já que desvaloriza ou subestima outras modalidades educativas, tem sua centralidade no ensino ao invés de privilegiar a aprendizagem e perpetua um sistema de repetição de informações, que com o tempo leva a degradação destas. Esta lógica,

da repetição e memorização das informações faz também com que quase não se produza informações originais, por isso, “Superar essa situação só é possível se as escolas puderem estabelecer rupturas com a sua matriz organizacional histórica, evoluindo de sistemas de repetição de informações para sistemas de produção de saberes” (p. 43). O autor destaca a importância de valorizar alunos como produtores do saber e não meros receptores, demonstrando com isso que estes possuem conhecimentos e que a partir destes eles podem aprender e criar, aproximando as experiências da vida às experiências escolares. Propõe a valorização da experiência dos discentes, da pesquisa, privilegiando as perguntas, os problemas, ao invés das respostas e soluções “corretas”.

Em relação a avaliação Moran (2012) aponta para o fato de que hoje não há espaço na educação para a busca pela resposta certa, única e correta, sendo assim, não faz sentido a aplicação de testes de múltipla escolha, em avaliação de conteúdo único, já que a aprendizagem deve ser ativa, com foco na experiência, nos projetos e em solução de problemas.

Canário (2006) propõe as seguintes mudanças na forma escolar: transferir o foco do ensinar para o aprender; considerar a experiência do aprendente, como principal recurso para a formação de quem aprende; centrar o conhecimento em um processo de pesquisa, dando atenção especial às perguntas, para que se produza saber; reconhecer o valor imprescindível do erro nos processos de aprendizagem. Sendo assim, as mudanças incidiriam em três pontos básicos: no modo de favorecer o aprender; na relação com o saber; e na natureza e no modo como é vivido, por discentes e docentes, o trabalho escolar.

Canário (2006) propõe ainda que se reinvente a organização escolar, de maneira que as escolas evoluam para que funcionem como comunidades de aprendizagem, em que o trabalho dos professores seja colaborativo, trabalhando em equipes multidisciplinares de educadores, o que pode, por sua vez, levar ao trabalho de criação dos professores, os quais deixarão de ser executores de ordens externas, pois estes serão produtores de inovações, em uma perspectiva de aprendizagem que seja coletiva e interativa. Neste novo paradigma educacional faz-se necessário romper com a organização celular de turma em sala de aula, para que se possa pensar em uma diversidade multifuncional de espaços, trabalhando com agrupamentos, em pequeno ou grande grupo de alunos, com uma organização flexível do tempo. É possível pensar também em articular os saberes

disciplinares com a lógica da pesquisa e de projeto, enquanto possibilidade de romper com o exercício docente insular e solitário.

Moran (2012) e Hernández (1998) atentam para propostas educativas vinculadas à lógica de projeto. Moran (2012) sugere que a melhor maneira de modificar a educação é através das metodologias ativas, as quais focam o aluno ao invés de focar no conteúdo que o professor quer ensinar, de maneira que o aluno possa estabelecer um vínculo com a aprendizagem, com base na ação-reflexão-ação, como exemplo cita a metodologia de projetos de aprendizagem ou a de solução de problemas<sup>3</sup>. De acordo com Hernández (1998, p. 65), pensar em projeto de trabalho se faz necessário, entre outros motivos, por ser um meio que nos possibilita repensar, reinventar e refazer a escola, pois através deste podemos tentar “(...) reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo)”. De acordo com os autores, o trabalho com projetos permite que os estudantes se aproximam dos procedimentos de estudo e de pesquisa.

Santomé (1998) problematiza a organização do currículo nos dias atuais, da globalização. Afirmar que alunos e professores, de todos os níveis educacionais, raramente conseguem vislumbrar uma coerência entre os conteúdos das diferentes disciplinas. O princípio que determina a seleção dos conteúdos, assim como a forma de organização destes em disciplinas é aceito como a *priori*, sem provocar debates e questionamentos sobre o tema. Sendo assim, destaca que o currículo pode ser organizado não apenas em torno de disciplinas, mas em núcleos, temas, problemas, tópicos, ideias, espaços geográficos, etc., de maneira que os alunos manuseiem referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diversas disciplinas, buscando solucionar questões e problemas da realidade.

---

<sup>3</sup> Em relação a metodologia de projetos de aprendizagem afirma que o percurso mais imediato é o que combina a organização por disciplinas e o trabalho com projetos de forma integrada, com base em um tema comum para cada período. Assim “Todos os alunos desenvolvem pesquisas em pequenos grupos, dentro da mesma temática geral, que terminam em um produto, que poder ser acadêmico ou de intervenção social” (p. 34). Esse produto culmina em uma apresentação, uma publicação ou uma aplicação. O autor ainda destaca que essa metodologia permite que o aluno seja visto como protagonista, como parte da solução e não do problema, pois este aprende com autonomia, através da pesquisa.

O autor apresenta as vantagens de um currículo integrado, principalmente porque, além de oferecer um guia amplo para a intervenção educativa, inclui as aprendizagens que os alunos efetuam, seja pela relação que estabelecem com seus pares, ou pelo acesso a enorme variedade de recursos pedagógicos, proporcionando possibilidades de aprendizagem que não podem ser totalmente previstas. Este modo de planejamento do currículo demonstra um compromisso com as funções a serem desempenhadas pela escolarização, possibilitando que as pessoas adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contribuindo para que os alunos possam assumir responsabilidades de maneira que sejam pessoas autônomas, solidárias e democráticas. Destaca que para este modelo de currículo faz-se necessário um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe. Santomé (1998) defende ainda que a interdisciplinariedade possibilita análises mais potentes do que as feitas por apenas uma especialização disciplinar, pois leva em conta uma multiplicidade de áreas científicas, em modelos de sociedade mais abertos, coerentes com o desaparecimento das barreiras na comunicação e da universalização da informação, permitindo lidar com a complexidade do mundo e da cultura atual. Esta complexidade é inerente ao mundo globalizado em que vivemos, no qual os meios de comunicação e as redes informatizadas aparecem como mecanismos da nova sociedade global, a sociedade da informação, inter-relacionando todas as dimensões da sociedade.

Canário (2006) atenta para a necessidade e a pertinência de uma ação educativa contextualizada, o que requer a substituição da concepção do currículo como um somatório de conteúdos informativos a transmitir, para uma em que o currículo seja constituído por um conjunto flexível de oportunidades de aprendizagem que permitam adquirir capacidades estratégicas. O autor destaca que em meio a uma “sociedade da informação”, na qual a propensão para armazenar e aderir à informação está assegurada, torna-se decisiva a capacidade estratégica de saber identificar, procurar, mobilizar, conectar e gerir a informação disponível. A escola somente poderá:

(...) responder positivamente a esta situação se for capaz de integrar a informação em um processo mais vasto, no qual os aprendentes assumem o estatuto de produtores de saberes (isto é, de informação original). Concebido nestes termos, para poder formar analistas simbólicos, o currículo escolar deverá privilegiar um conjunto de competências a *construir*, e não uma lista de conteúdos a *transmitir*. No quadro de um sistema de

escolas que admite e apela à singularidade e à diversidade, a existência de projetos curriculares diferenciados constitui uma condição de regulação e de sobrevivência (p. 99, grifos do autor).

Moran (2012) destaca que atualmente a banda larga na *internet*, o celular, a multimídia e a TV digital estão revolucionando a vida cotidiana, pois podemos nos conectar e ampliar as possibilidades de pesquisa e comunicação *on-line*, entre outras ações. Com esta concepção afirma que o mundo físico e virtual se complementam, possibilitando uma interação maior e contínua, logo, hoje na sociedade da informação e do conhecimento os alunos devem usufruir do acesso contínuo às redes digitais, como parte importante da aprendizagem atual, tornando-se este acesso um direito de cidadania plena. Concomitantemente a melhoria do acesso às redes digitais, Moran (2012) destaca que faz-se necessário tornar a escola um local agradável, estimulante, em que os professores sejam mais bem remunerados e preparados; com um currículo mais ligado à vida dos discentes, que faça sentido e tenha significado ao ser contextualizado, posto que o conhecimento acontece quando algo faz sentido, é experimentado e pode ser aplicado na vivência; com metodologias mais participativas, tornando os alunos pesquisadores, ativos; com aulas mais centradas em projetos do que em conteúdos prontos; com uma diversificação de espaços, que não ocorra apenas na sala de aula, unindo os espaços educacionais com a sociedade; considerando as diferenças em relação aos ritmos e tempos de aprendizagem de cada pessoa. O autor afirma: “As mudanças que estão acontecendo são de tal magnitude que implicam reinventar a educação, em todos os níveis, de todas as formas” (p. 10), de maneira que o objetivo da educação escolar se torne favorecer a aprendizagem de todos em todas as dimensões.

Nóvoa<sup>4</sup> (2014) também questionou e problematizou a escola, elaborando uma reflexão sobre suas possíveis mudanças. Afirmou a necessidade de renovação da escola por acreditar na importância desta para a vida de todos, enquanto instituição insubstituível. Nas palavras do autor “Não deixar de acreditar na escola

---

<sup>4</sup> As seguintes reflexões foram apresentadas por António Nóvoa, na palestra intitulada “Professores: para quê?”, realizada na PUC-Rio, no dia 21 de maio de 2014. Em uma conversa via e-mail, o autor afirmou que ainda não escreveu um texto sobre a temática da revolução digital, pois está “testando” os argumentos em palestras, para em breve escrever sobre o assunto. O autor me concedeu o Power Point utilizado na apresentação da palestra, para que fosse possível relembrar o que havia sido explanado.

para construir uma escola diferente”<sup>5</sup>. Para isso apresentou três proposições/propostas para alunos, escolas e sociedade. A primeira proposta, *Aprendizagem para todos* implicaria em libertar pela aprendizagem. De acordo com Nóvoa, o objetivo educacional do século XX, escola para todos, deveria então passar a ser, no século XXI, escola onde todos aprendem. A segunda proposição/proposta consistiria em uma *A aprendizagem com todos*, o que implicaria em incluir a participação dos outros, construir a ideia da aprendizagem e do que é a escola a partir da reorganização da escola. De acordo com Nóvoa “A escola nasceu como normalização do ensino”, portanto, “Agora, é preciso diversificar o que foi normalizado”, do espaço, tempo, métodos de aprendizagem, da estrutura escolar. Para isso apresentou uma previsão visionária para as mudanças das escolas: “Os espaços de sala de aula vão ser desestruturados, muitos professores atuarão em diferentes espaços, mas que não se perca o lugar central do professor enquanto construtor de inteligência, capaz de interligar, de construir sentido, aprendizagem”. Nessa perspectiva, Nóvoa afirmou o papel do educador em um colégio colaborante, para trabalhar em comum e construir novos ambientes escolares, pois “A mudança nas formas de organização da escola provoca uma redefinição do trabalho do professor num quadro de partilha, de colaboração e de cooperação”. A terceira proposição/proposta consistiria na *aprendizagem por todos*, o que implicaria em reforçar a esfera pública da educação. Assim como afirma Canário (2006), Nóvoa demonstrou que a escola surgiu como separação da sociedade, portanto, faz-se preciso unir o que foi separado. Nóvoa afirmou que a escola se tornou obsessiva, ocupou todos os espaços e hoje precisa ser mais modesta, pois “Há mais educação para além da escola”, reforçando o espaço público da educação, com uma escola que, ao contrário de se fechar em si mesma, interliga-se à sociedade.

Nóvoa afirmou ainda que a primeira invenção no ensino foi o quadro negro, objeto que ao longo de 150 anos influencia o modo de pensar a escola. O autor apresentou as características do quadro negro na sala de aula, sendo este fixo na estrutura espacial; “vazio”, pois precisa de alguém que possua conhecimento (professor) para que possa preenche-lo; vertical, implicando em uma comunicação

---

<sup>5</sup> Este é um ponto importante, pois todas as teorias apresentadas, as quais questionam a escola, atuam no sentido de demonstrar que mudanças na escola são possíveis, uma escola mais articulada com o social e o cultural, enquanto espaço de sentido e prazer para as pessoas que o vivenciam, o que não pode se confundir com uma crítica de descrença na função social da escola.

vertical; e coletivo, implicando em um lugar coletivo, uma classe de trinta alunos para um professor, assim, o objeto quadro negro (ou branco, virtual, entre outros) possibilitou “Ensinar a muitos como se fossem um só”. Em contraposição afirmou que as tecnologias digitais têm outra dimensão, pois se apresentam como ferramenta móvel; “cheia”, um instrumento cheio de informações; horizontal, possibilitando uma comunicação mais horizontal; e individual, permitindo uma utilização individual e um outro tipo de dinâmica. Assim, a revolução digital poderia trazer implicações para uma revolução na aprendizagem, portanto, teríamos que enfrentar a revolução digital como uma questão que afeta nossos modos de pensar, de agir, de aprender.

### **2.1.3. Cibercultura e a produção em rede através das tecnologias de informação e comunicação**

Autores como Lévy (1999) e Lemos (2009, 2009a) analisam a cibercultura ou cultura digital, cultura contemporânea, marcada por dispositivos eletrônicos digitais. Lévy (1999) define a cibercultura como “(...) o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17), e o ciberespaço como a “rede”, um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Afirma que vivemos a abertura de um novo espaço de comunicação, cabendo-nos explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano.

De acordo com Lemos (2009, 2009a), os grandes meios da cultura de massa nos permitiam apenas sermos espectadores, mas diferentemente, os atuais meios de comunicação (da mídia pós-massiva) nos permitem sermos produtores de informação. Assim, o surgimento da cibercultura possibilita que cada pessoa tenha uma ferramenta de produção de informação “(...) que vai se transformando, com a internet, não só num instrumento de produção e de consumo, mas em algo que é radical hoje: a possibilidade de produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação” (p.137). Lemos destaca que o desafio continua sendo o da inclusão digital, de distribuir a potência da informação para todos, possibilitando que, através das tecnologias, as pessoas possam produzir e disseminar informação em qualquer formato para qualquer lugar, sem ter grandes recursos ou pedir autorização do Estado e das instituições.

Ao produzir informação e emití-la livremente em conexão com a sociedade, ao dar voz às pessoas e possibilitar que estas se agreguem para produzir em conjunto, cria-se uma potência de transformação da sociedade, da política e da cultura, sendo estes os elementos de uma possível reconfiguração sociocultural. Assim, Lemos (2009a) reforça a importância de que as pessoas emitam, na produção de conteúdos, conectando, em processos coletivos e colaborativos, produzindo inteligências coletivas, para alterar as condições de vida e reconfigurar a cultura, a sociedade e a política. Destaca, para isso, o importante papel das novas tecnologias de comunicação e informação, como vetores “(...) de agregação social, de vínculo comunicacional e de recombinações de informações as mais diversas sobre formatos variados (...)” (pp. 38 e 39).

Lévy (1999) afirma que o ciberespaço permite que os membros de um grupo se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, quase em tempo real, apesar das distâncias geográficas e de horários. O ciberespaço se apresenta como um dos instrumentos da inteligência coletiva, definição dada para esta memória comum. Nas palavras do autor (p. 167):

(...) o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá de levar isso em conta.

Lévy (1999) destaca que o digital tem um caráter fluido, e que a velocidade de transformação é uma constante da cibercultura, gerando consequências na relação com o saber. Assim, apresenta questões fundamentais para refletirmos sobre a educação e a relação com o saber no atual contexto do século XXI. Constata que atualmente os indivíduos e grupos não estão mais confrontados a saberes estáticos, mas sim ao saber fluxo caótico; os conhecimentos mudam com muita rapidez, portanto, neste contexto, trabalhar significa aprender sempre, assim como é necessário transmitir saberes e produzir conhecimentos; as tecnologias intelectuais suportadas pelo ciberespaço possibilitam a amplificação, exteriorização, e modificações das funções cognitivas humanas, tais como: memória, que está relacionada a bancos de dados e arquivos digitais; imaginação, através de simulações; entre outras. Tais tecnologias

intelectuais, concretizadas em documentos digitais e programas disponíveis na rede, podem ser compartilhadas entre as pessoas, possibilitando o aumento do potencial de inteligência coletiva. Portanto:

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência (1999, p. 158).

A partir do que foi dito sobre as mutações da relação com o saber, Lévy (1999) afirma que devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos, com aprendizagens personalizadas e coletivas em rede, destacando que os percursos e perfis de competências devem ser singulares. Ressalta que as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização do conhecimento, pois permitem que as pessoas se interconectem, e que a partir desta interconexão alimentem uma memória comum de conhecimentos, possibilitando a inteligência coletiva. Atenta ainda para o reconhecimento dos saberes e experiências que as pessoas adquirem ao longo da vida, e para isso defende que os sistemas públicos de educação se responsabilizem pela “nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos” (p. 158).

Para que ocorra a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, Lévy (1999) aponta a perspectiva da inteligência coletiva, das aprendizagens cooperativas através do compartilhamento de bancos de dados, em que professores e alunos partilham recursos materiais e informacionais. Defende que a principal função do docente não pode mais ser a de difusor dos conhecimentos, que atualmente é feita de forma mais eficaz por outros meios. O papel do professor deve ser de incentivador da aprendizagem, do pensamento, um animador da inteligência coletiva dos grupos de discentes. O professor deve incitar que ocorram trocas de saberes, fazendo uma mediação relacional e simbólica, de acordo com a personalização dos percursos de aprendizagem dos alunos. Porém Lévy (1999, p. 172) atenta que:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas

educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Sendo a transição de uma formação e uma educação institucionalizadas para situações de troca dos saberes.

Sibilia (2012, p. 51) esclarece que os dispositivos eletrônicos (da informática e das telecomunicações), com os quais convivemos e utilizamos cada vez mais, influenciam as mudanças nas subjetividades de hoje, e geram “maneiras inéditas de ser e estar no mundo”. Assim, surge um embate entre indivíduos que crescem no novo ambiente (tecnológico) e têm que conviver com os rigores escolares, de maneira que:

Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral.

Além disso, Sibilia (2012) indica que ocorreram mudanças em relação à comunicação. Na sociedade da informação contemporânea, hiperconectada pelas redes sociais, o audiovisual aparece em oposição a palavra, leitura e a escrita, alicerces da escola, demonstrando assim que a desmotivação e o desinteresse fazem com que os jovens se ausentem das escolas, pois não encontram sentido nessa, a notar pelas altas taxas de “deserção escolar”. Belloni (1998) atesta que a escola agora é apenas mais uma entre diversas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Concorrendo com as diferentes mídias, a escola parece perder o monopólio e o prestígio no processo de transmissão cultural e no processo de socialização das novas gerações, pois:

Num mundo cada vez mais "aberto" e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos "fechados" do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação (1998, p. 4).

Sibilia (2012) aponta outras características das subjetividades dos jovens atuais: são acostumados com a rapidez de informações; realizam multitarefas; se conectam em rede. Assim, como se recebe muita informação não é possível interiorizá-la, sendo a desatenção um efeito lógico do discurso midiático, que requer a exterioridade e o desconcentramento em contraposição ao discurso pedagógico, que exige a interioridade e a concentração. “O ponto crucial do

problema parece residir, justamente, nessa incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam deles” (p. 78), surgindo um desajuste inevitável, pois as subjetividades atuais não foram moldadas nos meios disciplinares que antes eram hegemônicos.

No novo contexto Sibilia (2012) afirma que o espectador contemporâneo não atua somente como um receptor, mas se comporta como um usuário que navega no caos das informações. Sendo assim, “deve produzir de modo ativo as operações necessárias para fixar e dar sentido a esse fluido, apropriando-se dele para transformá-lo em experiência” (p. 87). A fim de ser possível transformar essa aceleração de informações e percepções em experiência e consciência, a autora indica a importância de tecer redes, as quais aumentam as formas de conexão e “permitem habitar de modo conjunto a torrente informacional, produzindo uma densidade capaz de desacelerar essa avalanche e captar de algum modo o que se sucede tão rapidamente, transformando-o em experiência” (p. 91). As novas circunstâncias apresentam um grande desafio, pois não sendo possível sedimentar a experiência e produzir o pensamento que gere algum sentido, restará apenas um excesso de estímulos.

Sibilia (2012) aponta o surgimento de estratégias que buscam enfrentar o abalo da escola, indicando propostas alternativas, tentativas de atualizar a escola, seja no setor público ou privado e em diversos níveis de ensino, com base em modificações em larga escala e planos de recuperação elaborados por especialistas. A autora afirma que nesse contexto não é de se surpreender que as empresas participem de projetos educacionais, com iniciativas inovadoras e estratégias publicitárias. Como exemplo cita o projeto Núcleo Avançado de Educação (NAVE), que em ação conjunta com uma companhia de telecomunicações do Brasil e órgãos públicos da área educacional nos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco proporcionam uma experiência educacional, a qual busca alinhar a escola com a linguagem atual, em um ambiente de aprendizagem multimidiático, e preparar os jovens para as “profissões do futuro”, propondo uma escola “completamente diferente”. A autora indica outras iniciativas, como “um computador por aluno”, que partem da premissa de que fora da escola os jovens vivem imersos nos dispositivos eletrônicos e digitais, enquanto a escola persiste com métodos e linguagens analógicos. Dessa forma afirma que incorporar a *internet*, os celulares e os computadores à escola é só o

primeiro passo, sendo também o mais fácil, porém, não é por si só suficiente, nessa adequação entre a escola e o mundo atual, usar as tecnologias como recursos didáticos. A entrada dos dispositivos digitais, seria, de acordo com a autora, “equivalente a abrir a caixa de Pandora, já que ninguém sabe o que vai acontecer quando esses dois universos outrora incompatíveis – o dispositivo pedagógico e as redes informáticas – terminarem de se fundir ou, então, entrarem em colapso” (p. 183).

Demo (2000) atenta para o fato de que atualmente as entidades públicas buscam introduzir o computador na escola, contudo, muitas vezes se trata de inserir programas de compra de serviços e materiais, mais do que estimular o foco educativo. O autor evidencia a falta de professor habilitado para lidar com as tecnologias. Ao introduzir as tecnologias no sistema de ensino, estas acompanham a ideologia da instrução e treinamento enquanto reprodução. Por sua vez, os docentes temem a dispensa do professor, e receiam a introdução da tecnologia, que normalmente é inserida no ambiente escolar de maneira vertical, ou seja, de cima para baixo.

Assim, Sibilía (2012) destaca que ao disponibilizar o acesso dos alunos aos recursos necessários para a vida contemporânea, a escola informatizada enfrentará grandes desafios. Os primeiros desafios apontados pela autora se referem à questões técnicas, de resoluções possíveis ainda que custem altos investimentos. No entanto, a discussão mais complexa e fundamental se refere ao questionamento da maneira como a tecnologia será integrada a um projeto pedagógico inovador, fazendo com que a atenção dos alunos se dê em torno da aprendizagem. Sibilía (2012, p. 185) ressalta que:

o risco mais ameaçador é que os aparelhos se convertem num novo e poderoso agente de dispersão ou de fuga do confinamento, o qual parece haver perdido seu sentido, de modo ainda mais evidente ao ser informatizado. Depois de permitir o acesso ao fluxo (...) agora o problema será “ensinar” a lidar com ele. Trata-se de algo extremamente difícil, para o qual os professores deveriam ser “capacitados” tanto ou mais do que para lidar com os computadores e seus programas didáticos.

Em relação ao domínio pedagógico das tecnologias na escola, Moran (2012) indica que é complexo e demorado. Sugere que inicialmente os professores as utilizem para aprimorar o desempenho dentro dos padrões existentes, aos poucos realizem mudanças pontuais e só após alguns anos, docentes e instituições

proponham inovações e mudanças mais profundas em relação ao que faziam anteriormente. Assim, não é por si só suficiente ter acesso à tecnologia para obter o domínio pedagógico, pois “Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos” (p. 90). Além disso, para que se tenha um uso inovador das tecnologias na educação é necessário capacitar os docentes, funcionários e alunos no domínio técnico e pedagógico, para que saibam utilizar os programas e realizem pontes entre as áreas dos conhecimentos. Não se trata de uma capacitação pontual, e sim contínua, destaca o autor.

Para que se evite os efeitos dispersivos Sabilia (2012) previne que se pense seriamente na conexão e que a escola informatizada seja capaz de ensinar aos alunos a dar sentido ao fluxo. Dessa maneira destaca ser preciso, em oposição ao tédio e a dispersão, dar consistência à experiência, estimulando o entusiasmo e a vontade de aprender. Para transformar as escolas não bastaria incluir as novas tecnologias, seria preciso “redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (p. 211). À vista disso, de acordo com a autora, trata-se de reinventar a escola como algo que ainda não foi pensado, um enorme desafio que se coloca para os dias atuais.

Canário (2005), Moran (2012) e Belloni (1998) atentam para o uso das tecnologias associado à pesquisa. De acordo com Belloni (1998) para além de assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação deve-se preparar as novas gerações para se apropriarem ativa e criticamente das novas tecnologias. Destaca, para isso, que professores e alunos têm um novo papel, de pesquisadores.

Canário (2005) explicita que o conceito de “sociedade da informação” é ainda ambíguo e polêmico, porém se constitui em um indicativo da construção de modos de vida social divergentes dos atuais. O autor aponta que há um crescimento da informação disponível e, conseqüentemente, uma desvalorização da mesma, assim apresenta uma questão central para o funcionamento dos sistemas de formação, no qual inclui-se o sistema escolar: “A raridade deu lugar à superabundância: como gerir e tirar proveito pleno desta grande massa de informações?” (p. 104). Neste ponto, Canário afirma que a introdução de tecnologia audiovisual no ambiente escolar foi associada à expansão dos sistemas escolares e, portanto, ao surgimento da escola de massas. No sistema escolar

“tradicional” os equipamentos e documentação audiovisual surgiram como meios auxiliares de ensino, sendo um suporte ou complemento da palavra do professor. Dessa maneira mudaram os meios, mas permaneceu a natureza das práticas educativas. Nesse caso, o uso do audiovisual contribuiu para reforçar a lógica de funcionamento da instituição escolar, na qual há a repetição de informações, estruturadas e recebidas do exterior.

É possível, e desejável, uma outra lógica que permita passar do audiovisual *consumido* ao audiovisual *produzido*, transformando professores e alunos em produtores de meios de aprendizagem, enriquecendo a documentação disponível, no estabelecimento de ensino. A importância atribuída a actividades de produção (audiovisual, impressa, ou de outro suporte) articula-se com um projecto pedagógico, com uma outra maneira de encarar a escola, transformando os alunos em produtores (p. 105).

Busca-se com o uso das tecnologias o desenvolvimento de outras inovações, em relação ao currículo, valorizando o trabalho-projeto, a desfragmentação disciplinar, o trabalho autónomo e a pesquisa, além de actividades de criação pelos alunos. A intenção de superar o modelo tradicional de estabelecimento de ensino implica que a escola evolua de um sistema de repetição de informação para um sistema de produção de saberes.

Moran (2012) indica que as tecnologias são importantes para organizar a informação. Uma dimensão fundamental da educação é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações, portanto devemos organizar uma síntese coerente das informações e compreendê-las – organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar –, a segunda dimensão pedagógica busca questionar essa compreensão, a fim de superá-la e modificá-la, para criar novas sínteses e formas de compreensão. Com o auxílio da internet, mídia essencial para a pesquisa, o foco da aprendizagem deve pautar-se na busca da informação significativa, da pesquisa, do desenvolvimento de projetos ao invés da transmissão de conteúdos específicos. Nessa conjuntura os docentes devem ajudar aos alunos, estimulando-os a aprender a perguntar, dando enfoque a questões relevantes, definindo critérios de escolha de sites, avaliando páginas, comparando informações. Dessa maneira “Podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas; propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos” (p. 103).

O autor ressalta que os alunos gostam de se comunicar pela internet e que as redes eletrônicas são meios que permitem abrir a escola para o meio externo, já que hoje a internet é permeada por diversos recursos que combinam publicação e interação. Nas redes eletrônicas os alunos e professores podem divulgar projetos e pesquisas, o que, por sua vez, permite que o conhecimento seja compartilhado através de trocas entre alunos, professores e instituições. Nesse ponto de vista ao focarmos a aprendizagem dos discentes, mais do que o ensino, torna-se fundamental publicar a produção destes. Alguns recursos interativos de publicação são os blogs, fotologs e videologs, páginas interativas na internet as quais podem ser utilizadas por professores e alunos para aprender, assim como, principalmente, para divulgar experiências pessoais e de grupo. Estes recursos, de fácil uso, permitem a atualização constante da informação por seus usuários, favorecem a construção de projetos e pesquisas e a divulgação de trabalhos, individuais e em grupo. Os blogs ainda permitem que os alunos se expressem, dando visibilidade para suas ideias e pesquisas, conferindo uma dimensão mais significativa aos trabalhos que produzem. Ainda possuem uma dimensão de historicidade e preservam a construção dos trabalhos realizados, estimulando a formação de redes, o que pode favorecer trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares.

#### **2.1.4. Inovação e reforma**

Canário (2005) afirma que em contraposição a perspectiva de estabilidade e continuidade, a partir do final dos anos 60, surgiram os conceitos associados à mudança, inovação e reforma, “como palavras-chave para descrever, pensar e planejar o funcionamento dos sistemas escolares” (p. 89). De acordo com o autor, na mesma década emergiu a questão da inovação como elemento central da agenda educativa. Surgiram então as primeiras agências especializadas na promoção da inovação, tanto a nível internacional, com órgão especializado da OCDE, como a nível nacional (explicitando o caso de Portugal). Segundo o autor:

Esta aposta na inovação e na “investigação aplicada” é uma resposta à “crise mundial da educação” e representa a importação para o mundo da educação de processos de produção industrial de inovações e de formas de engenharia social para garantir a sua aplicação generalizada, ou seja, as grandes reformas educativas (2005, p. 90).

Canário (2005) explica que a centralidade da inovação nos sistemas educacionais e na formação objetivou principalmente aumentar a eficácia e a produtividade de sistemas que, apesar do crescimento, devido a “explosão escolar”, não tiveram alterações no caráter artesanal dos processos de ensino. Assim, a inovação foi entendida como uma estratégia de modernização. Nesse contexto afloraram o “ensino a distância”, o “ensino programado”, como forma de “ensino assistido por computador” ou da “pedagogia por objetivos”, com inovações caracterizadas pela introdução dos “meios audiovisuais”, aspectos estes centrais da produção destinada à mudanças na educação.

O autor atesta que ao se fazer um balanço sobre essa estratégia de promoção da inovação, pode-se obter duas lições: os processos de engenharia social com base nas reformas fracassaram; a visão majoritariamente técnica dos processos e dos produtos da inovação foi inadequada, já que desvalorizou os processos de atribuição de sentido por parte dos sujeitos que aprendem nas situações educativas, assim como os processos de mudança instituinte, ou seja, de produção de inovações pelos atores em contexto. Destaca-se que ao longo dos últimos trinta anos:

aquilo que predominou em termos do desenvolvimento da inovação foi uma estratégia dedutiva que fazia das escolas e dos professores os aplicadores de inovações que eram concebidas por outros, e é neste contexto que nasce, se desenvolve e se consolida uma distinção e uma divisão de trabalho entre os investigadores e os práticos. Está em causa uma estratégia dedutiva de produção de inovações, a partir da sua aplicação por parte dos professores e dos actores no terreno, conduzida e aplicada de modo vertical, do centro para a periferia (2005, pp. 90 e 91).

De acordo com Canário (2005), isso explicaria o motivo pelo qual o desenvolvimento da inovação atingiu o efeito contrário ao que se poderia pensar, já que se desenvolveu conforme a lógica do reforço da tutela sobre as escolas. Dessa maneira, na maioria dos processos de inovação e reforma de iniciativa centralizada “os processos de interagir com as escolas foram concebidos fundamentalmente como processos de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos” (p. 91). Consequentemente a “criatividade das escolas” foi atribuída como retórica que legitimou as políticas de reforma, e ao mesmo tempo tornou-se objeto de ensino que justificou o investimento na formação docente.

Ao traçarem um breve percurso da história da inovação escolar, Hernández et al. (2000) afirmam que na educação escolar as inovações surgiram vinculadas a questões ideológicas, sociais e econômicas e que estas, para serem consideradas como tais, dependeram da conjuntura em que emergiram, de quem as promoveu e da incidência e extensão que adquiriram. Destacam que:

(...) as inovações que tiveram uma maior incidência foram as que deram uma resposta alternativa às necessidades da escola ou da sociedade e que, por essa razão, permaneceram na cultura escolar e, de forma pontual, favoreceram algumas melhorias na qualidade do ensino e nos diferentes sistemas educativos (2000, p. 20).

Os autores contextualizam na metade dos anos 60 a época em que falar de inovações começou a fazer parte do discurso pedagógico e da cultura escolar. Nos Estados Unidos, principalmente, proliferaram inovações na educação escolar, pois havia a crença de que os problemas sociais poderiam ser abordados a partir da escola se reformas fossem aplicadas. Explicitam duas reformas efetuadas no país, as quais receberam grandes quantias financeiras dos fundos federais para desenvolver programas, com intensa produção de materiais, porém, destacam que apesar da euforia dos políticos e planejadores, dos recursos investidos e produzidos, tratou-se de “um movimento principalmente legislativo, promovido de cima para baixo” (2000, p. 21), já que desconsiderou as dificuldades que os docentes tinham em acompanhar os programas, assim como outros elementos da realidade das escolas.

Hernández et al. (2000) afirmam que após a realização de inovações, principalmente quando contam com financiamento público, costuma-se prestar contas (accountability), efetuando um balanço entre o investimento realizado e os resultados alcançados. Através deste tipo de avaliação ficou evidente que políticos e planejadores não levaram em consideração “o que pressupõe um processo de mudança em educação e que o processo inovador foi colocado em prática por meio de uma estratégia inadequada para produzir uma mudança efetiva” (p. 23). Esta afirmação parte dos efeitos gerados pela avaliação, de que os professores, apesar de seus empenhos para colocar em prática os programas de inovação, sentiam-se pressionados, sem amparo de recursos técnicos e apoio emocional; a ênfase foi colocada nos resultados, deixando de lado os problemas vinculados a introdução da inovação educacional. Assim, apesar dos esforços realizados e dos

investimentos financeiros, a mudança não foi efetivada, fazendo com que as inovações não perdurassem.

Os autores afirmam que para avaliar o fracasso de tais inovações foram criados centros de pesquisa, elaborando as seguintes hipóteses sobre o fenômeno: a inovação adotada tinha como base um modelo de mudança simplista, não fazendo justiça à complexidade das escolas e das relações entre professores e alunos; era um problema de execução, pois as inovações não eram executadas exatamente como os planejadores as pensaram; até aquele momento as inovações eram pensadas por professores, assim, nestas novas inovações as mudanças foram feitas de cima para baixo, sendo uma mudança cultural; os planejadores e executores desconsideraram que os professores desempenham um papel fundamental nas inovações escolares.

Hernández et al. (2000) destacam que a pluralidade que envolve a noção de inovação afeta suas definições assim como o campo de denominações as quais se associa. Desta maneira a noção de inovação tem associação com termos como reforma, melhoria, mudança, renovação, entre outros. Ressaltam que, de acordo com González e Escudero (1987), uma reforma seria uma mudança em grande escala, enquanto a inovação seria uma mudança mais restrita. Porém, afirmam que a diferença entre as expressões deve ser colocada em termos de incidência:

Uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos do ensino, mas talvez não consiga introduzir uma mudança na prática diária da classe. Por outro lado, pode existir inovação sem mudança, como se pode produzir uma reforma sem mudança. Daí que a noção que parece fundamental para definir o que é inovação (...) seja a direção e o sentido da mudança favorecida em um determinado contexto educativo (2000, p. 27).

De acordo com os autores, a inovação não se constitui como um processo simples, de fácil adoção e que possa ser avaliada de maneira reducionista. A inovação, nesta perspectiva, é uma tarefa complexa, caracterizando-a como multidimensional. No entanto, destacam que esta visão não predominou na tradição da inovação educativa, a qual por muito tempo adotou um enfoque tecnológico e positivista, desconsiderando uma inovação até que esta demonstrasse sua efetividade através de uma avaliação, e então pudesse ser generalizada. “Os planejadores traçavam as inovações, as quais eram levadas às escolas, e ali se supunha que, de maneira automática, devido à qualidade do

produto ou da prescrição da Administração correspondente, estas haveriam de ser adotadas” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 30). Assim, não se fazia um acompanhamento dos resultados de uma inovação, tampouco se considerava as inovações realizadas pelas próprias escolas.

Canário (2006) afirma que as políticas educativas que predominaram desde os anos de 1960 buscaram modificar a escola sob a forma de reformas e inovações, porém o insucesso destas pode ser associado por um lado a “metodologia vertical e autoritária utilizada e, por outro, com uma abordagem analítica e fragmentada que ignora o caráter global e sistêmico do estabelecimento de ensino” (p. 19). Assim, desconsideram que a escola e os seus atores mudam ao mesmo tempo e por interação mútua, ou seja, sendo este um organismo vivo, os processos de mudança são ecológicos. De acordo com essa visão, as escolas se transformam a medida que funcionam como comunidades de aprendizagem, nas quais o trabalho coletivo dos docentes supera a condição insular, em que cada professor trabalha em sua sala de aula, ministrando a sua disciplina com a sua turma:

A passagem desta lógica compartimentada, baseada em uma cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, entendida como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovadores (2006, p. 76).

Para que ocorra essa transformação faz-se necessário pensar na formação centrada na escola, em que os professores aprendam a pensar e a agir no contexto escolar. Além disso, as mudanças deverão incidir sobre as três vertentes da escola: a instituição, a organização e a forma escolar. Em relação a primeira, deve-se pensar na articulação interativa da escola com o contexto local, inserindo-a em redes e construindo parcerias. Em relação a organização, deve-se romper com a lógica da “linha de montagem”, constituindo outro dispositivo que permita diversas modalidades de gestão do tempo e do espaço, de maneira a respeitar a globalidade e a singularidade de cada aluno. Quanto a forma escolar deve-se valorizar a experiência dos alunos, com modalidades de trabalho que articulem o escolar e o não escolar, o experiencial e o simbólico.

Nessa perspectiva, só é possível produzir mudanças qualitativas e relevantes nas escolas se houver a possibilidade dos professores atuarem enquanto

produtores de inovações, para que possam articular, no decorrer do exercício profissional, as mudanças produzidas com as dimensões da pesquisa e da formação. São pensadas mudanças pelos sujeitos que vivenciam a escola, de maneira que “A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva” (CANÁRIO, 2006, p. 19).

Thurler (2001) define as condições em que o estabelecimento escolar torna-se um nó estratégico para a inovação em educação. Para isso identifica seis características da cultura e do funcionamento de uma escola, as quais influenciam no potencial de mudança: organização do trabalho; relações profissionais (cooperação profissional); cultura e identidade coletiva; capacidade de projetar-se no futuro; liderança e modos de exercício de poder; estabelecimento como organização aprendente. Tais dimensões podem ser interdependentes e se combinar de diversas maneiras, porém a autora destaca que as escolas abertas à inovação são aquelas que buscam continuamente melhores respostas aos problemas recorrentes. Para a autora as características favoráveis à mudança podem levar os docentes a modificar completamente o paradigma, transformando suas representações da profissão e das práticas pedagógicas, mas para isso é necessário compreender o estabelecimento escolar como local “de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações” (p. 12). Assim, a mudança é primeiramente uma questão de sentido e o sentido se constrói no âmbito da escola.

Thurler (2001), assim como Canário (2005; 2006), destaca que ocorreram nos últimos anos diversas tentativas de mudar a escola e reformar o ensino “por baixo ou por cima”, sem obter efeito, já que não exerceram verdadeira influência sobre as práticas pedagógicas. Destaca-se ainda que tais reformas fracassaram pois os professores resistem às transformações impostas de suas práticas, já que para eles custa abandonar suas rotinas relativamente eficientes por uma inovação que ainda não comprovou ser favorável. A autora cita estudos que demonstram a capacidade dos docentes em absorver as reformas de maneira a redefini-las, adaptando-as de acordo com suas próprias prioridades (BALL, 1998; LANDERT et al., 1998 *Apud* THURLER, 2001). Portanto, a partir do fracasso das reformas, ressalta o papel central dos professores na mudança, pois esta depende da maneira

como os docentes compreendem as novas ideias, aderem a estas e as integram duradouramente às suas práticas.

Thurler (2001) cita Berman e MC Laughlin (1978) para demonstrar que as inovações as quais não contaram, além da formação inicial, com um acompanhamento - recursos concedidos à formação, reciclagens constantes, etc. - declinaram. Cita Yin et al. (1977) para afirmar que os projetos custosos e dependentes de recursos externos possuem pouca chance de durar além do período de experimentação. A partir de Gross, Giaquinta e Bernstein (1971) critica-se o mau planejamento administrativo, o peso dos regulamentos e a ineficácia da logística que incidem nos docentes. A autora destaca ainda que torna-se fundamental proporcionar aos docentes mais oportunidades de participação nas decisões que norteiam a mudança.

Thurler (2001) afirma que na escola o professor constitui sua identidade profissional, portanto, a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento da escola influenciam a maneira como o professor constrói o sentido da mudança. Destaca que uma mudança se efetiva caso apresente mais vantagens do que inconvenientes, condição para que tenha sentido para os profissionais da escola, posto que a inovação depende do que os docentes pensam a respeito desta. Nas palavras da autora:

As doutrinas e teorias da inovação escolar ignoraram ou subestimaram incessantemente, durante decênios, a problemática do sentido da mudança para os professores, baseando-se em modelos simplistas do ator profissional, modelos racionalistas ou modelos burocráticos que negam a complexidade e o caráter sistêmico das organizações e das práticas, tanto quanto a parte de autonomia dos atores (pp. 20 e 21).

Assim, para que a mudança seja efetiva, ou seja, tenha sentido perante os sujeitos da escola, as transformações da cultura e do funcionamento da escola não podem ser impostas, mas devem ser construídas através da cooperação profissional na escola, enquanto uma organização aprendente.

Nóvoa (2007) e Canário (2006) argumentam que para que haja mudanças na escola é preciso que os professores aprendam a trabalhar coletivamente, em equipa, e para isso necessitam de uma formação endógena<sup>6</sup>. De acordo com estes

---

<sup>6</sup> Para maior aprofundamento sobre uma experiência de formação endógena que propiciou mudanças na escola a partir das reflexões de sua equipe, indico a seguinte leitura: Pacheco, José.

autores, os professores teriam um lugar predominante na formação de seus colegas, concepção esta que parte da necessidade da formação continuada ser feita a partir de dentro da profissão, no lócus da escola em que atuam. Sendo assim, valorizando-se a experiência adquirida na prática pedagógica, os professores aprenderiam sua profissão em contexto profissional. Os autores apontam como igualmente importante que a escola esteja aberta a outros espaços públicos, articulada ao contexto social e cultural. A partir dessas premissas, tanto professores quanto alunos poderão criar, produzir, pesquisar e relacionar conhecimentos, agregando sentido a vivência escolar.

Nóvoa (2007) apresenta teorias fundamentais para o campo de formação docente. O autor propõe que os problemas da formação de professores sejam percebidos de outro modo, e para isso elabora quatro propostas: *Por uma formação de professores a partir de dentro; Pela valorização do conhecimento docente; Pela criação de uma nova realidade organizacional; Pelo reforço do espaço público de educação*. Atenta para a importância da equipa de professores, do trabalho em conjunto e colaborativo na escola para que se atinja a formação de professores a partir de dentro da profissão, demonstra a importância de a instituição escolar ser um local para reflexão coletiva dos docentes sobre seus trabalhos, em que mobilizem conhecimentos, vontades e competências. Para isso destaca a presença da profissão na formação, reforçando os dispositivos e práticas de formação de professores baseadas em pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, e para que seja valorizado o conhecimento docente.

Em relação ao trabalho docente, Canário (2006) sugere que seja recriado o ofício do professor, posto que só é possível realizar mudanças pertinentes na escola se os professores produzirem mudanças no exercício da profissão, articulando as dimensões da pesquisa e da formação. De acordo com o autor, a falta de sentido das situações escolares é uma característica comum para alunos e professores. Sendo assim, destaca que só é possível construir uma outra

---

*Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Vozes, 2008. No texto o autor explicita a experiência de uma formação continuada em equipe, através dos círculos de estudo, na qual a equipe escolar buscou questionar as práticas da escola com o intuito de buscar soluções para os problemas identificados. A partir desse processo a equipe da escola desenvolveu as mudanças e “inovações” da Escola da Ponte.

profissionalidade para os docentes, se estes construírem uma relação pedagógica positiva com os alunos, em que estes sejam vistos como aliados. Essa mudança na relação entre alunos e professores, implica em uma mudança na natureza das situações educativas, nas dimensões da relação com o saber e das relações de poder. A relação com o saber muda a partir do momento em que se crie um acréscimo de pertinência para as atividades educativas, ou seja, em que alunos e professores possam atuar como produtores de saberes, sendo essa a essência da mudança na escola. Assim, cria-se um acréscimo de democracia no contexto do trabalho escolar, o que faz com que a relação pedagógica supere a oposição entre quem sabe e quem não sabe, possibilitando a reversibilidade dos papéis educativos, assim, os professores passam a “aprender a aprender com os alunos” (2006, p. 23).

As atuais características do mercado de trabalho, tais como a mobilidade profissional, aumento do volume de informação e mudança das organizações do trabalho, também suscitaram transformações na formação docente, pois já não faz mais sentido pensar em uma formação que seja linearmente transferível para o campo profissional. Assim sendo, Canário (2006) demonstra a importância de que os professores obtenham estratégias de “formação centrada na escola” (p. 65), uma concepção endógena de formação, aprendendo permanentemente, individual e coletivamente, nas e através das situações de trabalho. Muda-se da lógica de *catálogo* para uma lógica de *projeto*. Na primeira pensa-se a formação em consequência das mudanças, ou seja, busca-se adaptar os docentes para as mudanças decididas no nível central, destinando-se a um público anônimo, apresentando-se uma lista de “ações” correspondentes a um número de formandos, de formadores e de horas de formação, buscando-se efeitos imediatos a partir desta. Já na segunda a formação se antecipa as mudanças, de maneira que os sujeitos envolvidos atuam na reflexão sobre o futuro desejado para a organização. A partir da resolução de problemas, desenvolve-se um dispositivo permanente de formação, integrando-a a um órgão coletivo de professores ou um centro de recursos em uma perspectiva de longa duração. As práticas de formação devem ser pensadas no contexto dos atores, superando a dicotomia entre a formação e a ação e, principalmente, devem ser vivenciadas como significativas e pertinentes para os atores em formação.

Canário (2006) cita um exemplo de intervenção educativa e de formação docente, no qual ocorreu uma mudança coletiva envolvendo professores e alunos de escolas do meio rural. Trata-se do Projeto de Arronches (Portugal, 1987), em que foram feitas inicialmente, em parceria com uma equipe de formadores da Escola Superior de Educação, reuniões quinzenais com os professores das escolas, transformando, aos poucos, esse espaço no local em que educadores trocavam informações e experiências. Concomitantemente foi disponibilizado para os alunos das escolas um conjunto de meios técnicos para que estes pudessem produzir informação (gravadores de áudio, máquinas fotográficas, máquinas de escrever). A partir dos materiais produzidos pelos alunos, os docentes refletiram coletivamente sobre o que fazer com estes, assim, com o apoio e acompanhamento da equipe formadora, com uma formação centrada no trabalho e tendo como perspectiva as produções dos alunos, criaram um projeto de correspondência escolar, o qual envolveu uma rede de escolas. O autor explicita que as produções escritas dos alunos, as quais circulavam entre as escolas e a comunidade, permitiram modificar o contexto global de aprendizagem, “a partir da autovalorização dos alunos e das famílias e de uma visão mais favorável da instituição escolar” (p. 56).

Dessa maneira, modificou-se as modalidades relacionais, pois os docentes passaram a ter uma visão positiva dos alunos e seus familiares. Consequentemente, a interação entre a escola e a comunidade local “tornou “visíveis” aos olhos dos professores recursos até então “ocultos” porque interpretados como constrangimentos. Refiro-me aos saberes e às experiências, quer das crianças quer dos elementos da comunidade” (p. 56). O que de mais importante teve nesse Projeto foi que a produção escrita dos alunos levou em conta suas curiosidades e criatividade, de modo que pudessem pensar, explicitar e desenvolver projetos de trabalho individuais, possibilitando mudanças no modo de gerir o tempo e o espaço na escola, assim como favoreceu metodologias de trabalho coletivo entre os docentes.

A partir do Projeto de Arronches pode-se concluir que ao integrar as ações educativas ao contexto do território, o escolar com o não escolar e com diversos parceiros, “a escola muda, mudando a sua relação com a comunidade” (p. 59); a transformação dos discentes em produtores de saberes em conjunto com os docentes, fez com que houvesse uma influência recíproca entre os atores,

possibilitando que os últimos construíssem concomitantemente sua autonomia profissional, de modo que: “a investigação, a inovação e a formação, que no campo educativo têm vindo a ser equacionadas de forma dissociada e sequencial, fundem-se em um processo único, no qual a aprendizagem se desenvolve na ação” (p. 59); a formação continuada dos professores superou a exterioridade de formação com base na informação, se constituindo em um *dispositivo de formação*, no qual busca-se soluções para os problemas percebidos durante o exercício profissional, de maneira que o tempo e o espaço de formação coincide com o tempo e espaço de trabalho; pode-se verificar que os problemas incidentes na escola se tratavam da *legitimidade* mais do que da *eficácia*, de modo que não se relacionavam a falta de meios e tampouco de procedimentos técnicos dos profissionais, pois:

O problema de fundo é saber como os professores e os alunos definem a sua relação com o *saber* e quais as relações de *poder* daí decorrentes. Em síntese, a questão central que se coloca à escola não é a questão da “qualidade”, mas, sim, a do “sentido” (2006, p. 59).

Canário (2006) afirma que nas últimas décadas a mudança e a inovação educativas ganharam destaque nas preocupações dos educadores e dos gestores de sistemas educacionais. De maneira geral, o autor destaca que tentou-se promover as mudanças de três modos: 1) mudando os alunos, vistos como problemas; 2) mudando os professores, formando-os pela exterioridade, havendo uma dissociação entre a formação e a ação, ao transferir informação de maneira direta e linear para que aplicassem no exercício profissional; 3) modificando as regras do funcionamento escolar, estabelecendo novas modalidades de gestão dos estabelecimentos de ensino, inserindo novidades curriculares e introduzindo novas tecnologias, transformando o modo dos docentes atuarem.

Assim, basicamente as tentativas de introdução de mudanças incidiram sobre o que se ensina (sobre os conteúdos) e sobre a maneira como se transmite a informação (sobre os métodos utilizados pelos docentes). “Essa orientação tem-se socorrido da reforma como método para, de cima para baixo, mudar as escolas” (2006, p. 60). Para o autor, as grandes reformas fracassaram, já que as tentativas de mudar as escolas e a educação por decreto, ou seja, de forma vertical e autoritária, não alcançaram seus objetivos, pois na maioria das vezes culminaram em mudanças superficiais ou que não passaram do papel. Afirma que “apesar dos

ventos de mudança que varreram os sistemas escolares depois dos anos de 1960. É preciso reconhecer que, em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas” (p. 16). Normalmente estas reformas constituem-se na metodologia em que o “centro” (administração) exporta “soluções” para as escolas, impondo, de maneira coercitiva e persuasiva, que os professores as apliquem. De acordo com Canário (2006) estas metodologias ignoram o docente como *pessoa* e o estabelecimento de ensino como *organização social*. As mudanças adquirem um carácter prescritivo e racional, de maneira que não se considera a apropriação e a reinvenção por parte dos docentes e dos atores locais, desconsidera-se que estes atores possuem a capacidade de inventar soluções originais para seus contextos.

As reformas educacionais que desde os anos 60 se alastraram pelos sistemas educativos a nível mundial foram marcadas, segundo Canário (2005), pelo voluntarismo político e pelo otimismo ingênuo, porém, demonstraram obter insucesso. A dificuldade em produzir mudanças efetivas nas escolas ganhou explicações, em uma primeira fase, com base no conceito de “resistência à mudança”, como se os professores, enquanto indivíduos, e as escolas, enquanto organizações, não desejassem a mudança, sendo conservadores, e por isso resistissem, de modo que estes foram responsabilizados pelo insucesso das reformas. Assim, Canário (2005, p. 93) explica que:

A experiência acumulada e a produção de conhecimento científico sobre os processos de mudança vieram, pelo contrário, a pôr em evidência a importância das dinâmicas que, ao nível das escolas, comandam e regulam, de facto, os ritmos e a natureza das mudanças. Ficaram mais claros os limites da acção coerciva da administração para impor soluções “racionalis” concebidas em gabinete e construídas a partir de processos “experimentais”.

Desta maneira, a avaliação do impacto das reformas foi reequacionada através de um reexame crítico dos pressupostos dos modelos e estratégias de mudança dominantes, e de acordo com a literatura científica das ciências da educação, concluiu-se que não faltam mudanças, mas existem dificuldades em articula-las de maneira coerentes, dinâmica e fértil.

Canário (2005) explicita que, no campo educativo, os processos de mudança deliberada são afetados por uma dupla ineficácia: de um lado as reformas impostas “de cima” para baixo produzem mudanças formais, mas não

atingem transformações profundas, duráveis e de acordo com as expectativas dos reformadores; por outro lado, as inovações construídas nas escolas pouco conseguem se multiplicar, atingindo o sistema educativo, permanecendo restritas ao estatuto periférico. De acordo com o ponto de vista defendido por Canário, esta ineficácia tem como base a simultaneidade da coexistência e do desencontro de duas lógicas diferentes e opostas em relação a mudança: a lógica de reforma e a lógica de inovação. A primeira se refere a processos e dinâmicas com origem na administração, sendo uma lógica de exterioridade em relação ao contexto local (exógena - mudança instituída). A última se refere a processos que se desenvolvem a partir da iniciativa dos atores locais (endógena -mudança instituinte). O autor defende que ao romper com a lógica de exterioridade, a lógica endógena “pode funcionar de forma mobilizadora em termos de produção de mudanças sociais de sentido democratizante e emancipatório, em oposição à subordinação funcional da educação a uma racionalidade econômica baseada na “mercadorização”” (2006, p. 103).

De acordo com a literatura científica, Canário (2005) argumenta que a reforma e a inovação são referidas como diferentes modalidades de mudança deliberada em educação, divergindo em seu âmbito. Assim, o autor caracteriza *reforma* como processos de mudança planejada centralmente, advindos de fora das escolas (exógenos às escolas), com o predomínio da lógica de mudança instituída, “ou seja, aqueles em que existe uma clara separação, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e os que aplicam” (p. 93). Já o termo *inovação* caracteriza processos de mudança dentro das escolas (endógenos às escolas), em que predomina a lógica de mudança instituinte, pois existe uma relação de proximidade entre os que concebem, decidem e executam tais mudanças.

Canário (2005) explicita duas características dos processos de reforma: a primeira consiste na planificação sequencial, traduzida em um conjunto de etapas articuladas num processo de causalidade linear, exemplificando com o texto de um perito da UNESCO, da década de 1970, o qual propõe que antes de introduzir novos métodos nas salas de aula deveria haver uma reforma na formação docente, com investimento na preparação dos formadores de professores, aquisição de equipamentos, como TV, e elaboração de vários software. A segunda apoia-se na racionalidade presente na planificação e na concepção de que se uma mudança for

positiva, validada ou legitimada por uma situação experimental, deverá ser generalizada através de um processo de estímulo racional, que levará à sua adoção pelas escolas.

Deste ponto de vista, a racionalidade intrínseca às mudanças propostas, que exprime a racionalidade presente nas instâncias centrais, seria um argumento suficiente para promover a sua aplicação, ignorando-se, assim, a racionalidade específica daqueles que, supostamente, as irão aplicar (p. 94).

As duas características descritas sobre o processo de reforma podem ser traduzidas em duas estratégias dominantes. A primeira estratégia é a que privilegia o poder coercitivo da administração central para impor mudanças de maneira generalizada, através de normativos legais, adotando-se também uma lógica sequencial e dedutiva, pois parte-se de leis de carácter global, desdobradas em decretos, portarias e circulares. Porém, desconsidera-se “A capacidade que os actores sociais têm de, no terreno, ignorar parcialmente, reter o que lhes interessa, ou reinterpretar à escala local as directivas da administração (...)” (2005, p. 94), o que explicaria, segundo o autor, a separação entre os objetivos centralmente definidos e a realidade efetiva das escolas. Conclui que o social não pode ser modificado por decreto. A segunda estratégia dominante é a empírico-racional, traduzida em um modelo industrial de produção de inovações, o qual também envolve a planificação e sequência. “Assim, de uma forma linear, passar-se-ia de uma etapa de investigação (produção de um protótipo) a uma fase de experimentação (escolas-piloto) e, finalmente, à sua generalização ao conjunto de escolas” (p. 94). Canário afirma que na fase de generalização os professores são incentivados, através de ações de formação, a executar sua aplicação.

Esta estratégia não tem em conta os efeitos que decorrem da separação estrita entre investigadores e práticos, entre o momento da produção teórica e o da sua aplicação, assim como subestima a necessidade de um processo apropriativo por parte dos destinatários (2005, pp. 94 e 95).

Nesse processo ignora-se que uma ideia, um saber e uma prática desenvolvidos num contexto não podem ser transferidos para outros sem que haja uma nova assimilação. Com essa perspectiva afirma que a experimentação consumada em uma escola piloto não pode ser transferida para novas escolas em outros contextos sem sofrer alterações, pois cada um trará a singularidade de

processos vivenciados anteriormente, já que “A transferência não pode resumir-se a uma adoção linear dos produtos” (2005, p. 95).

Com base nas reforma do ensino em Portugal nos anos 80, Canário (2005) afirma que as estratégias dominantes nos processos de reforma mostraram-se inaptas a resolver dois problemas. O primeiro refere-se a passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações nas escolas, ou seja, da mudança instituída para a instituinte. Para que os instrumentos legais (normativos formais) tenham tradução real, precisam ser materializados em inovações concretas, produzidas nas escolas. A formação, utilizada para mediar a mudança, normalmente dissociadas do contexto da instituição de ensino, não demonstrou ser um processo efetivo. O segundo refere-se a passagem do caráter experimental para a generalização às escolas. Supõe-se, pela estratégia empírico-racional, que a partir do protótipo de inovação, validado e legitimado através da experimentação, este pode ser exportado para outros sistemas, sem que nestes se possa vivenciar e construir singularmente o processo que lhe originou. Pode-se concluir que:

a reforma não produz mudanças *reais*, mas apenas *potenciais*, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efectivas, se houver produção de inovações nas escolas (p. 95).

Canário (2005) afirma que com ou sem reformas as escolas mudam. Não se trata de pensar os conceitos de mudança e permanência em termos absolutos, nem de maneira dissociada. Sendo um sistema aberto, o qual sofre pressões e solicitações do contexto, a escola muda, pois todas as escolas produzem o que Bourdieu (1969) nomeou como “inovações infinitesimais”, mudanças endógenas de baixa amplitude, desmentindo o pretense imobilismo. Além disso, ocorrem mudanças deliberadas em pequena escala, que dificilmente ocorrem em todo estabelecimento de ensino ou ultrapassam os seus muros, assim a produção dessas inovações segue uma lógica divergente do processo de reforma.

Canário (2005) analisa as principais características dessas inovações: a) Processo espontâneo, voltado para a resolução de problemas identificados no contexto local, no qual não é dominante a planificação sequencial. Tais inovações possuem um caráter intuitivo, já que raramente aparece de modo claro e explícito

a sequência racional objetivos-experimentação-avaliação. Partindo-se do pressuposto de que não se busca resultados finais inteiramente previsíveis à partida, mas ao contrário, muito diversos, tais processos de produção de inovações permitem espaços de liberdade e de autonomia, pois constroem-se processos de mudança parcialmente indeterminados; b) A produção de inovações nas escolas estabelece um processo “conflitual”, internamente, dentro do grupo e da instituição que vivencia o projeto, e externamente, na relação entre o grupo que inova e as instâncias exteriores de administração. “As estratégias presentes nos processos de reforma preveem práticas e modos de controlo, mas tendem a ignorar ou a subestimar a importância de identificar e gerir os conflitos inerentes a qualquer processo de mudança” (p. 96). Isso ocorre porque em uma concepção racional e técnica dos processos de mudança ignora-se os conflitos, inerentes a inovação; c) Um processo negociado, interna e externamente à escola. As mudanças alteram as relações de força, instituindo os processos de transação de poder entre os atores sociais. Sobre o processo de adoção de inovações pelas escolas destaca que há a necessidade dos atores sociais envolvidos se reajustarem e reequilibrarem ao nível intra-institucional. Tal concepção auxilia na percepção do que:

as escolas fazem aos protótipos de inovação que lhes são propostos (ou impostos) pela administração central: num caso limite, poderá haver rejeição quase total ou, o que é o mesmo, uma adopção meramente formal, uma estratégia defensiva que conduz, em regra, a reduzir-lhe o âmbito, acentuando, por outro lado, algumas das suas características. Em qualquer caso, verifica-se, sempre e independentemente do grau de adopção, uma reapropriação da mudança proposta, adaptando-a ao contexto e conferindo-lhe uma configuração local. As estratégias “verticais” de mudança, não só não contemplam a necessidade de ter em conta esse tipo de dinâmica local, como, pelo contrário, tendem a contrariá-lo. Isto é, a configuração local das inovações exprime a necessária diversidade dos estabelecimentos de ensino, enquanto que a lógica da reforma é tendencialmente homogeneizadora, ou seja, favorece a uniformização de práticas, a partir de mecanismos de regulação convergente: normativos e formas de controlo que actuam no sentido de impedir que as escolas desfigurem as suas propostas de mudança (2005, p. 96).

d) Qualquer processo de inovação é singular, pois surge em um contexto organizacional específico, no qual agem e interagem determinados atores sociais. Estes atores constituem a situação através da maneira como mobilizam, articulam

e dão coerência a um conjunto de recursos humanos, materiais, simbólicos. Portanto, este processo não é totalmente previsível, nem predeterminado pela quantidade de recursos investidos, tampouco comandável do exterior. De acordo com o autor as estratégias “verticais” de mudança desconsideram a singularidade dos processos de inovação; e) O processo de inovação assemelha-se a um processo de invenção de novos comportamentos. Produzir inovações:

corresponde sempre a um tateamento, a sucessivas seqüências de tentativa-erro que definem um processo de pesquisa. Pesquisa que, neste caso, não é prévia, mas concomitante com a emergência de práticas inovadoras. A produção de conhecimentos sobre a realidade articula-se de imediato, com a sua transformação e com a reflexão sobre o processo de transformação (p. 97).

Sendo assim, os docentes passam a produzir conhecimento sobre a realidade, envolvendo-se no processo da pesquisa, o que conseqüentemente dá espaço a uma articulação, opondo-se a divisão do trabalho e a dicotomia teoria e prática, já que o docente passa a ser um investigador ao mesmo tempo em que é prático. A articulação, processo único, possibilita a produção social de mudanças e a produção do sentido destas, pois ao pensarem sobre os problemas locais, buscam soluções, fazendo com que o docente seja produtor de mudanças, havendo sentido para o que faz, portanto, nesse processo o docente se apropria do que faz, adquirindo, necessariamente, uma dimensão formativa. Esse processo é o oposto da reforma, que concebe “de modo trietápico a sucessão investigação-inovação-formação e propondo aos professores que apliquem mudanças, concebe o processo a partir de uma relação de exterioridade às escolas e aos actores sociais que lá trabalham” (p. 97). Enquanto o processo de inovação ocorre de maneira mais cíclica, já que os professores buscam resolver problemas do contexto local, produzem mudanças em tentativas e erros, pesquisam, articulando-se em um processo de formação endógena contínuo, o processo de reforma ocorre de forma sequencial e planejada, de maneira que se concebe as mudanças a serem aplicadas nas escolas, com uma formação exógena, na qual busca-se preparar os professores para que as executem.

Canário (2005) destaca que a concepção de mudança inerente aos processos de reforma é marcada pelo paradigma positivista, na qual a prática é vista como uma aplicação da teoria. Nessa perspectiva o professor tende a ser reduzido a um executor do conhecimento produzido no centro, e não como um

produtor de inovações. A administração (centro) se relaciona com as escolas e com os professores de maneira vertical e autoritária de controle. Busca-se encontrar a solução para a problemática da mudança educacional, desvalorizando-se a dimensão social dos processos de mudança. Produzem-se tecnologias de mudança “prontas a usar”, no entanto, a ineficácia destas reside na ausência de uma dinâmica instituinte, constituída a partir das escolas. Nesse ponto o autor sugere que se reequacione a estratégia de ação, na qual se favoreça a mudança nos estabelecimentos de ensino através da abordagem holística e não analítica da mudança. Dessa maneira articula-se as dimensões individuais e coletiva em um processo instituinte de produção de inovações. O autor afirma:

Mais do que impor mudanças determinadas, em momentos temporais determinados, está, hoje, em questão a criação de uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, ou seja, um processo de “inovação contínua” (Canário, 1987a), baseada na criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção (2005, p. 99).

Para que ocorra um processo de reinvenção da escola, Canário (2006) atenta para a intervenção em três eixos estratégicos: o primeiro eixo se refere ao rompimento com a ideia de que uma inovação depende da existência de um acréscimo de recursos. Em oposição a essa ideia, afirma que a produção de mudanças qualitativas em um estabelecimento de ensino deve corresponder a capacidade das equipes educativas em, de acordo com o seu projeto educativo, identificar os recursos que já possuem e organizá-los de modo diferente, como por exemplo, considerar alunos e/ou suas famílias como recurso da ação educativa; o segundo eixo condiz com a associação entre a produção de mudanças e a ruptura com as invariantes organizacionais da escola, ou seja, com os modos de gestão do tempo, do espaço e do grupo de alunos. Busca-se modificar qualitativamente a relação com o saber para que alunos e professores possam se assumir enquanto criadores:

A invenção de modos alternativos de gerir os tempos e os espaços, novas formas de articulação dos saberes disciplinares e modalidades de trabalho colaborativo dos professores são condições para fazer evoluir o estabelecimento de ensino de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes (2006, p. 20).

O terceiro eixo propõe que se conceba e se pratique uma *ação educativa globalizada*, em referência a um território educativo: no âmbito da escola, de uma

rede de escolas e de um território, para que, respectivamente, sejam promovidas diversas oportunidades de aprendizagem. Estabelece-se uma conexão entre estabelecimentos de ensino de uma mesma região, inserindo a escola em um processo de globalização da ação educativa, de acordo com uma dimensão de educação permanente e de desenvolvimento local integrado. Dessa maneira, ocorrem *estratégias ecológicas de mudança*, proporcionando que a escola, seus atores (professores e alunos) e o contexto mudem ao mesmo tempo e por um processo de interação mútua.

## 2.2. O contexto nacional e local da reforma educacional

A fim de contextualizar a proposta educacional “inovadora” no espaço e no tempo em que esta foi desenvolvida, apresento, brevemente, os desdobramentos educacionais vivenciados desde a década de 1990 no contexto nacional e sua repercussão (influência) no contexto local da reforma da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Busco assim indícios para uma reflexão sobre a influência do contexto da reforma municipal na referida proposta educacional “inovadora”.

Moraes (2014) afirma que para se compreender o contexto da reforma educacional estruturada pela atual gestão da SME-RJ faz-se necessário analisar a reforma do Estado, processo que, desde a década de 1980, vem ocorrendo em diferentes países e que incide em diversas mudanças no encaminhamento das políticas públicas, incluindo a educação. Conforme explica Afonso (2011, *Apud* MORAES, 2014) o modelo constituído na Europa, a partir da Revolução Industrial, de Estado Nação, encontra-se em um processo de crise e redefinição do seu papel, processo este notável no contexto da globalização e da transnacionalização do capitalismo. Apesar de ser este um processo recente, o autor alega que a mudança de postura do Estado é perceptível, já que este se afasta das funções de bem estar social e das obrigações que assumia outrora, quando detinha a responsabilidade de ser o principal fornecedor de bens e serviços educativos.

O Estado, nessa nova perspectiva, assume o papel regulador, sendo caracterizado pela descentralização das políticas ao nível da execução. Assim, apesar de ainda formular as normas e leis de maneira centralizada, a gestão das políticas torna-se descentralizada, “e o princípio da avaliação aparece como um

aspecto fundamental para que o Estado exerça o controle dos resultados dessas mesmas políticas” (MORAES, 2014, p. 16). Este processo é legitimado pelo discurso da modernização, de maneira que o Estado regulador ganha definição em oposição ao Estado burocrático e regulamentador.

Na área educacional, segundo Moraes (2014), as políticas de regulação do Estado são oferecidas como solução para a educação pública, associadas aos pressupostos de eficiência, resultados, avaliação e competência. Haveria, nesse contexto, um discurso oficial, o qual ressalta a crise de ineficácia do sistema educacional público e a preocupação com a garantia da qualidade, como um dos princípios básicos do Estado. Nesse interim, Barroso (2005b *Apud* MORAES, 2014) destaca que a influência das ideias neoliberais, em associação ao discurso de modernização da educação pública, deriva em medidas que estimulam a privatização dos serviços. De acordo com Ball (2011a *Apud* MORAES, 2014), a lógica do setor privado estaria sendo inserida no setor público e na área da educação. É portanto que Moraes (2014) afirma que a reforma do Estado aproxima as esferas pública e privada, por meio das parcerias de prestação de serviços e produtos disponibilizados pelo setor privado, o que modifica a relação posta, até então, entre o Estado e a educação.

A autora citada localiza a introdução desses princípios inicialmente nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, porém, afirma que cada vez mais verifica-se esse processo no Brasil e na América Latina. Assim, é perceptível ser este um fenômeno internacional, sendo parte do processo de globalização, já que “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, *Apud* MORAES, 2014).

Moraes (2014) ressalta que as políticas de avaliação em larga escala ganham relevo no processo de descentralização, pois são utilizadas pelo Estado como um instrumento para verificar os resultados das políticas implementadas, através da medida dos rendimentos obtidos pelos alunos. A autora explicita que no Brasil a regulação das políticas educacionais aparece compatibilizada aos sistemas nacionais e regionais de avaliação, os quais permitem ao governo central coletar informações sobre os sistemas de ensino. Porém, destaca que as políticas de avaliação na educação não se restringem ao Brasil, sendo estas existentes em

outros países, pertencendo a uma agenda internacional. A autora explica que tais políticas ocupam um lugar central nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo desde a década de 1990, sendo idealizadas como uma estratégia eficaz para a obtenção de uma maior eficiência e de melhoria na qualidade dos serviços educacionais.

De acordo com Oliveira (2013) no Brasil, desde o início de 1990, ocorreram mudanças significativas referentes à concepção de educação, relacionadas à avaliação, ao monitoramento da melhora dos resultados escolares dos discentes e à busca pela eficácia escolar. Foram então estabelecidos parâmetros curriculares nacionais e outros mecanismos homogeneizadores. Nesse contexto a autora explicita que a qualidade da educação foi associada ao acesso, fluxo e desempenho educacional do país. As políticas educacionais refletem tais associações ao definir a agenda de prioridades para as redes de ensino e o papel de atuação dos gestores e agentes educacionais. “Assim, atualmente, medir a melhoria do ensino básico significa analisar, para além do acesso e fluxo, “a elevação dos níveis de aprendizado dos alunos, medido em escalas especificamente desenvolvidas para esse fim”” (SOARES, 2007, p. 138 *Apud* OLIVEIRA, 2013). Com tal finalidade foi criado em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), medida avaliativa para a educação básica do país. A partir de 2005 o Ministério da Educação (MEC) propôs a ampliação do monitoramento da aprendizagem no Ensino Fundamental, ao instituir a Prova Brasil. Desta maneira todos os alunos das séries finais de cada segmento do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) realizam testes de Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo a todas as escolas da rede pública de ensino do país.

Oliveira (2013) esclarece que posteriormente os resultados desses instrumentos de avaliação, em associação com os dados referentes ao fluxo nas escolas, foram consolidados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, com a intenção de medir nacionalmente a qualidade do aprendizado e realizar o monitoramento das políticas públicas. Portanto a taxa do IDEB referente a cada escola, município, estado ou país, é calculada a partir da taxa do fluxo escolar (aprovação) coletada no Censo Escolar e as médias de desempenho dos discentes nos exames da Prova Brasil para escolas e municípios e do SAEB para os estados e país, com testes realizados a cada dois anos. Com este monitoramento objetiva-se principalmente, de acordo com o MEC

(BRASIL, 2007 *Apud* OLIVEIRA, 2012) que o Brasil conquistou 6 pontos no IDEB da primeira etapa do Ensino Fundamental até 2022, nota média dos alunos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) os estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir conjuntamente para que o Brasil atinja ao resultado esperado.

De acordo com a mesma autora, a pretensão de atingir as metas estabelecidas pelo governo federal suscitou iniciativas localizadas de avaliação do ensino público provenientes dos governos municipais ou estaduais, como ocorrido em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. No município do Rio de Janeiro a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) implantou, desde 2009, uma nova política educacional, em conformidade com a política nacional, estabelecendo duas novas modalidades de avaliação: a Prova Rio e as Avaliações Bimestrais da Rede. A Prova Rio ocorre anualmente, sendo composta por testes de múltipla escolha, que seguem os modelos da Prova Brasil, abrangendo as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Oliveira (2013) explicita que, geralmente, essas iniciativas têm a intenção de monitorar o ensino desenvolvido nas escolas, com a finalidade de garantir que os alunos sejam preparados, cognitivamente, para realizarem a avaliação nacional Prova Brasil. Além disso, pretendem com as avaliações em âmbito municipal, corrigir distorções no fluxo dos alunos, de maneira a garantir a adequação idade/série, conseqüentemente diminuindo o índice de reprovação.

As mudanças implementadas pela SME-RJ, desde 2009, também são indicadas por Moraes (2014), a qual afirma que as modificações no sistema de ensino, além de incidirem no sistema de avaliação, incluíram uma reorganização curricular. Assim elaboraram orientações curriculares, material didático e avaliações unificadas para toda a Rede, com o fim de verificar os resultados da aprendizagem nas escolas. A autora explica que nas orientações curriculares são estabelecidos objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões em cada disciplina, a serem desenvolvidos durante os bimestres ao longo do ano letivo.

Como efeito dessas ações, conforme assinala Gatti *et al.* (2011, p. 44 *Apud* OLIVEIRA, 2012):

[...] em vários estados e municípios, as mudanças curriculares, sobretudo as recentes, vêm sendo implementadas segundo uma

orientação acentuadamente diretiva. A tendência é detalhar muito o que, como e quando deve ser ensinado e como deve ser avaliado, restringindo a autonomia do(a) professor(a) no manejo dos conteúdos escolares.

O caráter diretivo apontado por Gatti (2011) permeia a reestruturação curricular elaborada pela atual gestão da SME-RJ que, de acordo com Oliveira (2012), propôs uma reforma educacional constituída por estratégias inerentes ao currículo e às práticas dos professores, as quais estabeleceram: novas orientações pedagógicas; cadernos de atividades bimestrais para cada série; lista de descritores; e Avaliações Bimestrais unificadas para toda a Rede. Os resultados dessas avaliações são monitorados pela SME e compõem a nota média escolar de cada aluno. Tais avaliações estão articuladas aos outros dois instrumentos didáticos inseridos pela mesma política: os Descritores de ensino, que são listas bimestrais de habilidades e conteúdos a serem contemplados nas Avaliações Bimestrais da Rede; e os Cadernos de Apoio Pedagógico, que são as apostilas bimestrais de exercícios das disciplinas avaliadas, que buscam complementar o trabalho docente e preparar os discentes para a Avaliação Bimestral da Rede.

Segundo Oliveira (2012) a gestão da secretária Claudia Costin<sup>7</sup> teve início em um contexto nacional de avaliações e busca por metas, sendo ainda a Rede Municipal permeada pela política curricular da gestão anterior (2001-2008) conhecida como *Multieducação*. Assim, além da reestruturação curricular, a gestão da SME-RJ reformulou a política de organização do Ensino Fundamental, pois na gestão anterior os anos escolares eram organizados por ciclos, e a reprovação do aluno poderia ocorrer somente ao fim do ciclo de três anos. A fim de efetivar a nova política educacional (e romper com a política anterior), a atual gestão municipal propôs um *Salto na qualidade da educação* carioca. Como efeito de uma nova política, nas palavras de Oliveira (2012, p. 75): “Entre os mecanismos que legitimam e alimentam as políticas encontramos a crítica à política anterior, a propagação da nova proposta como superior e o destaque de suas diferenças e contrastes”.

---

<sup>7</sup> Conforme referido anteriormente no capítulo de introdução, a reformulação política e a reestruturação curricular ocorreram a partir da gestão do Prefeito Eduardo Paes (PMDB), iniciada em 2009, com o segundo mandato tendo iniciado em 2013. Paes indicou para ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro Claudia Costin, formada em Administração Pública, sendo uma referência em gestão pública no Brasil e no exterior (OLIVEIRA, 2012). Costin permaneceu no cargo de Secretária de 2009 até meados de 2014.

A autora explica que o Prefeito Eduardo Paes, no primeiro dia de seu mandato, revogou o decreto 28.878, o qual instituía o sistema de aprovação automática. Além disso, entre 2009 e 2012 a SME-RJ apresentou e pôs em prática diversos projetos e iniciativas instrucionais para o trabalho desenvolvido nas escolas municipais, com a finalidade de garantir um trabalho unificado e melhorar os resultados dos alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Tais iniciativas buscam a correção do fluxo e a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas, de acordo com as metas estipuladas pelo MEC para o município. Para que estas metas fossem alcançadas a SME-RJ definiu um currículo mínimo para todas as escolas da Rede, através do estabelecimento de instrumentos interligados (Descritores; Cadernos de Apoio Pedagógico e Avaliações Bimestrais unificadas). Assim, Oliveira (2012, p. 77) afirma que:

Para além de listar os conteúdos, essa política curricular seleciona qual é o mínimo a ser ensinado, definição esta que está relacionada às políticas educacionais mais amplas (como o PDE e a aplicação do Prova Brasil). Ou seja, a veiculação de um discurso em defesa de um currículo único na rede municipal do Rio de Janeiro não é uma criação nova e descontextualizada. Insere-se e legitima a atual organização curricular brasileira, utilizando, por exemplo, instrumentos avaliativos que se assemelham aos instituídos pela Prova Brasil.

A proposta das novas orientações curriculares da SME-RJ, de acordo com a autora citada, está inserida na lógica da performatividade (Ball, 2002), ao estabelecer os conteúdos mínimos atrelados a testes padronizados, com a intenção de preparar os alunos para que melhorem seus desempenhos nos testes nacionais.

A fim de compreender o currículo da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro explicarei brevemente cada um dos instrumentos que o compõe: os *Descritores* são listas de finalidades educacionais, as quais apresentam o conteúdo da área específica relacionando-o ao objetivo educacional. Estabelecem, portanto, as habilidades esperadas que os alunos saibam, além de servir como referência para a seleção dos conhecimentos a serem avaliados a partir dos componentes curriculares de cada área. Dessa maneira, os docentes sabem quais as habilidades e conteúdos serão abordados nas Avaliações Bimestrais a serem realizadas pelos alunos; as *Avaliações Bimestrais* são constituídas por questões de múltipla escolha, aplicadas a todas as escolas da Rede municipal desde 2009. A partir dos Descritores estabelecidos e disponibilizados no início de cada bimestre uma equipe pedagógica contratada pela SME-RJ elabora as questões. Os alunos do

primeiro segmento do Ensino Fundamental são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, já os de segundo segmento realizam provas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. De acordo com Oliveira (2012) pretende-se diagnosticar o quanto os alunos aprenderam em cada um dos componentes curriculares avaliados e monitorar o ensino nas escolas da Rede municipal do Rio de Janeiro. Assim, os resultados são analisados pelas equipes da SME-RJ para que sejam feitas intervenções nas realidades das escolas avaliadas; os *Cadernos de Apoio Pedagógico*, distribuídos desde 2009, consistem em Cadernos com atividades, os quais são enviados, a cada bimestre, para docentes e discentes, além de estarem disponíveis na internet. A intenção é que sejam utilizados como recurso metodológico para a prática pedagógica, tanto em sala de aula como para deveres de casa e reforço escolar. A versão do Caderno de Apoio Pedagógico disponibilizado para os professores apresenta as orientações para o trabalho. As atividades propostas nos Cadernos partem dos Descritores do bimestre, mas retomam conteúdos de bimestres anteriores assim como outros. (OLIVEIRA, 2012).

Marcondes (2013) aborda as novas características das escolas públicas brasileiras imersas no contexto atual de ensino. De acordo com a autora, a pretendida qualidade no ensino fundamental foi associada a contratação e utilização pelas redes públicas de orientações prescritivas para o trabalho docente, os *sistemas apostilados*. Justifica-se o uso desses sistemas através da melhoria dos resultados dos discentes em testes padronizados. Compreende-se *sistemas apostilados* como materiais preparados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais, com o apoio de especialistas externos, universidades ou serviços contratados de grupos privados. Nas palavras da autora:

Esses sistemas visam orientar os professores tendo em vista a preparação de seus próprios alunos “para fazer testes” e assim aumentar índices que estão sendo usados para medir a qualidade das escolas. Em muitas das redes pelo Brasil o aumento dos índices tem revertido em bônus salariais para professores. Os materiais são elaborados com base em conteúdos considerados como “currículo mínimo e comum” e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividades que são cobradas nos testes. Assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes, com frequência de múltipla escolha (MARCONDES, 2013, p. 138).

Marcondes (2013) problematiza três crenças que, a partir da contratação de sistemas apostilados para o desenvolvimento do currículo, ficam latentes: o professor é incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico; é necessário que a Rede tenha um “currículo único, comum” para manter a equidade; o currículo apostilado “aproxima a escola pública da qualidade da escola privada”. Atentarei para as duas primeiras.

Em relação a primeira crença, pressupõe-se que técnicos externos à escola selecionem, organizem e planejem atividades de avaliação para os alunos. Subentende-se que haja a necessidade do professor receber um material de apoio e direcionamento de sua atividade docente. Neste ponto há uma dicotomia entre os processos de concepção e execução. Giroux (1997) desenvolve reflexões sobre o professor como intelectual. Segundo o autor, as reformas educacionais demonstram ter pouca confiança na capacidade dos docentes, o que fica claro quando os professores aparecem como meros técnicos que cumprem objetivos estabelecidos por especialistas. Afirma que uma das principais ameaças aos docentes nas escolas públicas é o desenvolvimento de ideologias instrumentais, as quais enfatizam uma abordagem tecnocrática tanto para a formação de professores, quanto para a atuação destes em sala de aula. A ênfase nos fatores instrumentais impõe suposições pedagógicas, tais como a ruptura entre concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual. Sendo assim, nesta abordagem instrumental o docente seria um receptor passivo, um executor da educação, sendo afastado da preparação e seleção dos conteúdos a ensinar.

Relacionada a segunda crença, Marcondes (2013) afirma que tal abordagem, da necessidade de um currículo único, comum, contem uma concepção de conhecimento como algo externo ao indivíduo e pouco conectado às experiências dos alunos. Os materiais apresentam uma tendência homogeneizante de servir para todos, e portanto, de não se adequar a nenhum grupo específico. Como geralmente os materiais estão atrelados à elaboração de provas padronizadas a serem aplicadas a um grande número de alunos, são permeados por noções básicas do conteúdos, o que seria um currículo considerado pelos professores como “restrito”. Dessa forma, instaura-se um “currículo único”, através de materiais apostilados, com a pretensão de evitar “desigualdades” entre as escolas, ou seja, que ações diferenciadas causem qualidade diferenciada. De

acordo com a autora: “Incide-se assim sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico e retirando deles, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais” (p. 140). Apple (1994) elabora uma reflexão sobre países que possuem um sistema nacional de exames ou testes de aproveitamento, que são dispendiosos e consomem um tempo para serem aplicados nas salas de aula para todos os alunos de escolas públicas. De acordo com o autor, estabelecer um currículo nacional e avaliações padronizadas gera o falso sentimento de que ter metas e diretrizes únicas possibilitam uma melhora da qualidade, fazendo com que as escolas sejam responsáveis por seus desempenhos.

Como efeito, Marcondes (2013) afirma ainda que em muitas escolas os projetos políticos pedagógicos (PPP) são postos em segundo plano ou até mesmo parcialmente abandonados, para que sejam contemplados nas aulas os conteúdos a serem exigidos nos testes. Os sistemas de ensino apostilados, com o uso dos materiais os quais se tornam a base para a realização dos testes, determinam os tempos de trabalho e a metodologia de ensino. Além disso, ocorre um monitoramento explícito em relação à implementação do material, causando um maior controle sobre o trabalho do professor, já que os resultados dos alunos nas provas, atreladas aos exercícios das apostilas, demonstram se o professor utilizou o material planejado. Conforme dito anteriormente, tais resultados também são utilizados para premiar docentes e escolas, por meio dos índices alcançados, o que reforça o maior controle sobre o trabalho dos professores (MARCONDES, 2013).

Com base nos dados da pesquisa de Oliveira (2012), Marcondes e Oliveira (2012) pressupõem que a tradução de uma política é um processo de submissão e invenção (MARCONDES, 2013). Como a prática dos professores fora determinada por períodos de avaliação através de aplicação de testes elaborados externamente à escola (Prova Brasil, Prova Rio e Provas elaboradas pela própria Secretaria), os coordenadores pedagógicos passaram a ter uma mediação com ênfase em um papel mais controlador. Os diretores das escolas da Rede municipal do Rio de Janeiro foram convocados a aderir ao compromisso de elevação de índices<sup>8</sup> e, por sua vez, os coordenadores e professores foram implicados a

---

<sup>8</sup> Trata-se do documento “Termo de Compromisso de Desempenho Escolar”, apresentado no site da SME/RJ: “Compromisso que a escola assume de melhorar o desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/ MEC). Todos os profissionais das escolas que

melhorar os resultados alcançados nos anos anteriores, por incentivos externos como um salário extra no fim do ano.

Em vista das novas exigências e possibilidades de recompensas salariais os professores passavam a considerar a elevação dos índices de suas escolas (através da obtenção de notas mais altas nos testes) passando a recontextualizar a política através de sua prática cotidiana. Esses aspectos revelaram que os professores como funcionários públicos deviam aderir à política, utilizar os novos materiais, aderir às novas orientações curriculares, submeter seus alunos às avaliações (MARCONDES, 2013, p. 145).

A questão da premiação por resultado é explicitada por Oliveira (2012) e também por Moraes (2014). De acordo com Oliveira (2012), iniciativas de premiação ou incentivo estabelecem o pagamento de um salário extra, o 14<sup>o</sup> salário, ou ainda uma viagem internacional para os docentes de que os alunos atingiram o resultado estipulado pela SME-RJ. Moraes (2014) explica que o desempenho na Prova Rio é aliado ao índice de aprovação e evasão das escolas (fluxo escolar), gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDERio), objetivando acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas escolas. Assim, o IDERio e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado através da Prova Brasil, servem como base para o sistema de premiação, o qual gratifica professores, gestores e funcionários das escolas que atingem a meta estipulada pela Secretaria com um salário extra anual.

Cerdeira e Almeida (2013) afirmam que o modelo do sistema de avaliação externa da Rede municipal do Rio de Janeiro (Prova Rio) é permeado pela lógica da responsabilização educacional, em que os professores são considerados corresponsáveis pelo desempenho de seus alunos, pois os resultados das escolas são divulgados publicamente, gerando o ranking das escolas, expondo os docentes e os gestores pelas notas obtidas. De acordo com as autoras, esse sistema também contempla uma política de bonificação salarial, vinculando o desempenho da escola ao recebimento do 14<sup>o</sup> salário, fazendo com que, para além da responsabilização educacional, exista a consequência da premiação com base nos resultados das avaliações. Em uma pesquisa realizada pelas autoras com professores da Rede municipal do Rio de Janeiro, estas destacam que a política de

---

atingirem as metas estabelecidas receberão um prêmio anual em dinheiro, que corresponderá ao valor do salário de cada servidor”. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2011.

bonificação gera efeitos perversos na prática docente, como: o aumento da cobrança entre pares para melhorar o índice; manipulação dos resultados para que as escolas apresentem um índice favorável; um processo de “quase-mercado oculto”, com a seleção de alunos ingressos na escola; culpabilização de alunos e suas famílias pelos baixos resultados escolares; ênfase no treino para a prova; e aumento da pressão para melhorar o ensino e obter o 14º salário. Nas palavras das autoras: “Os depoimentos sugerem que o maior interesse dos profissionais e da prefeitura é a elevação dos índices, sem que haja, necessariamente, uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem” (p. 14).

Outras pesquisas (LEITE, 2012; SILVA, 2012) explicitam que o material apostilado é utilizado como base para o planejamento docente, embora os professores tenham revelado que se apresenta como insuficiente para contemplar um ensino de qualidade que atenda às necessidades locais. Tal insuficiência ocorre pois:

O conteúdo apresentado em forma de aulas e atividades pedagógicas, com frequência, enfatizam atividades de memorização com base em “exercícios de completar”. Atividades que envolvem o pensamento mais elaborado, como análise e síntese são deixadas de lado, pois são difíceis de serem avaliadas em provas de múltipla escolha (MARCONDES, 2013, p. 149).

Marcondes (2013) explicita que, através da pesquisa na Rede municipal, as autoras concluíram ainda que pelo fato de considerarem o conteúdo curricular proposto básico e pouco, as escolas mesclam o que haviam programado nos seus projetos políticos pedagógicos com as novas demandas curriculares. A autora argumenta que isso se deve pelo fato de que “(...) a proposta que busca homogeneizar a rede atende pouco aos interesses da comunidade local e não leva em conta às experiências dos alunos, suas famílias e seu ambiente cultural” (p. 150). A maioria dos alunos atendidos nas escolas pesquisadas da rede do Rio de Janeiro, era filhos de imigrantes do Nordeste, sendo assim, destaca-se a importância das escolas trabalharem nos seus currículos questões culturais oriundas dessas populações. Em termos de avaliação, a equipe da escola pesquisada considera que as avaliações externas, sendo de múltipla escolha, deixavam de avaliar habilidades fundamentais dos discentes. Assim, os professores apresentavam críticas em relação a melhoria da qualidade do ensino,

intencionada pelas novas estratégias, mas reconheciam a necessidade de que o mínimo a ser ensinado fosse estabelecido e avaliado nas escolas da rede.

De acordo com Maguire (In: APPLE; BALL; GANDIN, 2013, p. 81 *Apud* MARCONDES, 2013), as preocupações com *padrões* e sua respectiva elevação são discursos internacionalizados, poderosos, os quais são concretizados através da fixação de metas. A medida de sucesso se torna alcançar essas metas e uma alavanca na avaliação do desempenho da criança, do professor, da escola e, assim, das realizações acadêmicas do Estado-nação. A fim de cumprir as metas, os professores podem ter que “ensinar para a prova”, colocando de lado outras preocupações pedagógicas, tais como: objetivos estéticos, morais, sociais ou outras metas cognitivas mais amplas. Surgem tensões inevitáveis, já que os professores podem se concentrar mais na testagem do que na compreensão, o que os faz oferecer o que eles acreditam ser um currículo “limitado e diluído”. Neste contexto permanece a questão de que o professor deve ser visto como intelectual (GIROUX, 1997 *Apud* MARCONDES, 2013) e o aluno como produtor de conhecimento. Marcondes (2013) conclui que, apesar de oferecer a oportunidade de monitoramento da prática pedagógica os testes não apresentam muitos benefícios, pois as atividades cotidianas são atreladas as atividades a serem avaliadas para que os índices melhorem.

Marcondes (2013) destaca ainda que, essas novas políticas incidem na visão do que é conhecimento, do que é ensinar e do que é avaliar, substituindo a lógica de aprendizagem pela lógica do controle. Na primeira, o conhecimento é visto como uma produção cultural, partindo da experiência do aluno. O ensinar é visto como um processo coletivo, enfatizando tarefas de grupo, nas quais os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente e a avaliação serve como um diagnóstico. Na segunda o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. O ensinar se baseia na transmissão de noções e fatos, enfatizando a transmissão de conteúdos pelos docentes e tarefas individuais, através da memorização do conteúdo. A avaliação nessa perspectiva é usada como controle de aquisição do conhecimento, assim como permite a classificação de alunos e de escolas.

Ball (2002) argumenta que as tecnologias políticas da reforma educacional não são apenas instrumentos para mudança técnica e estrutural das organizações, mas também funcionam como mecanismos que buscam reformar professores,

mudando o significado de ser professor, assim como a identidade social docente.

Assim:

Novos papéis 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).

Ball (2002) afirma que a reforma da educação se alastra pelo mundo, como uma epidemia política, a qual é sustentada por agentes poderosos, como Banco Mundial e OCDE, e que apesar de serem instáveis, as ideias reformadoras relacionadas entre si orientam diversos sistemas educacionais. Destaca que os elementos chave embutidos no “pacote” da reforma educacional, que influencia instituições educacionais, são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Portanto, controlam-se os sujeitos individuais ou as organizações a partir dos seus desempenhos, servindo como medidas de produtividade e rendimento, ou demonstração de qualidade, assim como momentos de promoção ou inspeção. As classificações introduzem a competição entre grupos, criando diferentes sentimentos, tendo uma dimensão emocional, assim como racionalidade e objetividade. Consequentemente há o aumento da individualização, a destituição de solidariedades baseadas em uma identidade profissional comum, assim como as relações sociais são substituídas por relações de julgamento, fazendo com que as pessoas passem a ser valorizadas pela produtividade. Há também uma ruptura entre os julgamentos dos docentes sobre o que é uma boa prática, as necessidades dos alunos e os rigores do desempenho, fazendo com que os professores ajam de acordo com que se espera e não com o que acham que devem fazer, pois passam a ver suas práticas como produção de desempenhos, logo os docentes não se reconhecem na prática, gerando a falta de significado pessoal.

Na propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro, vinculada no Jornal O Globo de 07/12/14, aparece uma imagem grande de três crianças escrevendo, vestidas com o uniforme da prefeitura carioca, sentadas em suas carteiras

enfileiradas, as quais estão em cima de uma esteira de fábrica<sup>9</sup>. Acima da imagem está escrito com letras maiúsculas: *nossa linha de produção é simples: construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros*. Abaixo, com letras minúsculas os dizeres: *Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro*. A partir dessa propaganda é perceptível a concepção educacional da prefeitura do Rio de Janeiro, ao comparar a escola a uma fábrica, na qual os alunos são vistos como produtos de uma linha de montagem, compreende-se que a intenção é a de uniformizar (homogeneizar) o processo pedagógico. Há também uma linearidade nessa concepção, perceptível a partir das palavras empregadas: como se ao construir escolas fosse possível determinar que seriam formados cidadãos e garantido um futuro para estes. Nesta concepção, ao comparar crianças com mercadorias fabris e demonstrar uma equação linear, estabelece-se uma lógica simples de produção fabril, como se estivessem lidando com números, produtos e mercado, e não com seres humanos, permeados de subjetividades.

Algo curioso nessa propaganda é que além dos alunos, dos materiais pedagógicos que aparecem (lápiz, papel, livro e carteira) e da esteira onde estão enfileirados, não há menção ao professor. Assim, valoriza-se a estrutura (construção de escolas) e esquece-se dos sujeitos que fazem a escola. Refletindo sobre esse fato, é possível pensar que nessa concepção padronizada de educação, com materiais e avaliações padronizados, o professor não aparece como um ator relevante, já que tem pouca autonomia para criar no processo de ensino-

---

<sup>9</sup> A referida propaganda remete a charge intitulada “A máquina da escola”, na qual compara-se a escola a uma fábrica. A partir desta charge, há quarenta anos atrás, o psicopedagogo italiano Francesco Tonucci elaborou uma crítica a organização escolar fabril. A imagem mostra um prédio (escola obrigatória) em que entram crianças diferentes, as quais passam, enfileiradas, por materiais didáticos. Algumas são expulsas por não se adaptarem, por permanecerem com diferentes identidades, e as que permanecem até o fim saem idênticas. No cano em que alunos são expulsos (resíduos) da fábrica-escola há uma placa que diz “classes diferenciadas e especiais, atraso, trabalho infantil, droga, bar, ignorância”, já no outro lado, onde saem os alunos formados há uma placa que diz “carreira, bem estar, cultura, dignidade, poder”. Em frente a escola há ainda uma placa que informa: “proibida a entrada de pessoas alheias: pais, jornal, trabalho, política, sexo, cultura popular”. A crítica, feita nos anos de 1970, demonstra a insatisfação com a escola homogênea, que padroniza alunos-cidadãos, e que aparece fechada em si, desconsiderando as diferenças, os indivíduos, suas realidades e os aspectos sócio culturais de cada um. Após todos esses anos de críticas feitas a esse modelo fabril, é possível em pleno século XXI encontrar tal concepção na propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro. Enquanto critica-se o modelo homogeneizador, a prefeitura segue na contramão, vangloriando-se de fabricar escolas para formar cidadãos.

aprendizagem, este seria um executor, mais um operário da fábrica que produz alunos cidadãos, sendo o oposto do professor como intelectual (Giroux, 1997).

As decisões desenvolvidas e implementadas pela SME-RJ não são absorvidas pelos docentes sem reivindicações e lutas. Um exemplo de contestação dos funcionários da Rede municipal ocorreu durante a greve de 2013. Os profissionais da educação da Rede municipal do Rio de Janeiro, incluindo professores, merendeiras e inspetores, efetuaram uma greve, a qual durou de agosto à outubro de 2013, chegando a mobilizar algo em torno de 90% da categoria docente, sendo, por isso, considerada a maior paralisação realizada pela categoria (MORAES, 2014). De acordo com a autora, a greve da Rede municipal foi fortalecida pela paralisação da Rede estadual, a qual ocorria no mesmo momento. Moraes (2014) afirma que em todos os locais da cidade ouvia-se discussões sobre a greve dos profissionais da educação, “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” (p.12), pois assim os funcionários da Rede municipal conseguiram mobilizar e chamar a atenção da opinião pública de todo o país.

Segundo a autora, a greve teve relação com a reforma curricular implementada pela SME-RJ nas escolas da Rede desde 2009. Moraes (2014) explica que no momento inicial os funcionários reivindicavam: reajuste salarial de 19%; plano de carreira unificado (para docentes e funcionários); 1/3 da carga horária para planejamento; fim da meritocracia e melhores condições de trabalho. Foram realizadas diversas assembleias para decidir o andamento da greve e tentadas diversas negociações entre o Sindicato dos Professores e a SME-RJ a fim de negociar os pontos da pauta de greve. De acordo com Moraes (2014, p. 55) “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”.

Segundo Moraes (2014, p. 55) em uma passeata realizada no dia 14 de agosto, a qual mobilizou cerca de 15 mil pessoas, fechando importantes vias de circulação de veículos da cidade, observava-se cartazes com mensagens em defesa da “autonomia pedagógica”, pelo fim dos Cadernos Pedagógicos e da avaliação unificada. Além disso pessoas se inscreviam para falar ao 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.

A greve foi então interrompida no dia 10 de setembro de 2013, após negociações e pressões exercidas pela SME-RJ, porém a categoria manteve-se em estado de greve. Entretanto, no dia 17 de setembro, os docentes voltaram a fazer uma nova paralisação, pois discordavam 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 categoria propôs que um novo plano fosse elaborado com a participação desta. Assim, como o projeto do PCCR foi mantido, os docentes votaram em assembleia realizada no dia 20 de setembro, pelo retorno da greve (MORAES, 2014).

De acordo com a autora a greve foi encerrada no dia 25 de outubro de 2013 em uma assembleia na qual a votação foi bastante apertada entre os funcionários que queriam encerrar a greve e outros que desejavam a continuidade desta. No fim da greve foi assinado com a Prefeitura um acordo que garantiu o aumento salarial. Moraes (2014, p. 58) explica que:

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.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a greve dos professores do município apareceu em algumas falas dos informantes<sup>10</sup>. Por meio dos fragmentos das falas dos gestores e de um professor é possível, através da percepção destes, verificar que a greve afetou o cotidiano da escola, fazendo com que o trabalho desenvolvido pelos docentes fosse interrompido durante o período em que exerciam o direito à greve.

**Pedro:** O ano foi super conturbado por conta dos protestos e das greves.

---

<sup>10</sup> Todos os nomes utilizados para os entrevistados dessa pesquisa são fictícios. Alguns foram escolhidos pelos próprios informantes durante o preenchimento do TCLE.

**Luana:** (...) aí teve a greve, quando voltou da greve aí que eles (professores) ficaram assoberbados mesmo de rever conteúdo, prova e a bimestral, e a nota e o *ranking* e não sei o que.

**Francisco:** Houve várias tentativas, mas teve greve, paralisou-se, alguns professores aderiram a greve, outros não (...).

Outros dois docentes explicitaram que a greve gerou um certo desconforto institucional, pois houve, por parte da SME-RJ, o questionamento sobre tal atitude dos professores.

**Antônio:** (...) no início ele (Pedro) vinha bastante. Começou a dar problema a partir da primeira greve, quando veio a greve em 2013 (...) a reivindicação que os professores sempre tiveram foi a questão do planejamento, nós tínhamos, e temos, uma escola equipada com ar condicionado, uma estrutura, nós temos, a maioria das escolas não tem, os professores podendo trocar informações uns com os outros, nós temos, a maioria não tem, então ele deve ter imaginado, mas isso é uma interpretação minha, “Bom, esses caras não podem se queixar, eles não podem nem se dar o luxo de fazerem greve” e metade do colégio entrou em greve, e aí quebrou, tanto que ele teve que vir aqui fazer uma reunião com a gente que não estava fazendo greve, pra tentar convencer a gente a ficar com os alunos dos grevistas e a gente falou que não ia ficar, e foi um acordo que nós fizemos, senão não ia ter greve, os alunos iam entrar aqui e iam ter aula, o que ia prejudicar os outros professores que estavam lá fora fazendo greve, no final das contas ele saiu sem graça, porque não conseguiu nada, os grevistas não voltaram e daí em diante a coisa foi pegando de tal ponto que ele perdeu completamente, aí ele foi se afastando, vinha de vez em quando, esporadicamente, até que no dia 31/12/13 ele anunciou que não estaria mais a frente do GENTE (...).

**Celso:** (...) tentaram me tirar da escola aqui no final do ano passado, como professor grevista, discordante da política educacional que essa prefeitura tem colocado em toda Rede. “Mas como assim, está tudo bem com você aí, por que você vai fazer greve?”, ué, pertenco a uma classe, continuo sendo professor do município, os princípios que nós defendemos é para a melhoria de todo mundo, então como o meu pensamento é no coletivo eu aderi a greve (...).

É perceptível também através das falas que, apesar de a escola em estudo contar com uma infraestrutura melhor do que a realidade de outras escolas, os docentes que ingressaram na greve fizeram-na por um sentimento de pertencimento ao coletivo de professores da Rede municipal, enquanto categoria, e os que permaneceram na escola respeitaram a decisão dos grevistas.

### **3. Proposta educacional “inovadora” em uma escola da Rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro e minhas opções metodológicas**

#### **3.1. Primeiras aproximações com o campo**

Pesquisando escolas no Rio de Janeiro que apresentam modificações na organização, forma e/ou instituição escolar, me deparei com uma escola da Rede pública municipal, pertencendo a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que havia implantado uma proposta educacional que se pretendia inovadora, o Projeto GENTE. De acordo com o texto do Projeto, apresenta-se mudanças na abordagem curricular, organização do ensino-aprendizagem, uso de novos materiais, estrutura pedagógica, entre outras.

Desde o início do mestrado, no ano de 2013, fui quatro vezes ao GENTE antes de entrar em campo para realização do estudo de caso, constituindo dessa maneira as primeiras aproximações com o campo. Na primeira vez fui à escola para o lançamento do livro de José Pacheco, um dos idealizadores da Escola da Ponte. Neste dia, em meados de abril, alunos, professores, gestores e pessoas de fora da escola participaram de uma conversa com o educador, puderam fazer perguntas e ouvir Pacheco falar sobre experiências da escola portuguesa.

Desde então, fiquei curiosa com o Projeto GENTE e marquei novas visitas por *e-mail* com uma representante da UNESCO, que na escola exercia a função de gestora do Projeto. Marcada a segunda visita fui à escola em maio, em um dia de funcionamento, sendo recebida, junto com um grupo de outras pessoas, pelo coordenador pedagógico, o qual nos explicou sobre a escola. Em seguida andamos com a diretora adjunta pela escola e pude observar um pouco da organização escolar, obtendo uma pequena percepção de seu cotidiano. Percebi que alunos e professores se reuniam em seus grupos, mas que se movimentavam constantemente. Os discentes pegavam computadores, trocavam para livros, cadernos de apoio pedagógico, alguns se sentavam nos pufes e bancos, outros conversavam, não havendo um único padrão de organização.

Alguns meses depois, no início de setembro, marquei nova visita, desta vez fui recebida pela gestora do Projeto (da UNESCO), novamente realizando a visita com um grupo, conversamos, fizemos perguntas e andamos pela escola. A escola estava um pouco vazia, pois alguns professores haviam aderido à greve realizada pelos professores da Rede municipal de educação, a qual teve início em agosto de 2013. Durante a visita pude observar o professor formado em Matemática organizando uma oficina de xadrez, além disso, a escola se preparava para receber a visita dos representantes do Qatar, país Árabe. Resolvi marcar mais uma visita antes do final do ano, sendo assim no início de novembro fui novamente recebida pela gestora do Projeto. Após estas aproximações, através da leitura do termo de referência do Projeto e de documentos disponíveis no site do GENTE, pude elaborar a breve contextualização do campo.

### **3.1.1. Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE)**

No *site* do Projeto GENTE<sup>11</sup> estão disponíveis dois documentos textuais que fornecem informações sobre este. Um deles é a carta intitulada *Projeto GENTE leva proposta educacional inovadora para escola*, a qual informa que este Projeto traz um “novo conceito de escola”, com o objetivo de “repensar o que é a instituição Escola” (SME-RJ, 2013, p.1), personalizando o processo de aprendizagem para as necessidades de cada aluno, para que sejam protagonistas a partir da apropriação de novas tecnologias. Assim, esclarece que “A proposta é mudar o conteúdo, o método e a gestão” (IBIDEM, p.1), sendo estes os elementos da proposta educacional inovadora, pois “não haverá turmas, anos ou salas de aula. *Tablets* e *smartphones* farão parte do material escolar dos alunos e docentes” (IBIDEM, p.1). O uso de novas tecnologias associadas à nova metodologia de ensino tem como finalidade:

tornar os alunos cidadãos autônomos, solidários e competentes, com capacidade de desenvolverem habilidades essenciais para um mundo em constante transformação, tais como: buscar, analisar e avaliar informações e fontes; solucionar problemas e tomar decisões; e utilizar de forma criativa as ferramentas de produtividade (IBIDEM, p. 1).

---

<sup>11</sup> *Site* do Projeto GENTE disponível em: <http://gente.rioeduca.net/> - último acesso em 16/01/2015.

O segundo documento é o Termo de Referência, o qual ressalta que o GENTE “É a concepção de um novo modelo de escola” (SME-RJ, 2013b, p.3), reforçando a intenção de implementar uma escola que rompa com o modelo hegemônico. O texto da proposta educacional é bastante diretivo, pois a cada item apresentado estipula “O que é” e “Como fazer”.

### **3.1.2. Localização e espaço escolar**

A escola localiza-se em uma comunidade da Zona Sul do Rio de Janeiro. A unidade integra os seguintes programas: *Escolas do Amanhã*, criado em 2009 pela SME-RJ, tendo como objetivo a redução da evasão escolar e a melhoria da aprendizagem em 155 escolas do Ensino Fundamental, as quais estão localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade; o *Ginásio Experimental Carioca*, implantado em 2011 pela SME-RJ, que adota novos modelos de ensino do 7º ao 9º anos (segundo segmento do Ensino Fundamental); além de ser uma das 156 escolas de Ensino Fundamental que integram o programa de *Educação Integral*, o qual prevê que até 2020 todas as escolas da Prefeitura do Rio devem atuar em tempo integral, com o turno de sete ou oito horas.

De acordo com o coordenador pedagógico que atuava na escola em maio de 2013, antes de ser uma escola o espaço era um clube de classe econômica alta, porém, como a comunidade se expandiu o clube foi abandonado. Assim, com o aumento da demanda necessitou-se de espaço para alocar as crianças que eram absorvidas pela Rede municipal de educação do Rio de Janeiro, e o local do antigo clube foi transformado em ambiente escolar. Inicialmente a escola era um Ginásio Experimental Carioca (GEC) onde estudavam alunos do 7º ao 9º ano. Existia a proposta do Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) na Secretaria Municipal de Educação, projeto embrionário idealizado pela Prefeitura do Rio e realizado em parceria com empresas, fundações e institutos sociais. Desse modo, quando apareceu este espaço fizeram obras para modificá-lo. Segundo o coordenador pedagógico, todos os alunos matriculados no GEC permaneceram no GENTE, no entanto também absorveram alunos de fora, os quais, nas palavras do coordenador “estão se adaptando a ter um professor generalista e com a nova forma organizacional”. Em 2013, o primeiro GENTE possuía capacidade para atender 180 alunos do 7º ao 9º ano.

Para desenvolver as pretendidas inovações de ensino foram necessárias alterações arquitetônicas no prédio da escola. Enquanto funcionava como GEC, em 2012, a escola possuía salas de aula, as quais tiveram as paredes quebradas, para transformar o espaço em dois grandes salões. O espaço escolar<sup>12</sup> é constituído da seguinte maneira: No térreo encontra-se um pátio externo com bancos e mesas, uma piscina olímpica, uma quadra de esportes e banheiros para os alunos. Na parte interna do edifício, ainda no andar térreo, localiza-se o refeitório, a cozinha e a dispensa. No segundo andar, a sala da direção, secretaria, banheiros de professores e de alunos, sala de leitura e sala roxa. No terceiro andar, outros banheiros, armários de metal para os alunos, dois salões amplos e abertos, sem paredes e portas, laboratório e sala 2 (sala de aula). Os salões são mobiliados com estantes móveis, contendo livros diversos e mesas hexagonais modulares com capacidade para seis pessoas, que podem ser organizadas para que os alunos sentem sozinhos ou em grupos. A escola é esteticamente permeada por cores em todos os espaços. O corredor da escada, que leva ao segundo e terceiro andar, possui um papel de parede colorido com fotos dos alunos e frases com dizeres de diversas pessoas da sociedade (músicos, filósofos, educadores, entre outros).

### 3.1.3. Organização das atividades

Durante a segunda visita, em maio de 2013, o coordenador pedagógico informou que com a mudança da organização da escola os alunos mudaram o tom de voz, falavam mais baixo, aprenderam a se autoanalisar, demonstravam que gostavam de aprender por si e que era notório que os alunos gostavam da escola. Foi-me informado que no início de 2013 ocorreu a semana do acolhimento, quando foi feita uma avaliação diagnóstica para detectar como estavam os alunos, suas deficiências, necessidades e estilos de aprendizagem, gerando um *itinerário formativo*, um receituário individual, para saber quais atividades deveriam ser realizadas pelos mesmos. A partir deste itinerário os alunos receberiam um programa semanal, no qual seriam estabelecidas no mínimo cinco habilidades que estes deveriam pesquisar e estudar sobre. Tais habilidades seriam desenvolvidas de acordo com as dificuldades diagnosticadas. Ao fim de cada semana novas avaliações seriam feitas para verificar se as habilidades foram alcançadas, a fim

---

<sup>12</sup> As fotos do espaço escolar encontram-se no Apêndice desta dissertação.

de que os alunos pudessem adquirir novas habilidades, sendo o professor mentor o responsável por organizar um novo itinerário.

Por fazer parte do programa Educação Integral da SME-RJ, a escola funciona em tempo integral, de 8h às 16h. Durante as primeiras visitas, tanto o coordenador pedagógico quanto a gestora da UNESCO, integrantes da proposta educacional que nos receberam, informaram que ao chegar à escola, pela manhã, cada aluno se reuniria com sua *família* e analisaria em seu *itinerário formativo* as atividades previstas para o dia, sendo este o período do acolhimento. As atividades dos alunos poderiam ser divididas em três blocos: antes do café da manhã, até a hora do almoço e na parte da tarde. No fim do dia ocorreria o período de desligamento, quando os alunos conversariam com seus respectivos professores, pensariam sobre o que foi bom, o que funcionou, sendo este um momento de reunião do mentor com seu grupo. Durante seus estudos o aluno poderia fazer uso da Educopédia, podendo compartilhar dúvidas com a família ou com o professor mentor do seu grupo.

Foi dito ainda que a rotina semanal dos alunos consistiria em: segundas, terças e quartas-feiras se dedicar ao desenvolvimento das habilidades cognitivas de seu itinerário, momentos em que adquiririam conhecimento. Nas quintas-feiras fariam as avaliações da semana, poderiam pedir para que os professores liberassem a *Máquina de Testes* para testar os conhecimentos trabalhados, a fim de verificar o alcance das metas, do desenvolvimento das habilidades, sendo um sistema de avaliação integrado à Educopédia, abrangendo todas as disciplinas. Os professores da Rede municipal preparariam questões de múltipla escolha que ficariam disponíveis em um banco de questões, para que os alunos pudessem fazer provas em ambiente digital. Se o aluno errasse duas questões o computador bloquearia o teste e recomendaria que o aluno estudasse mais. Caso o aluno conseguisse responder ao teste poderia receber as habilidades da semana seguinte. Nas sextas-feiras os alunos que atingissem as metas da semana poderiam se dedicar aos *projetos transdisciplinares*, e os que não conseguissem cumprir o itinerário participariam dos projetos transdisciplinares em parte do dia e no restante receberiam o reforço da habilidade com o professor especialista da disciplina, o qual ajudaria a completar o itinerário previsto para a semana, podendo fazer aula expositiva, utilizar livros, cadernos, entre outros materiais. A partir do segundo semestre de 2013 os alunos poderiam fazer as atividades

*eletivas*, as quais teriam cunho pedagógico, e auxiliariam aos alunos a constituírem um *projeto de vida*.

### 3.1.4. Função docente

Segundo a SME-RJ, neste cenário o docente tem um novo papel, não é mais o detentor do conhecimento, “agirá como o arquiteto que garante a personalização do processo de aprendizagem e que nenhum aluno seja deixado para trás” (SME-RJ, 2013b, p.1). A gestora da UNESCO informou-me que os professores tinham a função de *generalistas*, atuando em todos os núcleos de conhecimento, além disso, atuavam como mentores de um grupo em atividades diversificadas, mediando o aprendizado; nas disciplinas eletivas, de livre escolha dos alunos, norteando o projeto de vida de cada discente; e orientavam os projetos transdisciplinares. Para que isso fosse possível estes recebiam cursos de capacitação e formação continuada. Os professores possuíam 40 horas semanais na escola e diariamente 2 horas de estudo, fora do grupo com alunos, para planejamento, alguns dias com mais interferência do coordenador, outros não. Neste momento os docentes poderiam trocar conhecimentos. Para garantir que os professores tivessem essas 2 horas diárias de planejamento, os alunos frequentariam as aulas de Educação Física, Orientação Educacional (SOE), Sala de Leitura, Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira (em parceria com a Cultura Inglesa).

Por fim, foi dito que no início de 2013 os docentes passaram por um curso de formação, o *Transcurso*, com o objetivo de quebrar alguns paradigmas e ajudar na transformação da equipe. A reforma da infraestrutura, os computadores e o curso de formação dos professores foram financiados por empresas e parcerias privadas. O coordenador disse que os professores ainda tinham certas dificuldades, como o medo de invadir um espaço de conhecimento que não pertencia à área de formação deles, porém orientava aos docentes que quebrassem o paradigma, dizendo que não eram eles que deveriam dar o conhecimento, eles ajudariam, sentariam ao lado, pesquisariam e aprenderiam com os alunos sobre um assunto que não soubessem. Afirmou também que em escolas tradicionais, os professores de turmas/disciplinas diferentes não tinham tempo de se conhecerem, de trabalharem juntos, e que esse outro paradigma mudaria a integração, já que possibilitaria a troca de conhecimento profissional com outros professores.

Exemplificou com o fato de os professores mentores terem criado *blogs* para socializar com os outros o que pesquisaram/trabalharam. Disse que a criação dos *blogs* foi uma iniciativa dos professores, objetivando ser mais um espaço de troca de experiências.

### 3.2. Opções metodológicas

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois apresento dados em forma de descrições narrativas (MOURA e FERREIRA, 2005, p. 50) de um grupo específico e não uma amostra da população, tendo a preocupação maior em realizar a “caracterização, compreensão e interpretação dos fenômenos observados num grupo específico”. Foi feito um estudo de caso com inspiração etnográfica, já que, durante quatro meses, houve interação entre a pesquisadora e os sujeitos do objeto de estudo, realizado no Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, uma escola municipal de Ensino Fundamental do segundo segmento. De acordo com Hernández et al. (2000, p. 9) o estudo de caso “é a melhor forma de representar a complexidade de uma escola e conhecer, por meio de uma aproximação global, a cultura que toma corpo nas concepções e na prática diária de todas as pessoas que nele se relacionam”.

Procurou-se atribuir à pesquisa as contribuições do olhar antropológico. Como afirma Dauster (2012, p. 2), “As pesquisas devem estar ancoradas em perguntas e problemas elaborados em contato com a literatura antropológica”, pois as lentes da antropologia nos permitem olhar para o outro abandonando a postura etnocêntrica, sem desmerecer a sua cultura, percebendo as diferenças culturais. A autora também destaca que é possível investigar membros da nossa sociedade contextualizados no meio urbano, já que este demonstra ser um local complexo, permeado pela heterogeneidade causada pela divisão social do trabalho, por diferentes tradições culturais e pessoas com diversas (e até divergentes) visões de mundo, pois “há distâncias culturais nítidas internas no meio urbano em que vivemos, permitindo ao “nativo” fazer pesquisas antropológicas com grupos diferentes do seu, embora possam estar basicamente próximos” (GILBERTO VELHO *Apud* DAUSTER). Desta maneira busca-se uma atitude de estranhamento pelo pesquisador que estuda sua cidade, ou seja, exige que o pesquisador estranhe estereótipos, que tenha um olhar descentrado e que

desnaturalize os fenômenos sociais, já que compreende as práticas, concepções e valores como sendo socialmente construídos.

Fonseca (1999) também atenta para questões da etnografia nas pesquisas acadêmicas. A autora afirma a possibilidade de chegar a generalizações a partir de dados particulares. Para isso é necessário contextualizar socialmente as histórias individuais, ou seja, inserindo o sujeito em seu meio social. Nas pesquisas educacionais podemos nos inspirar na etnografia ao tomar de empréstimo elementos tais como: estranhamento, esquematização, desconstrução de estereótipos. É importante ter a concepção de que nossos modelos explicativos são criações abstratas que nos ajudam a constituir um sentido sobre o “outro”, mas que estes devem ser vistos como “uma alternativa para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas” (p. 19).

Foram realizadas observações não-participantes e assistemáticas, já que estas foram feitas em um ambiente real, sem que houvesse “a intervenção do observador no fluxo de acontecimentos, interações e comportamentos naturalmente emitidos pelos indivíduos, em sua vida diária” (MOURA e FERREIRA, 2005, p. 55), pois realizei as observações a distância, não participando como membro da situação e sem o estabelecimento de critérios prévios da observação, permitindo uma flexibilidade da descrição dos sujeitos e situações observadas, respectivamente.

A coleta de dados do estudo de caso foi realizada entre os dias 09 de julho e 12 de novembro de 2014. A observação do cotidiano escolar ocorreu em uma média de duas vezes por semana, porém, não tratou-se do foco da pesquisa, servindo apenas para contextualizar as entrevistas realizadas, assim como para verificar elementos do contexto da prática da instituição escolar. Minha opção inicial era a de observar um time, elemento da escola que explicarei mais adiante, com o intuito de ter uma visão mais aprofundada dos participantes, rotinas, interações e da organização de um grupo dentro da escola. Porém, no início de julho, a partir de uma conversa inicial com a coordenadora pedagógica da escola, foi sugerido que as observações fossem feitas em dois times, um de cada salão da escola. Com isso objetivou-se que o conhecimento mais aprofundado sobre os dois grupos possibilitasse a obtenção de uma maior percepção, abrangendo o contexto escolar. Como os grupos em observação dividiam o mesmo espaço físico

com outros grupos de alunos e professores, foi inevitável observá-los em momentos de interação e organização cotidiana, o que permitiu adquirir uma visão do todo da escola. Além dos grupos dos dois salões foi possível observar outros grupos e espaços da escola, tais como a sala dos professores, a sala roxa e de leitura, o pátio externo, a quadra de esportes, o refeitório, entre outros.

Foram realizadas onze entrevistas individuais semiestruturadas com os seguintes informantes: o ex-Subsecretário de Novas Tecnologias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), que participou da elaboração da proposta educacional “inovadora”; uma funcionária da SME-RJ que atua na função de gerente do projeto Ginásio Experimental Carioca; a coordenadora pedagógica da escola; a diretora geral da escola; cinco professores (as) mentor generalistas; dois professores mentor especialistas. A seleção destes informantes teve como critério serem sujeitos participantes da elaboração e/ou da implantação desta proposta educacional “inovadora”. Segundo Moura e Ferreira (2005, pp. 66 e 67) a entrevista semiestruturada se constitui em um roteiro preliminar de perguntas “(...) que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas questões com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes aos propósitos do estudo (...)”. Além disso, Lüdke e André (2008, p. 33) destacam que entrevistas não totalmente estruturadas permitem que se crie uma relação de interação, “(...) havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. De acordo com Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos específicos (...) elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade.

Foram elaborados quatro roteiros de entrevista semiestruturadas<sup>13</sup>, um para cada grupo de informantes: professores, coordenadora pedagógica, diretora, funcionários da SME-RJ. Cada roteiro de entrevista continha entre vinte e cinco e trinta perguntas. Os quatro tinham questões em comum e outras específicas, as quais destinavam-se a compreensão da percepção dos informantes de acordo com a função que exerciam na proposta educacional. Antes de construir os roteiros foi

---

<sup>13</sup> Os roteiros de entrevista encontram-se nos Apêndices da dissertação.

necessário ler os documentos textuais do Projeto GENTE, de onde foram retirados conceitos da proposta educacional “inovadora”, muitos dos quais se converteram em perguntas, feitas para os informantes com o intuito de conhecer os elementos da proposta de acordo com a percepção dos entrevistados.

Das onze entrevistas feitas, dez foram realizadas face a face, em locais o mais reservados possíveis, em sua maioria realizadas em salas fechadas, nas quais estávamos a sós, pesquisadora e entrevistado. Dessas dez entrevistas, nove foram realizadas na escola (na sala da coordenadora pedagógica, em um salão vazio, na secretaria, na sala do laboratório de Ciências e na sala de leitura) e uma foi realizada no prédio da Prefeitura do Rio de Janeiro, na Cidade Nova, no andar da SME-RJ. Inicialmente entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido e assinado por todos os informantes. É importante destacar que todas as entrevistas foram guiadas pelas orientações fornecidas por Lüdke e André (2008) de que é necessário ter um grande respeito pelo entrevistado, garantindo o sigilo se assim ele desejar, o que foi feito ao utilizar nomes fictícios na pesquisa, respeitando o universo próprio do informante, assim como suas opiniões, impressões, cultura e valores. Em seguida pedi para que os informantes preenchessem uma ficha de caracterização. Além da ficha de caracterização, as gestoras da escola preencheram também uma ficha de caracterização da escola. Após este procedimento perguntava se podia ligar o gravador de áudio, o que todos os informantes permitiram. Sendo assim, as dez entrevistas foram gravadas em áudio.

Quase todas as entrevistas com os docentes ocorreram durante o horário de Centro de Estudos dos professores, motivo pelo qual foi possível obter a atenção exclusiva destes durante as entrevistas, com exceção de parte de uma, que ocorreu durante o horário de aula. As entrevistas ocorreram com naturalidade e de forma dialógica, já que se trataram de conversas entre pesquisadora e entrevistados, tendo como base os roteiros semiestruturados. Em todas as entrevistas foram feitas outras perguntas, as quais surgiram a partir do diálogo desenvolvido. Uma única entrevista não foi realizada pessoalmente, pois o ex-Subsecretário de Novas Tecnologias alegou que não possuía tempo para nos encontrarmos para a realização desta e pediu para que enviásse as perguntas por *e-mail*. Além do roteiro de entrevista, com as perguntas semiestruturadas, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a ficha de caracterização. O informante

respondeu as perguntas por escrito e as enviou em retorno quase duas semanas depois.

Além dos onze informantes entrevistados, pretendia entrevistar a funcionária da UNESCO, que até o início de 2014 exercia a função de gestora do Projeto GENTE na escola. No início de junho de 2014 tentei marcar uma entrevista com a referida gestora, enviei dois *e-mails* explicando a importância de entrevista-la, já que havia acompanhado a trajetória inicial do Projeto, durante o primeiro ano de implantação do mesmo, porém não obtive sucesso na comunicação, pois a ex-gestora não respondeu aos meus *e-mails*. Pretendia também entrevistar a diretora adjunta da escola, havíamos combinado via telefone um dia para a realização desta, porém, no dia marcado ela não pôde permanecer na escola, e como já estávamos em meados de novembro de 2014, não foi possível combinar um novo dia para a realização da entrevista<sup>14</sup>.

Oliveira, Fonseca e Santos (2010) abordam a questão da entrevista enquanto procedimento metodológico para obtenção de dados, a qual exige análise rigorosa sobre suas possibilidades de uso para a produção do conhecimento. Citam Lüdke e André (1986) sobre a importância da entrevista nos procedimentos metodológicos nas pesquisas qualitativas em educação, as quais exigem técnicas adequadas aos problemas educacionais, e para isso, a entrevista permitiria um maior aprofundamento das informações obtidas. Oliveira, Fonseca e Santos (2010) argumentam ainda que a entrevista permite que o pesquisador obtenha dados objetivos e subjetivos, através das falas dos entrevistados. Citam Minayo (2003) para afirmar que os dados objetivos podem ser adquiridos por

---

<sup>14</sup> Inicialmente pretendia realizar uma entrevista coletiva com seis alunos (as), para apreender como vivenciavam a proposta educacional, pois de acordo com Zanten (2004, p. 305) as entrevistas coletivas “favorecen una focalización sobre la dimensión pública más que privada de las opiniones y los hechos”. Havia estabelecido como critério de seleção que fossem discentes advindos de outras escolas, organizadas em sala de aula, com classe de alunos e que tivessem professores especialistas de cada disciplina. Porém, esta ideia inicial foi abandonada, pois seria mais complicado entrevistar alunos por serem menores de idade, o que exigiria autorização dos pais. Como o tempo para realizar a pesquisa de mestrado demonstrou ser curto foi necessário focar nas entrevistas nos níveis da SME-RJ, gestão e docentes da escola. No entanto, ao longo da pesquisa, enquanto realizava as observações, conversei informalmente com alguns alunos da escola, perguntando para estes algumas questões pensadas para o roteiro da entrevista, sendo assim, foi possível captar um pouco sobre a visão que os discentes possuíam sobre a escola. Indico a necessidade de realizar uma pesquisa sobre este Projeto com outro enfoque, o qual não coube a esta pesquisa, que englobe as opiniões e subjetividades dos discente sobre o mesmo, com o intuito de obter uma maior percepção da visão dos alunos sobre o Projeto.

outros meios, como o censo estatístico, já os subjetivos se relacionam com os valores, atitudes e opiniões, sendo dados inerentes aos sujeitos, e que portanto são obtidos através da comunicação. Desta maneira, as autoras compreendem a entrevista como um procedimento metodológico dialógico e interativo, pois oportuniza obter dados sociais e subjetivos, assim como:

imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade (2010, p. 39).

Sendo assim destacam a dialogicidade como fator fundamental na pesquisa em educação.

As autoras destacam que não há uma única compreensão sobre o que seja uma entrevista e apresentam duas concepções: como técnica e dialógica-reflexiva. Na primeira, trata-se de um meio para obtenção de informações sobre determinado assunto, em que entrevistador e entrevistados estão distantes por uma hierarquia de funções. Nesta perspectiva não há diálogo, mas sim comunicação entre o pesquisador, que pergunta e coleta dados, e o informante da pesquisa, que responde sobre o assunto de interesse do pesquisador. Já na segunda concepção, a entrevista se assemelha a uma conversa com propósitos definidos. Novamente citam Minayo (2003) para argumentar que não se trata de uma conversa neutra, pois envolve o relato de pessoas, sujeitos-objetos da pesquisa que vivem uma realidade a qual é estudada. Assim, também citam Szymanski (2004) para afirmar que a entrevista entre duas pessoas é reflexiva, pois pode ser caracterizada como um encontro interpessoal, sendo uma situação de interação humana e diálogo, podendo se constituir em momento de construção de conhecimento. Destacam, portanto, que a entrevista é mais do que uma técnica, sendo interação, pois há uma influência mútua entre entrevistador e entrevistado, os quais dialogam, construindo uma igualdade de poder na relação durante a entrevista. Significa que ambos os sujeitos são portadores de conhecimentos, os quais “estabelecem sentidos e significados aos fatos observados, expressando sentimentos e situações de classe, etnia, gênero, etc., não existindo uma relação de comunicação assimétrica” (2010, p. 41).

Quanto ao momento de planejamento da entrevista, Oliveira, Fonseca e Santos (2010) indicam que o pesquisador deve fazer uma escolha coerente com o

tipo de pesquisa a ser realizada; atender aos objetivos da pesquisa e responder ao problema levantado para investigação; ter claro o que pretende conhecer e quem são os sujeitos envolvidos. Destacam que a entrevista individual é realizada a partir de uma interação entre entrevistador e entrevistado, possibilitando ao entrevistado descrever fatos e narrativas do cotidiano social. Quanto ao tipo de pergunta, destacam que a entrevista semiestruturada parte de um roteiro pré-estabelecido, porém, no momento da entrevista o entrevistador pode acrescentar novas perguntas. Destacam ainda que esse tipo de entrevista pode ser utilizada em pesquisas qualitativas na educação, tais como estudo de caso. Citam Lüdke e André (1986, p. 17) para esclarecer que o estudo de caso refere-se ao estudo de um caso, apresentando tais características: “visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; retratam a realidade de forma completa, profunda e interrelacional; utilizam uma variedade de fontes e informações e permitem “generalizações naturalísticas” (p. 47).

Com base nessas perspectivas teóricas é possível justificar a escolha do uso do procedimento metodológico de entrevistas semiestruturadas para obtenção de dados durante a pesquisa qualitativa em um estudo de caso. Pretendeu-se coletar dados subjetivos dos informantes, assim como as interpretações dos mesmos sobre a proposta educacional “inovadora”, dados estes que só poderiam ser coletados através de conversas, diálogos e reflexões, possibilitados pela interação entre entrevistadora e entrevistados. Das onze entrevistas realizadas, dez podem ser concebidas como dialógica-reflexivas, posto que as entrevistas assemelharam-se a conversas intencionais, já que não perdemos o foco do assunto em questão, a proposta educacional, e uma entrevista pode ser concebida como técnica, pois não houve diálogo e sim comunicação, por não haver interação pessoal entre pesquisador e informante, sendo assim, tratou-se apenas de um meio para a coleta de informações.

Oliveira, Fonseca e Santos afirmam a importância de que o roteiro de entrevista primeiramente seja aplicado como um pré-teste, em uma entrevista “piloto”, “a fim de se identificar possíveis erros e se realizar as alterações necessárias, antes da aplicação definitiva com os sujeitos” (2010, p. 48). Partindo desse pressuposto busquei realizar uma entrevista “pré-teste”, porém esta não poderia ser feita com um (a) professor (a) do GENTE, pois este tratava-se do campo definitivo. Sendo assim, fazia-se necessário encontrar algum professor (ou

ex-professor) de uma escola pública que adotasse o uso de tecnologias em suas práticas, e/ou uma escola que tivesse características inovadoras (ou não tradicionais, convencionais) tais como mudanças na organização, na metodologia pedagógica, no currículo, na avaliação, entre outras.

Em junho de 2014 fiz contato com um ex-professor do Projeto NAVE, escola de Ensino Médio integral, profissionalizante em nível técnico, uma parceria público-privada entre o Instituto Oi Futuro e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O professor, aqui na pesquisa denominado como Gerson (nome fictício), era graduado em *Design* pela PUC-Rio e atuou no NAVE durante o ano de 2010, como professor do curso técnico de *Design* de modelagem e animação 3D. Gerson concedeu a entrevista “piloto” via *Skype*, pois estava em São Paulo. Ambos, entrevistadora e entrevistado, permaneceram durante toda a entrevista com as câmeras do *Skype* ligadas, assim podemos caracterizar a entrevista como face a face, pois estabeleceu-se a interação e o diálogo entre os interlocutores. A entrevista teve duração de uma hora, e teve o áudio gravado.

Através da entrevista pré-teste foi possível obter dados sobre o funcionamento do Projeto NAVE, o cotidiano da escola, o currículo, como a avaliação ocorria, a maneira como os sujeitos agiam na escola, como era o uso das tecnologias digitais, as ferramentas pedagógicas utilizadas, assim como obter informações sobre a implantação do Projeto. Ou seja, através do roteiro elaborado para entrevista foi possível obter informações sobre a organização, forma e instituição escolar em que o professor atuou. Foi possível também perceber pontos a aprimorar para a realização das entrevistas definitivas. A entrevista pré-teste ainda serviu para familiarizar a pesquisadora com o roteiro semiestruturado de entrevista.

Totalizando as dez entrevistas gravadas em áudio, foram aproximadamente dezesseis horas de entrevista. E no total, as onze entrevistas, somaram 379 páginas de transcrição. Assim é perceptível que as entrevistas, de modo geral, foram longas, cada uma tendo ocorrido em torno de uma hora e meia de duração. Possivelmente a longa duração das entrevistas ocorreu pelas seguintes razões: os roteiros de entrevista semiestruturados continham muitas perguntas, pois buscava-se conhecer a proposta, a inovação e o contexto em que ocorria, além de terem surgido outras perguntas no decorrer das entrevistas; havíamos estabelecido um espaço de diálogo, o que propiciou conversas sobre os temas

citados anteriormente; os professores falaram mais do que os demais profissionais, possivelmente porque encontraram no espaço da entrevista um momento de escuta, sendo isto verbalizado por alguns informantes em falas tais como: “você está me dando voz, mas a gente não tem voz”; “eu estou dando essa entrevista pra você, mas aí você é o meu *feedback*”; “eu sei porque você está aqui conversando e me fazendo pensar sobre isso, me fazendo essas perguntas”.

As entrevistas foram analisadas pela pesquisadora. Inicialmente optei por transcrever-las na íntegra para que o diálogo e os pensamentos desenvolvidos não fossem interrompidos, utilizando para isso o editor de textos do *Word*. Em seguida as transcrições foram enviadas para os informantes via *e-mail*, para que estes pudessem lê-las, com o intuito de que avaliassem o que havia sido dito. Apenas uma informante retornou o *e-mail*, consentindo com a transcrição da entrevista. Em um segundo momento foi feita a leitura (e releitura) de cada entrevista e destacadas as passagens mais importantes das falas dos informantes. Em um terceiro momento foi feita a seleção dessas passagens em destaque, sendo estas categorizadas de acordo com as categorias referidas no capítulo introdutório (categorias (elementos) contidas no texto da proposta educacional; inovação (elaboração e desenvolvimento da proposta educacional “inovadora”); organização, forma e instituição escolar). Por fim, as falas dos informantes foram relacionadas conforme estas categorias e problematizadas de acordo com a teoria.

Após a coleta de dados do estudo de caso, foi necessário voltar aos documentos textuais do Projeto GENTE, com o intuito de analisá-los, tendo a visão de quem havia observado e entrevistado os sujeitos participantes da proposta. Pretendia-se analisar também o Projeto Político Pedagógico da escola, porém como este estava em processo de elaboração, só foi possível analisar um pequeno texto que os docentes haviam elaborado até meados de novembro de 2014. Nos próximos subcapítulos apresentarei o campo em estudo, e os elementos da proposta educacional “inovadora” em contraposição as interpretações e percepções dos sujeitos envolvidos.

### **3.3. O campo em estudo de caso: observações realizadas na escola em estudo e os sujeitos entrevistados**

Em 09 de julho de 2014 iniciei o estudo de caso, passando a frequentar a escola em uma média de duas vezes por semana durante quatro meses. Dentre

esses dias, uma vez por semana permaneci na escola nos turnos da manhã e da tarde, nos outros dias somente durante o turno da tarde. Com isso busquei observar como ocorria o cotidiano da escola nos cinco dias da semana, os quais, no total, ficaram com a seguinte distribuição: 7 segundas-feiras (após às 13 horas); 3 terças-feiras (após às 13 horas); 5 quartas-feiras (após às 13 horas); 2 quintas-feiras pela manhã (entre 9 e 14 horas); 5 quintas-feiras pela tarde (após às 14 horas); 3 quintas-feiras (entre 8 e 16 horas); 3 sextas-feiras (após às 13 horas). Sendo assim, foram registradas no diário de campo da pesquisa em torno de 98 horas de presença na escola, excluindo as horas de visitas destinadas às entrevistas.

Na primeira semana pude verificar que ocorreram algumas mudanças desde as visitas de aproximação com o campo, realizadas durante o ano de 2013. A primeira mudança constatada foi que o coordenador pedagógico do ano anterior já não estava mais na escola, e esta função havia sido assumida pela orientadora educacional, cargo extinto da Rede municipal de educação. Outra mudança foi que a gestora do projeto, representante da UNESCO, não atuava mais neste. De acordo com a direção, todas as pessoas que participaram inicialmente da proposta, mas que não eram concursadas da SME-RJ foram “afastadas”, ou seja, desde o início de 2014 atuavam no Projeto somente os funcionários da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Outra mudança informada foi de que, por exigência da SME-RJ, o número de alunos da escola havia aumentado. Em 2013 a escola atendia a uma média de 180 alunos, e em 2014 passou a atender uma média de 240 alunos. Este aumento do número de discentes fez com que os *times* passassem de grupos de 18 para 24 alunos.

No mês de julho de 2014 fui à escola sete vezes para realizar observações. Neste mesmo mês realizei uma entrevista, com uma funcionária da SME-RJ, a qual havia ocupado no início do ano a função de gerente do projeto Ginásio Experimental Carioca. Antes ocupava a função a gestora Heloísa Mesquita, que não era funcionária concursada da SME-RJ.

Com o intuito de obter a autorização da SME-RJ para iniciar o estudo de caso na escola, foi necessário entregar no Prédio Central da Prefeitura do RJ (no departamento da SME) o projeto de dissertação com os devidos documentos. O projeto de dissertação foi lido por uma comissão de avaliadores da SME-RJ. Ao buscar a autorização para ingressar na escola em estudo recebi um papel com a

indicação, feita pela comissão avaliadora, de que eu procurasse a gerente dos GECs para entrevista-la. No mesmo dia conversei com esta e combinamos a entrevista. Muito solícita a gerente facilitou o dia e horário para a realização desta, que ocorreu em uma sala da SME-RJ, no Prédio Central da Prefeitura. Permanecemos sozinhas durante toda a entrevista, que durou cerca de uma hora. A entrevista foi interrompida uma única vez, quando a entrevistada olhou pela janela com o intuito de verificar o que ocorria na rua, pois ouvíamos um barulho intenso e repetitivo. Identificamos um protesto em frente ao prédio.

No mês de agosto fui à escola sete vezes, dentre essas, em três visitas realizei observações, em três realizei observações em parte do dia e entrevistas na outra parte, e em um dia fui à escola para realizar uma entrevista. Neste mês entrevistei a professora mentora generalista formada em Língua Portuguesa (G2)<sup>15</sup>; o professor mentor especialista formado em Artes Cênicas (G3); o professor mentor generalista formado em Geografia (G1).

A entrevista com a professora mentora generalista formada em Língua Portuguesa (G2) foi realizada durante o horário de centro de estudos, no salão amarelo, o qual estava vazio. Enquanto a professora respondia às perguntas, lançava as frequências dos alunos no sistema, e por isso precisava de *internet*, motivo pelo qual fomos para o salão, localizado no terceiro andar do edifício escolar, já que no segundo andar, na área da sala dos professores, a *internet* não estava funcionando. Às vezes o barulho do corredor e do salão verde aumentava, mas de maneira geral havia pouco ruído. Fomos interrompidas uma única vez, por outra professora que falou com a entrevistada. Neste momento desliguei o gravador. Após cerca de uma hora de entrevista paramos na metade do roteiro de perguntas, a pedido da professora, pois esta tinha prazo para lançar as frequências.

A entrevista com o professor mentor especialista formado em Artes Cênicas (G3) ocorreu na sala da coordenação pedagógica, durante o horário de centro de estudos. A coordenadora pedagógica pediu permissão para permanecer na sala, pois precisava organizar os boletins dos alunos. O professor consentiu e eu também. A coordenadora sentou-se em sua mesa e ficou mexendo em seus papéis e em seu *laptop*, sem emitir opinião. Somente no fim da entrevista o

---

<sup>15</sup> No Projeto GENTE os professores generalistas eram divididos nos grupos G1 e G2, enquanto os professores especialistas pertenciam ao grupo G3. Essas categorias são explicitadas no item 3.4.6. Professor.

professor perguntou para a coordenadora o nome de um autor de referência para o projeto GENTE, e após falar, a coordenadora ainda opinou sobre o uso do *Facebook* pelos alunos. A entrevista durou em torno de uma hora e meia.

A entrevista com o professor mentor generalista formado em Geografia (G1) ocorreu durante o horário de centro de estudos, na entrada da secretaria, onde havia uma mesa redonda e duas cadeiras. Neste dia havia outra pesquisadora (mestranda) na escola, como esta usaria a sala da coordenadora pedagógica para realizar entrevistas (desde o início do turno da manhã estava usando a sala para as entrevistas), e não havia outra sala vazia, pois todas estavam sendo usadas para atividades, eu e o professor nos localizamos na passagem da secretaria, onde havia um certo ruído de alunos e outros funcionários da escola que passavam por ali, porém em nenhum momento fomos interrompidos. Após preencher o TCLE e a ficha pessoal, mostrei para o professor o roteiro de perguntas, assim como fiz no início das outras entrevistas. Como havia duas cópias, o professor quis permanecer com uma durante a entrevista, acompanhando cada pergunta feita. A entrevista durou cerca de uma hora. Neste primeiro dia fomos até o meio do roteiro, pois às 12:00h o professor pediu para que parássemos por ali, para que pudéssemos almoçar com calma.

No mês de setembro de 2014 fui à escola oito vezes. Dentre essas, em cinco visitas realizei observações, em uma observei parte do dia e na outra parte realizei uma entrevista, em duas visitas realizei somente entrevistas. Nesse mês entrevistei a coordenadora pedagógica; continuei a entrevista com a professora mentora generalista formada em Língua Portuguesa (G2); e entrevistei o professor mentor generalista formado em Ciências (G1).

A entrevista com a coordenadora pedagógica ocorreu na sala da coordenação pedagógica, onde permanecemos a sós durante todo o tempo. Fomos interrompidas uma única vez, pela professora da Sala de Leitura, que estava acompanhada por um aluno. A professora perguntou se podia interromper e a coordenadora respondeu que não, a professora então fechou a porta. A entrevista teve duração de duas horas.

A continuação da entrevista com a professora mentora generalista formada em Língua Portuguesa ocorreu na sala da coordenação pedagógica, durante o horário de centro de estudos, tendo a duração de cerca de uma hora. Fomos interrompidas uma única vez, pela secretária.

A entrevista com o professor mentor generalista formado em Ciências (G1), ocorreu na sala da coordenação pedagógica, durante o horário de centro de estudos. Fomos interrompidos uma vez pela diretora adjunta, a qual pediu para que o professor assinasse um papel. A entrevista, neste dia, durou cerca de uma hora, porém paramos na metade do roteiro de perguntas.

No mês de outubro fui seis vezes à escola, dentre essas visitas, em três foram realizadas observações e nas outras três observei em parte do dia e realizei entrevistas na outra metade. Entrevistei o professor mentor generalista formado em História (G1), e em dois outros dias continuei a entrevista com o professor mentor generalista formado em Ciências (G1).

A entrevista com o professor mentor generalista formado em História (G1) foi realizada na sala da coordenação pedagógica, durante o horário de centro de estudos. Fomos interrompidos uma única vez por outro professor. Nesse dia a entrevista durou em torno de uma hora e quarenta e cinco minutos, porém paramos no começo do roteiro de perguntas.

A continuação da entrevista com o professor mentor generalista formado em Ciências foi feita em dois momentos. Em um primeiro momento continuamos a entrevista no laboratório de Ciências. O professor estava sentado no canto da sala de laboratório, com o seu *laptop*, junto com outro professor do G1. Estavam em horário de aula, e os alunos estudavam Matemática, por isso a entrevista foi interrompida constantemente, já que os alunos iam até o professor para esclarecer dúvidas em relação aos conteúdos. Por esse motivo, neste dia o professor respondeu a duas questões e foi necessário continuar na semana seguinte. A continuação dessa entrevista ocorreu na sala do laboratório de Ciências, que estava vazio, durante o horário de centro de estudos. Fomos interrompidos uma vez por outro professor, o qual falou brevemente com o informante. Neste dia a entrevista durou aproximadamente uma hora.

No mês de novembro fui à escola três vezes, realizando observações em parte do dia e na outra parte entrevistei: o professor mentor especialista formado em Língua Inglesa (G3); continuei a entrevista com o professor mentor generalista formado em História (G1); a diretora geral; e a professora mentora generalista formada em Matemática (G2).

A entrevista com o professor mentor especialista formado em Língua Inglesa (G3) ocorreu na Sala de Leitura, onde o professor estava trabalhando em

seu *laptop* durante o horário de centro de estudos. Na sala ao lado (sala roxa) havia um grupo de alunos com o professor mentor generalista formado em História (G1), em alguns momentos os alunos desse time falavam alto e foi preciso que o entrevistado segurasse o gravador de áudio para que o barulho não comprometesse a gravação. Não fomos interrompidos durante a entrevista, que durou em torno de uma hora.

A continuação da entrevista com o professor mentor generalista formado em História (G1) ocorreu na sala da coordenação pedagógica. O professor estava em horário de centro de estudos. A entrevista durou cerca de uma hora.

A entrevista com a diretora geral ocorreu na sala da coordenação pedagógica. Fomos interrompidas uma vez pela diretora adjunta, nesse momento desliguei o gravador. A entrevista durou em torno de duas horas.

A entrevista com a professora mentora generalista formada em Matemática (G2) ocorreu na sala da coordenação pedagógica. A professora estava em horário de centro de estudos. A entrevista durou cerca de quarenta minutos.

O estudo de caso teve fim no dia 12 de novembro de 2014, tendo sido feitas trinta e uma visitas ao campo em estudo. Entre os meses de setembro e novembro de 2014, a comunidade na qual a escola se localiza vivenciou dias de tiroteio. Pretendia ter visitado a escola três dias a mais, porém não foi possível, pois como havia tiroteio na comunidade, a escola foi fechada nesses dias (um dia no final de setembro, o segundo no início de outubro e o terceiro em meados de novembro). Nos dois últimos dias em que esse fato ocorreu, os funcionários da escola tiveram que cumprir hora em outra escola da Rede pública municipal e na 2ª CRE.

A partir da ficha de caracterização<sup>16</sup> preenchida pelos professores, foi possível elaborar a caracterização dos docentes entrevistados, todos pertencentes à escola em estudo, e conseqüentemente à 2ª CRE. Dentre os sete professores entrevistados, seis possuíam entre 40 e 50 anos de idade. Os sete docentes possuíam formação inicial (graduação em universidade) bastante heterogêneas, sendo estes formados na graduação em diferentes áreas, como especialistas em:

---

<sup>16</sup> A fim de que a identidade dos informantes seja preservada, não apresento nesta pesquisa o quadro (tabela) explicitando a caracterização com os dados preenchidos pelos professores e gestores, por se tratar de um estudo sobre uma escola específica. Os dados dos entrevistados são descritos em linhas gerais, para que o leitor possa compreender o panorama das características importantes dos informantes, sem que os detalhes sejam pormenorizados.

Geografia; Letras (Português e Literatura); Licenciatura em História; Ciências; Matemática; Artes Cênicas; e Letras (Português - Inglês). Quanto a data de formação inicial, quatro professores terminaram a graduação antes dos anos 2000 e três posteriormente. Dentre os sete professores, seis possuíam pós-graduação (mestrado e/ou especialização) nas áreas em que se graduaram, um professor não possuía pós-graduação. Todos realizaram pós-graduação em datas anteriores a entrada nesta escola.

Em relação ao tempo de magistério, os professores possuíam entre 10 e 20 anos de atuação. Três professores possuíam mais de 12 anos de atuação e quatro professores tinham entre 1 e 3 anos de atuação na Rede pública municipal do Rio de Janeiro. Dos sete professores, quatro atuavam em outras escolas da Rede pública de educação, e três atuavam somente na escola em estudo. Quanto ao tempo dedicado ao planejamento semanal, um professor informou dedicar de 1 a 4 horas semanais, quatro dedicavam de 5 a 10 horas semanais e dois professores dedicavam mais de 10 horas semanais. Quatro professores entraram na escola em estudo até o final de 2012, tendo acompanhando a transição GEC para GENTE, ou seja, vivenciaram a implantação da proposta educacional “inovadora”; um professor entrou no início de 2013, portanto acompanhou a proposta desde o início, porém entrou posteriormente a transição; e duas professoras entraram na escola em meados de 2013, assim puderam acompanhar o final do primeiro ano de implantação da proposta. Dentre os sete professores, apenas um atuou em outra função na Rede municipal de educação, como professor capacitador da SME-RJ.

Das três gestoras concursadas da SME-RJ entrevistadas, apenas duas, as gestoras da escola, preencheram a ficha de caracterização. A gerente responsável pelos GECs, funcionária do nível central não preencheu a ficha, porém foi possível caracteriza-la através das informações disponibilizadas na entrevista. O antigo subsecretário de novas tecnologias da SME-RJ também não preencheu a ficha de caracterização, entretanto respondeu informações sobre a trajetória de formação na entrevista escrita enviada por *e-mail*.

As três gestoras concursadas da SME-RJ possuíam entre 40 e 50 anos de idade. As três possuíam formação inicial distintas: a coordenadora pedagógica formou-se em Licenciatura em Educação Física, com uma segunda graduação em Ciências Sociais; a diretora geral formou-se em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Matemática, ambas formadas na década de 1990; a gerente dos

GECs possuía formação inicial em Normal, porém depois havia feito uma graduação em Direito. O ex-subsecretário de novas tecnologias formou-se em Comunicação Social.

A coordenadora pedagógica fez uma especialização em História da África e a diretora geral possuía três especializações: em Matemática; Informática Educativa e Coordenação Pedagógica. Todas as especializações foram realizadas em datas anteriores a entrada nesta escola. O ex-subsecretário de novas tecnologias possuía Mestrado em gestão da educação e PhD em educação internacional e desenvolvimento, realizados no exterior.

As três gestoras concursadas da SME-RJ possuíam entre 16 e 31 anos de magistério. Atuavam entre 13 e 31 anos na Rede municipal do Rio de Janeiro, tendo, portanto, anos de experiência nesta Rede. A coordenadora pedagógica atuava paralelamente como docente na Rede estadual do Rio de Janeiro. O ex-subsecretário de novas tecnologias atuou durante 10 anos como professor de Inglês, além de ter sido pesquisador e coordenador no Oi Futuro.

A diretora geral ingressou no GENTE no fim de 2012, e a coordenadora pedagógica em fevereiro de 2013, portanto ambas vivenciaram a implantação da proposta educacional “inovadora” desde o início. As três gestoras concursadas atuaram anteriormente em outras funções na Rede municipal do RJ: a coordenadora pedagógica atuou como professora de Educação Física, depois como orientadora educacional em 2013 no GENTE; a diretora geral atuou como professora de Matemática e como coordenadora pedagógica anteriormente em outra escola; a gerente dos GECs atuou como professora e como diretora geral em um Ginásio Experimental Carioca antes de atuar no nível central.

A partir da ficha de caracterização da escola, preenchida pela coordenadora pedagógica em setembro e pela diretora geral em novembro, foi possível conhecer mais sobre a infraestrutura e recursos (materiais e humanos) disponíveis na escola.

Como foi dito anteriormente, a escola atendia a alunos do 7º, 8º e 9º anos escolares. A escola se organizava em 10 *times*, nome dado ao agrupamento de alunos a que cada *professor mentor generalista* atendia. Cada *time* possuía em torno de 24 alunos, porém muitos alunos se matriculavam e não frequentavam a escola, o que justifica os números informados pelas gestoras, de uma média de 230 alunos efetivos na escola.

As agentes educadoras e alguns professores afirmaram que muitos alunos faltam à escola porque fazem outras atividades e não podem passar o dia todo na escola ou porque viajam para visitar parentes no Nordeste. Através das observações pude constatar o exemplo de um aluno, o qual era jogador federado do clube do Flamengo e almejava ser jogador profissional:

Ele disse que faltava muito porque tinha que treinar no clube de 6 às 9 horas e a escola não permitia que entrasse mais tarde, já que deveria entrar às 8 horas. O aluno completou: “Essa escola é boa para quem só estuda e não faz mais nada além disso”<sup>17</sup>.

Em outro dia constatei que:

Na sala roxa o professor formado em História estava com seis alunos. Disse que nas segundas e sextas feiras muitos alunos faltavam, que era comum na escola<sup>18</sup>.

E ainda em uma sexta-feira anotei no diário de campo:

A escola estava vazia, com aproximadamente 1/3 dos alunos<sup>19</sup>.

Os professores do G3 ainda refletiram sobre o fato, atentando para a importância da construção de sentido com base na inserção da realidade sociocultural dos alunos na escola (CANÁRIO, 2006):

Não encontram o sentido no seu aprendizado com a sua realidade na comunidade em CONFLITO? Seria o caso de criar um espaço de conversação entre o aluno, professor e pais e descobrir uma prática do despertar do sentido de planos de projetos de sonho e protagonismo?<sup>20</sup>.

A equipe gestora da escola era formada pela diretora geral; diretora adjunta; coordenadora pedagógica e secretária da escola. A coordenadora pedagógica saiu da escola no início de setembro de 2014 e até meados de novembro a escola estava sem coordenação pedagógica e sem previsão para que outra pessoa ocupasse a função. Em outubro de 2014 as diretoras anunciaram que terminado o ano escolar também sairiam da escola.

Em relação a equipe docente a escola contava com 16 professores: 3 professores formados em Língua Portuguesa; 1 professor formado em Geografia; 3 professores formados em História; 2 professores formados em Matemática; 2 professores formados em Ciências; 2 professores formados em Língua Inglesa; 2

<sup>17</sup> Trecho do diário de campo de 05/08/2014.

<sup>18</sup> Trecho do diário de campo de 15/09/2014.

<sup>19</sup> Trecho do diário de campo de 19/09/2014.

<sup>20</sup> Trecho da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

professores formados em Educação Física e 1 professor formado em Artes Cênicas. Desses 16 professores, 10 atuavam como professores mentores generalistas, com exceção da professora formada em História, que atuava na sala de leitura, e os 5 últimos atuavam como professores mentores especialistas. Além da equipe docente e gestora, a escola ainda contava com 3 agentes educadoras; 4 agentes preparadores de alimentos; 1 técnico de informática; 1 salva vidas de piscina; 3 funcionários da Comlurb responsáveis pela limpeza; 2 porteiros.

Quanto as dependências da escola havia: 1 laboratório de Ciências; 1 sala de Artes Cênicas; 1 sala de leitura; 1 quadra de esportes; 1 piscina; 1 refeitório; 1 cozinha; 1 dispensa; 1 pátio externo; 1 sala de professores; 8 banheiros de alunos; 4 banheiros de funcionários. Possuía os seguintes materiais tecnológicos: 1 computador localizado na sala da direção; 200 notebooks/netbooks para uso de alunos e professores; 6 data shows; 3 telões para data shows; 3 aparelhos de som. Portanto, percebe-se que a escola possuía uma riqueza material e estrutural.

Os materiais curriculares utilizados pela escola se tratavam basicamente dos mesmos materiais curriculares das escolas da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro: Orientações curriculares; Descritores; Cadernos de apoio pedagógico; Livros didáticos; Educopédia; Caderno de reforço; Regimento escolar; Proposta pedagógica; Projetos de trabalho; Projetos da SME/CRE: Transforma - Rio 2016; Megassaudável; Programa Saúde na Escola (PSE); Projetos da sala de leitura; Projeto Político Pedagógico (em construção). Além disso participavam dos seguintes Projetos da SME: Escolas do Amanhã; Ginásio Experimental Carioca (GEC) vocacionado.

### **3.4. Os textos da proposta educacional “inovadora” e as percepções dos sujeitos envolvidos<sup>21</sup>**

#### **3.4.1. Ginásio Experimental Carioca (GEC)**

Conforme dito anteriormente, a unidade escolar pesquisada está inserida no programa da Rede municipal do Rio de Janeiro intitulado *Ginásio Experimental Carioca* (GEC) desde 2012, tendo sido em 2013 vocacionado para

---

<sup>21</sup> Para fins de esclarecimento ao leitor, os gestores externos são: Maria; Pedro; as gestoras da escola são: Sandra; Luana; os professores são: Francisco; Caio; Rubens; Antônio; Celso; Dora; Leticia. Todos os nomes são fictícios.

novas tecnologias. Portanto, faz-se necessário esclarecer brevemente o programa em questão.

O GEC é um “Novo modelo de ensino para as escolas de segundo segmento”<sup>22</sup> da Rede municipal carioca, sendo o programa sustentado em três eixos: excelência acadêmica; apoio ao projeto de vida do aluno; e educação para valores. Além dos eixos estruturais, consta a informação de que as escolas atendidas pelo programa contam “com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios”, assim como com o uso da Educopédia, plataforma de aulas digitais de cada disciplina.

Os Ginásios Experimentais atendem a alunos do 7º ao 9º ano, tendo sido adotado em 2011 em 10 unidades escolares da Rede municipal e ampliado em 2012 para mais 9 escolas. De acordo com a diretora da escola pesquisada:

**Sandra:** (...) a gente é um GEC, só que é um GEC vocacional. Então no mesmo ano que a gente surge, surge o Olímpico, no ano seguinte surge o Arte e Samba (...) a ideia dos GECs era ampliação, porque em 2011 quando o GEC começa, começa com uma experiência de uma escola em cada coordenadoria, porque a época eram só dez, então foram dez. No ano seguinte, 2012, já vai aumentando, hoje nós temos vinte e nove. (...) dos vinte e nove, seis são vocacionais, os demais, vinte e três são comuns, são GECs sem vocação.

No *site* do programa consta a informação de que:

Nessas unidades, os alunos estudam em horário integral, têm mais tempos de aulas de Português, Matemática, Ciências e Inglês, contam com salas temáticas e com professores em dedicação exclusiva e têm uma biblioteca com acervo atraente e adequado aos adolescentes. Pelo projeto, os alunos são acompanhados por um professor tutor, que os auxilia na construção de um projeto de vida.

De acordo com a fala da gerente dos GECs, a principal inovação proposta para as escolas trata-se do horário integral. Além disso, explicita-se o caráter vocacional e experimental da escola em estudo:

**Maria:** (...) a inovação está para uma escola de tempo integral, que são os Ginásios Experimentais Cariocas. Eles traziam uma inovação curricular, uma inovação de aspectos na organização do tempo e do espaço escolar. Com um ano de funcionamento a gente decidiu que iria vocacionar essas escolas, procurar no contexto dos jovens, do protagonismo juvenil, aquilo que fosse impactante, interessante, que pudesse agregar valor a escola de tempo integral que a gente queria construir. E essa foi a opção inicial, a título experimental, para uma escola que os aspectos tecnológicos fossem os mais ressaltados, uma vez que é a linguagem que domina os mais jovens. (...) O GENTE ficou um nome específico

<sup>22</sup> Informações sobre o Ginásio Experimental Carioca disponíveis em <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29> - acesso em 16/01/2015.

porque é tecnologias educacionais (...) são nomenclaturas que a gente usou por conta de ser experimental e a gente identificar e criar aquele clima de diferente, de diferença mesmo, mas todos fazem parte do sistema municipal de educação e desse programa de escola em tempo integral.

Porém, mais adiante a gestora esclarece que a partir de 2015 não pretende-se ampliar os GECs na Rede municipal, com a intenção de que deixem de ter o caráter experimental.

**Maria:** Esse programa (Escola de tempo integral) está na rede desde 2011, ao final de 2013, com três anos de implantação, então agora em 2014 a gente não ampliou, nós estamos em um momento de avaliação e de definição, para que ele deixe de ser experimental e passe a ser uma política de escola em tempo integral na prefeitura do Rio. (...) a partir de 2015 a intenção é que eles (Ginásios Experimentais Cariocas) viem uma política pública de educação em tempo integral e aí eles receberão o nome, provavelmente, de Ginásio Carioca, não mais experimental.

À luz do Termo de Referência, documento que apresenta a teoria da proposta educacional de maneira mais estruturada, faremos a análise de seus principais preceitos (elementos), com base nas falas dos entrevistados, nas observações realizadas em campo, nas ideias iniciais da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP<sup>23</sup> e no arcabouço teórico da pesquisa.

### 3.4.2. O que é o GENTE

Consta no Termo de Referência que o Projeto GENTE trata-se da concepção “de um novo modelo de escola que se apropria integralmente de novas tecnologias educacionais, coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e pode ganhar escala” (SME-RJ, 2013b, p. 3).

Conforme dito pelos gestores, o *novo modelo de escola* refere-se à mudança na estrutura da escola: tempo (horário integral) e espaço escolar; currículo diferenciado (*itinerário formativo*); organização das turmas (*times*); professor generalista; e inserção da tecnologia.

<sup>23</sup> A equipe da escola realizou reuniões coletivas semanais, desde agosto de 2014, para delinear o PPP, e a partir destas elaboraram um documento de avaliação coletiva com base nas discussões que culminariam no PPP. No entanto, para que pudessem realizar os encontros semanais deixavam os alunos com as agentes educadoras no pátio, durante 3, 4 horas. No início de setembro de 2014 alguns alunos tentaram fugir da escola enquanto estavam no pátio, a partir deste dia a 2ª CRE determinou que os professores só poderiam se reunir se obtivessem permissão para liberação dos alunos, assim as reuniões coletivas foram interrompidas, e conseqüentemente interromperam o desenvolvimento do PPP. – Trecho do diário de campo de 08/09/2014. Até meados de novembro de 2014 não havia PPP da escola.

**Sandra:** Novo modelo de escola é esse: uma escola de horário integral; aonde os alunos não são separados por anos escolares; você não tem turma, você tem times (...).

**Maria:** A gente fala que é um novo modelo de escola porque a gente interfere na construção tanto do tempo quanto do espaço escolar. O currículo fica diferenciado, a forma de organizar as turmas é diferenciada, o conhecimento que está voltado absolutamente para atender o aluno na sua forma mais primária, quer dizer, tudo o que a gente faz na escola tem uma relação direta com o protagonismo do menino, o que a gente chama de protagonismo juvenil quando a gente trabalha com esse modelo no segundo segmento. Essa é a inovação, a inovação na verdade passa pela escola inteira, a forma de organizar a atenção dos professores, o professor generalista, a criação do itinerário formativo, a formação continuada presente dentro da escola e a tecnologia, um suporte que modifica toda a concepção de tempo que a gente possa ter.

**Pedro:** É uma escola de tipo novo porque é muito diferente da estrutura normal de escola.

Os professores entrevistados apresentaram uma opinião mais crítica sobre o *novo modelo de escola*. Dos quatro docentes que se referiram ao modelo de escola, três destacaram a ausência de paredes como um elemento relevante deste, porém o último enfatizou que ocorreu apenas uma mudança parcial no modelo de escola, já que os alunos ainda não se tornaram produtores de conhecimento. Um docente afirmou que a cobrança por resultados foi um fator impedor da mudança:

**Dora:** Deve ser novo modelo no sentido de que não tem paredes, novo modelo no sentido do aluno ficar aqui oito horas por dia, de cada aluno ter um computador, contempla, de ter as lousas, contemplar é uma coisa, funcionar é outra.

**Rubens:** (...) o novo modelo de escola é uma escola que não separa os alunos por turma, mas por time, nesse time temos sétimo, oitavo e nono ano juntos, misturados (...) não tem mais paredes, então são dois salões onde em cada salão você tem cinco professores, só que o salão verde é menor porque ainda contém o laboratório e a sala de Artes (...) e a gente teve que adaptar porque a gente recebeu mais alunos esse ano do que no ano passado, no ano passado nós tínhamos cento e oitenta alunos, esse ano são duzentos e quarenta, ou seja, o espaço físico para receber ficou ainda mais lotado, então a gente passou a usar a sala de leitura também como sala de aula, um professor do G1 e um professor do G2 desceram para dar aula no salão roxo, então temos quatro professores no salão verde, que é o menor salão e quatro professores no salão amarelo.

**Antônio:** Modelo de escola é esse modelo em que não existe paredes, esse modelo em que o aluno é o centro da ação pedagógica, em que o professor não é mais aquele, fazendo a oposição ao que é o método tradicional, em que o professor fica de frente para os alunos e os alunos ficam como receptores, isso realmente foi uma inovação, isso mudou mesmo, isso é uma inovação pedagógica, o professor circula entre os alunos, claro o nível que se fala de igualdade é o aluno não estar mais na função de receptor somente, só que parou até aí, ele tem que ser produtor de conhecimento, isso não aconteceu, só modificou o formato, mas o conteúdo ainda é o mesmo.

**Francisco:** Uma escola que elabora um pensamento colaborativo, precisa então trabalhar muito a relação horizontal, a horizontalidade nas relações, nas suas funções, para poder fazer diferença, e quando isso não acontece, porque ainda vem-

se uma cobrança de resultados, querendo metas, que as metas sejam atingidas, isso rompe, rompe e continua mostrando que existe uma relação ainda muito vertical, isso não deixa o projeto decolar, não faz as coisas acontecerem, isso impede, é um impedidor terrível.

A apropriação de *novas tecnologias educacionais* foi referida pela gerente dos GECs como algo que extrapola as ferramentas tecnológicas:

**Maria:** Quando a gente fala de tecnologia para essa escola são tecnologias educacionais e não só instrumentos tecnológicos, são novidades educacionais que possam estar sendo incorporadas através da linguagem da informática.

De acordo com os gestores externos, as tecnologias permitiriam criar uma nova relação entre aprendizagem, tempo e espaço:

**Pedro:** Elas aumentam a motivação, auxiliam na personalização e possibilitam a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer tempo.

**Maria:** (...) ela (tecnologia) basicamente cria uma nova estrutura de tempo, e como conhecimento é alguma coisa que está para o tempo, quando você tem uma aceleração das informações e das produções de conceitos, isso interfere muito de uma forma bastante significativa. E de usar a própria tecnologia no dia a dia das pessoas, isso já criou uma concepção de conhecimento que é muito diferente daquele que historicamente as redes educacionais se organizam, pelo menos no Brasil.

De acordo com os docentes do G2, os computadores para os alunos e o acesso à *internet* são importantes para buscar conteúdos educacionais, porém:

A internet, principalmente no ano de 2014, está oscilando muito. Esta situação prejudica um projeto que tem como carro chefe a tecnologia digital.

Os professores do G1 destacaram que as novas tecnologias são instrumentos pedagógicos importantes para a aprendizagem, no entanto:

(...) sem o acompanhamento do professor especialista os usos pedagógicos dessas tecnologias não atendem ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes<sup>24</sup>.

Concordando com o que foi dito acima, dois professores informaram que a *internet* nem sempre funciona. A tecnologia, principalmente o uso do computador com acesso a *internet*<sup>25</sup>, foi destacada por três professores e duas gestoras da escola como uma mudança de suporte, pois, de maneira geral, seu uso continuou a favorecer apenas a consulta para busca de informações e conhecimentos que circulam nos meios virtuais. Foram feitas tentativas de pesquisa em *sites* através da *internet*, embora um professor tenha destacado que os alunos não possuem autonomia para realizar as buscas sem a ajuda do docente. Canário (2005), Moran

<sup>24</sup> Trechos da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

<sup>25</sup> Em 2014 os alunos tinham acesso a computadores (*laptop*), no entanto não receberam os *Smartphones* e os *Tablets*, conforme dito no texto do Projeto.

(2012) e Belloni (1998) atentam para o uso das tecnologias associado à pesquisa. No entanto, a pesquisa na *internet* favorecia a cópia de informações retiradas de *sites*, conforme foi explicitado por um docente. Sendo assim, o uso da tecnologia permaneceu no sistema de repetição de informação, sem que evoluísse para um sistema de produção de saberes (CANÁRIO, 2005), pois não apresentou um uso diferenciado, em que os alunos pudessem criar e produzir a partir do uso de tais tecnologias. Tampouco havia a produção e disseminação coletiva da informação, fazendo com que os discentes continuassem a ser apenas receptores e consumidores de informações (LEMOS, 2009; 2009a).

**Rubens:** (...) a gente usa outros *sites* quando tem *internet* (...) a gente usa as aulas que tem no Telecurso, que estão à disposição, aulas de professores que estão disponibilizadas também no *Youtube* ou outros *sites* de busca, então a gente usa muito os *sites*, mas o aluno ainda não aprendeu sozinho a fazer esse tipo de pesquisa, a gente precisa estar o tempo inteiro dizendo os lugares onde eles vão pesquisar, onde eles vão achar digamos os temas e que eles precisam não fazer uma compilação, mas eles tem que ler e ler mais de um *site* porque nem todos os *sites* são confiáveis, eles precisam comparar as informações que ele tira de um *site* para outro para só então ele conseguir ver aquele que é mais confiável (...).

**Dora:** Eu sempre converso isso com eles, a rede tem zilhões de informações, é um número infinito, coisas erradas, coisas certas, coisas boas, coisas ruins, coisas muito boas e coisas muito ruins, o negócio é saber como você vai utilizar aquilo ali, por exemplo, outro dia eu não estava conseguindo explicar produtos notáveis, a professora formada em Matemática não tinha vindo, aí eu fui lá no *Youtube*, e falei “Tá, depois do recreio a gente vê”. Na hora do intervalo eu comecei a assistir e pensei, bom se eu que odeio Matemática entendi, eu acho que eles vão entender também. Falei “Bota nesse *link* e assiste essa aula”, botaram o fone no ouvido e conseguiram fazer o exercício. Acho que abre uma possibilidade fantástica, e eu acho que a escola tem que se adequar ao tempo em que ela está, ao local (...) Então eu acho que é super legal você abrir, se você realmente tiver uma *internet* que funcione, porque hoje eu tentei e a *internet* caiu, se entrar dois times já não funciona direito, porque está fraco, mas que tenha uma proposta, eu acho que tem que ter proposta, tem que ter objetivo (...) porque usar pelo usar eles já usam em casa (...) por exemplo ontem, eu mandei eles fazerem um trabalho no *Word*, a maioria não sabia tirar da *internet* para colar a imagem (...) Acho isso legal, você poder ter todo esse leque, mas tem que ter objetivo, tem que ter uma proposta, tem que ter um caminho e tem que saber aonde a gente quer chegar, acho que o objetivo é isso, o meu aluno vai ser capaz depois disso de quê? Eu falo muito isso aqui, por exemplo, ele sabe mexer em mil coisas na *internet*, mas não sabe criar uma pasta, não sabe separar os arquivos, não sabe o que é o *Word*, não sabe fazer um *Power Point*, e isso é importante (...).

**Antônio:** (...) a proposta previa que eles pudessem utilizar o computador, por exemplo, como uma grande ferramenta que auxiliasse a eles a ampliar o vocabulário, a forma de pesquisar, a maneira de pensar as coisas; não, eles utilizam o computador, a pesquisa na *internet* como se fosse um livro, eles pegam, abrem um *site* qualquer lá sobre um assunto e vão copiar. Só mudou o suporte que deixou de ser o caderno, o livro e a apostila, pra ser o computador.

**Sandra:** Alguns professores colocam os alunos como produtores, alguns, um ou dois, os demais não. (...) (outros usam como suporte) porque eles usam a

Educopédia que tem uma explicação digital daquele conteúdo, usa a questão dos exercícios de revisão.

**Caio:** É mais para pesquisa. Eu já sugeri, até para o Pedro (nome fictício) no começo do ano passado, quando isso aqui era GEC eles também tinham computador e eu já tinha visto a dificuldades deles de abrir o *Word*, de trabalhar com *Word*, de formatar um texto e até comentei com ele que podia ter uma eletiva, alguma coisa sobre o uso do computador, saber fazer um *download*, abrir pasta e fechar pasta, essas coisas, copiar e colar, ele falou que não, que eles sabem mexer em computador melhor do que qualquer adulto, então tá bom. Mas eles têm essa necessidade de trabalhar, justamente de produzir e fazer apresentações em *Power Point*, essas coisas todas. Eles produzem pouco. O mesmo uso de papel, só que na tela.

**Celso:** Eu faço as blogagens e as interações de rede, as formulações no *Google* formulário, *drive* formulário, os *e-mails*, as vídeo aulas de algumas instituições de excelência que a gente tem, *Khan Academy*, quase sempre vídeo aulas expositivas dos grandes canais, *Discovery*, da própria Globo.com, muitas coisas boas e interessantes, GNT, capturas de aulas expositivas, explicativas que são boas, mas eu sinto a falta do momento criativo de autoria mesmo, que esses alunos poderiam desenvolver (...).

**Luana:** Eu acho que está substituindo só o livro e o caderno. Eu acho que as possibilidades eram imensas, mas na verdade eles estão escrevendo, lendo, fazendo pesquisa, podia ter mais coisa. (...) o uso da tecnologia a favor da solução de problemas da humanidade. Nosso computador está sendo usado como livro e caderno. (...) Tem aluno publicando coisa em *blog*, aprendeu a fazer *blog*, mas não sei, acho que tinha mais coisas a serem feitas.

Uma professora incentivava que seus alunos produzissem trabalhos no *Power Point*, no entanto, assisti as apresentações de Geografia de seu time (grupo de alunos), nas quais os alunos haviam pesquisado diferentes regiões do Brasil e do mundo, sendo possível constatar que “os trabalhos pareciam ser cópia e cola de *sites da internet*”<sup>26</sup>. De acordo com a professora, além do *Power Point*, também incentivava o uso de outros recursos:

**Leticia:** (...) com Geografia eu tento, como é uma escola de novas tecnologias eu tento usar o *Power Point*, e agora eu aprendi uma outra técnica, até já ensinei para duas alunas, que é um aplicativo que tem no celular que faz um *scanner* no livro, então elas estavam precisando de um mapa da vegetação e não estavam encontrando em lugar nenhum, aí eu ensinei, elas baixaram o aplicativo, aí esse aplicativo do celular escaneia a foto e elas botaram no *Power Point*. (...) tive que ensinar. *Word* também, eu tenho feito redação, eles fazem a redação depois eles passam para o *Word*, porque eu sinalizei para eles, se tivesse aquela minhoquinha vermelha era sinal que tinha coisa escrita errada, se tivesse a verde era sinal que era a concordância errada, falta de pontuação, então também ensinei a mexer no *Word*. *E-mail*, eu me comunico muito por *e-mail* com eles, quando eu não venho ou qualquer problema que tenha eu mando *e-mail*.

O uso dos *blogs* foi destacado por três informantes como uma tentativa de interação entre os alunos dos diferentes times e professores. Uma professora

<sup>26</sup> Trecho do diário de campo de 11/09/2014.

informou seguir também *blogs* externos à escola. De acordo com Moran (2012) os *blogs* permitem a divulgação de trabalhos, além de possuírem uma dimensão de historicidade e de favorecerem a formação de redes. Dessa maneira, a publicação em *blogs* poderia favorecer a inteligência coletiva (LÉVY, 1999) dos alunos da escola. Porém, como apenas um professor permaneceu com o uso dos *blogs* dos alunos e alguns poucos com os *blogs* dos docentes, não havia uma rede dos sujeitos da escola, sendo um trabalho pontual de um pequeno número de alunos e de professores. Observei apenas uma vez o uso dos *blogs* pelos alunos: “No salão do G1, os alunos do time do professor formado em Ciências atualizavam seus *blogs*, colocando informações sobre o passeio ao Jardim Botânico”<sup>27</sup>.

**Celso:** (...) o que eu consigo ver é que eles vão evoluindo na ferramenta da blogagem, eles vão evoluindo, aprendendo como fazer e sistematizar melhor algumas coisas dali e manter registros, essa ideia de que você coordena um grupo durante um tempo, o estudante, o educando, como a gente chamava aqui, coordena a sua família ou coordena entre si as atividades que estão sendo feitas, ele também de alguma forma consegue socializar aquilo que ele está aprendendo, porque ele conversa com outros colegas dessa família ou de outras famílias, vai passando, repassando, trocando, interagindo com esses alunos o tempo todo e tenta sistematizar, sintetizar o que ele está aprendendo dentro da blogagem dele, eu acho isso legal e esse registro da história fica pro legado dele (...).

**Dora:** Vivo entrando no *blog* do professor Celso (nome fictício), porque ele bota às vezes algumas coisas legais, tem vários *blogs* que os meus alunos seguem junto comigo, tem várias páginas que a gente segue, tem os canais no *Youtube* que a gente também segue, que já são aqueles assim para explicação em Português, explicação em Matemática, aí às vezes eles estão com dúvida eles procuram naqueles canais para ver se tem aquela explicação, que já ajuda bastante, Matemática então nossa. Outro dia a gente estava falando sobre a África, as divisões da África, eles acharam um vídeo incrível num desses canais, aí a gente passou o *link* para todo mundo e eles foram assistir (...) tem uns *blogs* de uns professores que são bem confiáveis ou de escola, às vezes também eles acham alguns e me mostram, e dá pra tirar bastante exercício também (...) é bem interessante assim essa relação de seguir o canal, já fica ali, “Ah apareceu no meu Gmail que tem um vídeo novo”, que aparece, “fulano hoje postou um vídeo sobre equações do segundo grau”.

**Luana:** (...) naquele momento (início de 2013) era um momento fundamental de se criar uma rede de conhecimento, fizeram muitas coisas legais, criaram os *blogs*, cada professor alimentava o seu *blog* com conteúdo e o outro pegava, só que era conteúdo de descritores para fazer uma bimestral, eles não se apropriaram de projetos inter, transdisciplinares que facilitaria muito o trabalho do professor. Eles acabaram fazendo assim, professor de Matemática produz material para botar no *blog* dele de Matemática, o professor de Geografia e cada professor ia pegando o *blog* do outro na lógica da escola tradicional.

**Celso:** (...) a base do projeto hoje é papel, não é a dimensão digital e como ele interage, está ali, entra, faz a Educopédia, não tem elementos de agregar valor do aluno em relação ao processo criativo, produtivo dele. Eu juro que só a questão da blogagem não dá conta também, como eu faço com os meus alunos, não dá conta,

<sup>27</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

mas se eu for além disso, eu vou para onde? Eu vou interagir com qual outro time da escola? Como é que faço para que os meus alunos entendam que até aqui no celular, ele pode estar “linkado” aqui na rede dele e fazer com que essa relação do trabalho dele, da produção dele também esteja com outro time, eu não consigo dar conta disso, eu não tenho inferências nenhuma nos outros times, eu não consigo e também nem quero convencer nenhum professor de que isso é possível, não quero porque também não é o meu papel, já me desgastei muito pra isso, nunca vi assim, a não ser a algum tempo atrás, quando todos os professores tinham *blogs* eu “linkei” vários aqui, mas aí foram abandonando, abandonando o *blog* (...).

Dois professores afirmaram que a *internet* também favorece a desatenção dos alunos, os quais entram em redes sociais ao invés de realizar pesquisas, um deles destacou que a apropriação das tecnologias pelos alunos não ocorre rapidamente. De acordo com Sibilía (2012) a desatenção seria um efeito lógico do discurso midiático, superável desde que o aluno conseguisse transformar as informações em experiência, o que seria favorecido pela criação de redes, produzindo conjuntamente o pensamento que gere algum sentido. A coordenadora pedagógica afirmou ter sugerido o uso das redes sociais, como *Facebook*, para atividades de ensino.

**Rubens:** (...) apesar de ter um *blog*, apesar de eles saberem que eles tem o mundo ao alcance das suas mãos, que eles podem fazer pesquisas, eles tem que aprender a fazer pesquisa, eles usam aquilo para as redes sociais, eles usam para *Youtube*, mas não para fazer pesquisas, mas para ver música, show, então é preciso quebrar isso, mas isso você não quebra de uma hora para a outra, porque você disse para o aluno que o instrumento que ele tem ali é uma enciclopédia as mãos dele, você precisa construir e essa construção leva tempo, tudo o que não nos dão é tempo, a educação agora é acelerada, a educação está a toque de caixa, a educação hoje está no ritmo das empresas, precisa apresentar resultado muito rápido, só que as coisas não se constroem assim, educação não é empresa, a crítica que se tem é toda à essa nova leitura da educação como se fosse metas, os programas que têm que dar certo em um período curto de tempo, isso não está funcionando.

**Caio:** O problema é que os alunos não têm comprometimento de ficar só na Educopédia estudando, eles vão para o *Youtube*, eles vão para o *Facebook*, eles vão para tudo o que é lugar menos focar na Educopédia. Então você tem que ficar mais tempo falando para o aluno “Fecha o *Facebook*, sai disso, sai daquilo”, ou até mesmo pegando o computador do aluno do que estudando, você tem que sair de perto de um aluno que tem interesse e você sabe que vai fazer as coisas direitinho para ficar em cima de um que não vai fazer nada. Então você deixa de dar atenção para aquele que está a fim para ficar em volta da mesa para ver se ninguém vai entrar em lugar que não tem que entrar (...) as aulas são só de 40 minutos para Inglês, para o G3 de modo geral, e você perde muito tempo com isso. Aí vários outros problemas, os alunos não sabem usar o computador, sabem usar perfeitamente o *Facebook*, agora formatar um texto no *Word* não sabem, não sabem baixar um arquivo, abrir um *e-mail*, perguntei “Tem *e-mail*?”, “Não sei, não tenho”. Eu criei um *blog* da minha disciplina, coloquei vários conteúdos ali para eles baixarem para o computador deles, exercícios e dicas de vocabulário, várias coisas, baixei no computador deles o leitor de PDF, porque eu fiz em PDF e não acontecia, eles não conseguiam baixar ou baixavam um milhão de vezes, toda vez que abriam o computador baixavam, muita confusão. Aí tem a bateria que acaba,

não recarrega, o computador que não liga, isso a aula acaba e você não conseguiu fazer quase nada lidando com esses problemas com a tecnologia.

**Luana:** Já que a briga era para que a gente cortasse o *Facebook*, porque os alunos viviam no *Facebook*, eu sugeri que os professores ensinassem pelo *Facebook*, postassem reportagens interessantes, artigos, fotos sugerindo debates sobre a foto.

Conversando com um grupo de alunos do salão verde, estes me afirmaram que o acesso a *internet* os distraia:

Disseram que não conseguem aprender na escola e que o fato de terem computador com *internet* fazia com que tivessem vontade de entrar em vários *sites*, o que os distraia<sup>28</sup>.

Três docentes explicitaram a falta de formação para que dominassem o uso das tecnologias. Moran (2012) afirma ser fundamental a capacitação contínua dos sujeitos para o domínio pedagógico das tecnologias na escola com vistas a um uso inovador das tecnologias na educação. Demo (2000) atenta para os perigos de se introduzir as tecnologias na escola sem a devida formação docente. Por sua vez, Sibilia (2012) destaca que os professores deveriam ser “capacitados” para ensinar aos alunos a lidarem com o fluxo, viabilizado pelo acesso a informatização.

**Antônio:** A tecnologia pode ajudar, como ela atrapalha, depende de como você usa. Aí eu digo o seguinte: falta preparo pra gente, preparo pra nós mostrarmos para o aluno como pesquisar, e se eles não sabem nós também não sabemos, eu posso indicar vários *sites*, mas como que mistura, eles não sabem fazer edição de texto no *Word*, eles não fazem trabalhos em *Power Point* e tantas outras mídias que você pode utilizar, filmes pequenos, na minha área de História mesmo, eles podem produzir trabalhos nesse sentido, então hoje o uso da tecnologia ainda está muito restrito a um banco de informações que o aluno acessa e copia, só, ele não trabalha em cima daquilo que está a disposição dele, não existe uma produção (...) Usa a tecnologia como um caderno, um livro. (...) eu ainda não domino muitas coisas no computador, na *internet* que me dá a possibilidade de chegar para o aluno e falar “vamos fazer um trabalho legal? Produza um vídeo pequeno sobre o segundo reinado” falta conhecimento meu, se eu não tenho esse conhecimento ele não vai ser despertado.

**Francisco:** Eu sinto falta de uma ilha de edição na escola, para a gente poder trabalhar mais com a edição, sinto falta também de uma assessoria mais perto, uma assessoria tecnológica mesmo, “Olha só, vamos ver se a gente consegue criar uma plataforma da escola GENTE”, onde o aluno entra nessa plataforma GENTE, não existe essa plataforma virtual GENTE. Eu acho que ainda está insipiente, eu diria insipiente ainda, se usa bastante a tecnologia, mas ela ainda não firmou.

**Celso:** (...) eu acho que a tecnologia favoreceria pra chegar a transdisciplinariedade sim se a gente tivesse uma possibilidade de experimentar com testagem, sem acompanhamento de pessoas que entendam sobre esse assunto não dá não, a gente fica assim como a gente ficou aqui, muito solto, sem estímulo, eu acho que é isso, a gente não tem estímulo pra fazer essa tecnologia alcançar o potencial dela na escola, porque são raríssimas experiências que são trocadas, estimuladas para serem apresentadas (...).

<sup>28</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

Em relação a replicabilidade da proposta educacional (“ganhar escala”), explicita-se na carta de apresentação da proposta que trata-se de um projeto piloto, o qual após um ano “passará por um processo de sistematização e avaliação. A ideia é fazer com que o GENTE ganhe escala na Rede Municipal ao longo dos anos” (SME-RJ, 2013, p.2). Dois informantes afirmaram que esta era a intenção inicial, ou seja, a partir da proposta inicial experimental, pretendia-se replicar o “modelo de escola” a outras escolas da Rede municipal. Porém, ainda em 2014 esta ideia foi descartada, tendo em vista que extinguíram o caráter experimental dos GECs e não seria possível implementá-la em outras unidades escolares, conforme dito pelas gestoras.

**Pedro:** Essa era a proposta inicial. Não sei como está atualmente.

**Celso:** (...) a maior dificuldade que existe dentro da escola é exatamente conseguir separar esse viés do que é proposição de projeto educacional, implantação, implementação, aplicabilidade, replicabilidade, escalabilidade de um projeto, eu acho que falta muita noção das pessoas que conduzem a chegada de um projeto como esse na Rede, até aqui, pra poder pegar isso como o sucesso (...) e distribuir a todo mundo como está dando certo (...).

**Maria:** O projeto acaba de acabar (risos) (...) já foi publicado o fim do caráter experimental. Então a tendência é que em 2015 a gente comece com os Ginásios Cariocas, provavelmente nem todas as escolas serão transformadas em Ginásios Cariocas porque parcela dessa população ainda precisa ou faz a opção de ter a educação escolar em tempo parcial, mas a maior parte das escolas de segundo segmento estarão em horário integral, certamente. (...) essa do modelo GENTE ela é a que vai de uma forma mais gradativa, precisa mesmo de uma formação mais específica. A tendência é passar primeiro pelo modelo GEC, do Ginásio Carioca.

**Sandra:** O que eu sei é o seguinte: saiu no decreto que os vocacionais continuariam, então o Olímpico, o de Artes e o GENTE continuariam, nem o de Samba estava lá, e os demais voltam a ser Ginásios Cariocas. (...) A secretária disse que essa proposta é o seguinte: todo experimento ele tem que ter um fim, então que eles teriam um fim, e a gente teve até reunião perguntando de práticas, boas práticas dos ginásios experimentais que a gente pode aumentar para levar para a Rede (...) Então o que a gente fez? Cada diretor veio para o seu grupo de professores, saiu um documento e a gente encaminhou para SME, em cima da fala dos professores e de boas práticas de cada um para ver o que dá para fazer, o que dá para absorver.

### 3.4.3. Missão

Consideramos uma das três missões estipuladas pela proposta educacional, a qual estabelece: “Atuar como núcleo inovador e transformador para amplo movimento de qualificação do Ensino Fundamental no 2º segmento da Rede municipal, sendo fonte de inovação em conteúdo, método e gestão” (SME-RJ, 2013b, p.3).

A *inovação em conteúdo* foi explicitada por sete informantes (docentes e gestoras da escola), destes, quatro expressaram claramente que não ocorreu a

pretendida inovação, sendo explicitado por duas professoras que os alunos estudam os conteúdos estabelecidos pela Rede municipal. Através da última fala é possível constatar que a inovação em conteúdo, e a personalização da aprendizagem, poderiam ocorrer se houvesse um trabalho com projetos de acordo com o interesse do discente:

**Antônio:** Não teve inovação em conteúdo, só na forma.

**Dora:** Eu não vi nenhuma inovação em conteúdo, não sei se foi porque a proposta era novas tecnologias, você ter o computador, mas o conteúdos são os mesmos de outras escolas, tanto é que eles fazem a mesma prova e recebem o mesmo material pedagógico.

**Leticia:** O conteúdo não houve mudança nenhuma, são os mesmos conteúdos da Rede.

**Luana:** Inovar em conteúdo, é o oposto quase do que a gente faz. É você botar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. O aluno diz para você “Eu adoro música”, então é a partir da música que você vai estudar o mundo, que você vai amar a escola, que você vai desenvolver, “Eu gosto de futebol”, então vamos embora pelo futebol, isso é inovação de conteúdo, você vai a partir da área de interesse, do que o aluno gosta e você vai estudar tudo e o aluno vem porque ele está estudando o que ele gosta.

Um informante revelou que a *inovação em conteúdo* consistiria em o aluno escolher o que iria estudar, porém esta ainda não ocorreu:

**Rubens:** (...) a segunda mudança, com relação a inovação em conteúdo, é que o aluno, em tese, buscaria, escolheria o que ele quer estudar porque os seus professores não são mais professores, são mentores, então ele é atendido por três especialistas, em Educação Física, em Inglês e em Artes Cênica e os outros professores, do G1 e G2 seriam mentores que trabalhariam as cinco disciplinas, Matemática, Português, História, Geografia e Ciências. Em tese o aluno poderia escolher a matéria que ele quer estudar naquele dia e esse professor orientaria os seus estudos, ele teria acesso à *internet*, onde ele tem um mundo a disposição dele, ele poderia pesquisar aqueles assuntos em aulas que houvesse na *internet*, em *sites*, no *Youtube*, ou seja, tudo muito bacana, mas não funciona porque o aluno tem ainda a ideia de que o computador é um meio recreativo e não uma ferramenta de trabalho, isso vai levar tempo para construir com os alunos.

Os outros dois informantes revelaram que a *inovação em conteúdo* estaria atrelada a *Máquina de Testes* (a ser explicada mais adiante), porém, devido a falta deste recurso, a inovação foi prejudicada:

**Caio:** O conteúdo é o mesmo, o jeito de você trabalhar esse conteúdo é que seria o grande diferencial. O que eu acho que atrapalhou muito isso foi o fato de a Máquina de Testes não ter acontecido. Porque a Máquina de Testes é que seria o grande filtro.

**Sandra:** A inovação em conteúdo era a Máquina de Testes, porque a Máquina de Testes toda semana cada aluno teria lá os seus descritores, de acordo com o ano em que estavam; de acordo assim: eles faziam um teste diagnóstico e a partir daí esse aluno ia estar agregado a um ano escolar e ele ia começar a estudar daquele ano escolar.

A *inovação em método* foi explicitada por quatro informantes (gestor externo e três professores). O gestor externo informou que a inovação em método seria referente a aprendizagem em grupos, com base em pesquisa e projetos, e um professor supôs que seria referente a mistura das séries com autonomia do aluno:

**Pedro:** Inova em método porque os alunos sempre aprendem em grupos, se apoiando, não há aulas expositivas, eles estão sempre pesquisando e a aprendizagem é muito baseada em projetos.

**Caio:** Método é como a gente está fazendo aqui, imagino, essa novidade de estar todo mundo junto, de buscar autonomia do aluno.

Dois professores informaram que não ocorreu a pretendida *inovação em método*, permanecendo apenas na teoria (no papel):

**Antônio:** O método não houve inovação.

**Dora:** Eu acho que novamente o método seria por conta das novas tecnologias, é claro que tem muita coisa que eu faço aqui que eu jamais faria na escola anterior, porque lá não tem o que tem aqui, lá a internet nem pegava (...) Talvez deva ser por isso, mas eu não sei se eles alcançaram essas metas aí não (...).

A *inovação em gestão* foi evidenciada por sete informantes. Destes, duas informaram que inicialmente havia uma gestão diferenciada, pois o projeto contou no primeiro ano (2013) com uma gestora externa. Ambas relacionaram este modelo de gestão com a palavra “empresa”:

**Dora:** A gestão talvez porque eles colocaram uma gestora da UNESCO aqui, que era a Aline (nome fictício), uma pessoa ótima, mas não sei se ela tinha experiência em educação, em escola, porque é diferente você gerir uma empresa e gerir uma escola (...) na escola o aluno está aqui o tempo todo com você, os problemas, as brigas, as coisas boas e as coisas ruins acontecendo ao mesmo tempo. Eu não sei o que eles entendiam com novo modelo de gestão. A única coisa que eu vi diferente de uma escola comum foi a questão de ter uma pessoa de fora aqui, sempre, para ajudar a tomar decisões (...).

**Sandra:** (...) era uma gestão aqui diferenciada, era uma gestão compartilhada, porque eu tinha uma gestora do projeto e tinha eu como da escola, então eu tinha demandas que não eram inerentes de uma diretora de escola pública comum. (...) Essas reuniões que eu tinha que ir, por exemplo, que só tinha eu de funcionária pública. (...) Então é uma outra ótica, uma outra visão. Às vezes tinham cobranças, que eram cobranças que você cobra a uma empresa, só que isso aqui não é uma empresa é uma escola, então a minha formação era diferente e por causa disso a gente começou a ter, eu e a coordenadora pedagógica tivemos oito encontros para uma gestão mais concreta. (...) E aí são demandas diferenciadas. E como era o subsecretário me convocando eu posso dizer não, porque é o meu chefe, está acima.

Dois professores ressaltaram a necessidade da gestão oferecer uma assistência mais efetiva, inclusive com mais formação aos docentes. O primeiro professor relacionou a gestão com a parceria público-privada, porém criticou-a, enfatizando que muitas promessas não foram cumpridas e que os envolvidos não

permitiram que os docentes fossem escutados nesta parceria. O segundo informou que compreendia a gestão como interna e externa à escola:

**Rubens:** A gestão é uma gestão em que haveria parceria público-privada, esses parceiros da rede privada acho que ofereceram as inovações tecnológicas, ofereceram os computadores, a lousa interativa e depois nós não vimos mais nada de dinheiro aqui dentro porque as outras coisas que a gente precisou, a Máquina de Testes nunca chegou, os cursos, os jogos nunca chegaram, os cursos de capacitação de professores eram só aqueles que interessavam a empresa, feito em um dia só, tentando vender jogos da iniciativa privada, o acesso à *internet*, que a VIVO que era uma das parceiras que estavam aqui, a gente tem uma *internet* capenga agora, acho que não sabemos até onde esses parceiros estão, nunca houve uma relação desses parceiros com os professores para saber o que estava funcionando, o que não estava funcionando, ou seja, nunca nos deram vez nem voz, toda vez que tentamos falar do que precisava ser ajustado havia sempre um ar de ameaça, de que você não estava adaptado à essa nova possibilidade pedagógica (...).

**Antônio:** A gestão precisa melhorar muito, eu falo a gestão eu não estou falando na gestão só na escola, se eles estão acreditando no projeto eles têm que dar suporte para a gente, a gente precisa ser treinado. O treinamento tem que ser constante, o treinamento de como você fazer o aluno produzir coisas, não são esses cartazes que são colados nas paredes como qualquer escola tem, não é isso.

Dois gestores, interno e externo à escola respectivamente, informaram que a *inovação em gestão* consistiria em uma maior horizontalidade:

**Luana:** A gestão tem que ser horizontal, a gestão tem que esquecer que existe a verticalidade, a gestão tem que ser uma facilitadora para tudo acontecer, tem que ser um elo com a Secretaria e com a CRE, mas sentada no mesmo plano que todo mundo, isso é *inovação em gestão* (...).

**Pedro:** Inova em gestão porque o papel do professor e do diretor são fortemente modificados já que a escola é muito mais horizontal, com decisões mais democráticas e atenção é dada não para os mais fortes, mas para os que mais precisam.

Uma docente informou que não ocorreu mudança neste âmbito:

**Leticia:** Gestão, também não vi nenhuma mudança de gestão.

A gestora interna à escola ainda explicitou a compreensão de gestão enquanto responsabilidade do professor e não somente da direção, pois o docente teria que gerir novos tempos e espaços:

**Sandra:** Quando ele falava a nova gestão ela não é uma gestão só da direção, é uma gestão de tempo e espaço. Por quê? Porque é uma gestão nova do professor também, porque esse professor ele deixa de ser um professor especialista, detentor de todo conhecimento da sua disciplina, para dizer para o aluno “Eu não sei porque eu sou professor de Matemática, não sou professor de História”. Então, é a gestão desse tempo porque aqui não se trabalha de 50 em 50 minutos, se trabalha em bloco. É a gestão do espaço. Você pode dar aula lá embaixo, na quadra se você quiser, ali aonde tem as mesinhas, ali naquela pracinha; você não precisa ficar, eles acabaram ficando, mas a ideia era não ficar no mesmo espaço, você podia trocar de espaço. Administrar essa questão de que eu só tenho três lousas digitais, então um dia eu podia pedir para você para você subir e eu trabalho aqui embaixo. Então a gestão não é só a gestão da direção da escola somente.

#### 3.4.4. Proposta pedagógica

Das concepções filosóficas que embasam a proposta educacional, inserida na visão de educação, destaca-se a “educação interdimensional” (SME-RJ, 2013b, p. 3), com base na teoria do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, a qual extrapola a racionalidade do aluno, abrindo-se a outras dimensões co-constitutivas do ser humano, como a corporeidade, emotividade e espiritualidade. Assim “O termo educação interdimensional procura mostrar a superação das disciplinas (enteléquias), apontando para uma visão mais abrangente do ser humano” (IBIDEM, p. 3).

Um único professor (especialista – G3) explanou sobre a *educação interdimensional*, afirmando que a escola ainda não a alcançou, embora esta fosse uma pretensão da proposta educacional:

**Francisco:** Eu acho que essa escola pretende, mas ainda não é, mas ela tem sim essa pretensão de chegar nessa diferença, de revelar uma formação do aluno muito mais ampliada, muito mais interdimensionada, quer dizer, é uma escola preocupada com o sentimento do aluno, uma escola preocupada com o pensamento dele, uma escola preocupada com o desejo e com a possibilidade de transcendência desse aluno, então é uma educação interdimensional nesse sentido, mas ainda não acontece (...) tem aí barreiras a serem derrubadas mesmo para poder trabalhar coletivamente, como uma grande equipe, uma grande família, para a realização de um bem comum, que é o aluno, no centro dessa escola. (...) O medo é uma grande barreira, o preconceito é uma grande barreira, estar preso a um lugar conhecido é uma outra grande barreira, “Ah eu não quero sair do lugar conhecido, aqui eu conheço, eu me sinto seguro eu vou ficar aqui, eu vou falar daqui porque daqui eu sei”, então se você tira a pessoa daquele lugar onde ela está segura, coloca ela em outro lugar completamente diferente, e aí? Aí o desespero acaba levando a briga, o desespero acaba levando a inação ou acaba levando a uma confusão e aí a coisa não anda, por medo mesmo, por insegurança ou por preconceito, ou por às vezes falta de comunicação, falta de entendimento sobre a prática que está acontecendo, diálogo, bastante diálogo, eu acho que para essa interdimensionalidade acontecer aqui na escola tem que ter muito diálogo. O tempo aqui na escola, uma outra barreira que é o tempo, que o tempo seja muito mais flexível para os professores, flexível para os professores poderem reelaborar suas próprias práticas na necessidade do momento (...) a gente não conseguiu encontrar esse mapeamento, essa cartografia, de tempo, horário, local e ações, e isso podendo se mexer novamente, e isso é muito difícil, porque pressupõe um exercício não vertical, e aí horizontaliza e esse horizontalizar é quando a equipe começa a se auto gerir, aí eu diria que a escola começa a se tornar sustentável, começa a discutir também mais o seu ambiente escolar, seu ambiente de trabalho.

A segunda concepção filosófica a destacar, inserida na visão de educação, refere-se a “Transdisciplinaridade”, que de acordo com o Termo de referência constitui-se pela:

interação otimizada entre as diversas disciplinas, sem que estas percam suas especificidades. (...) A consequência de uma postura metodológica transdisciplinar é a diminuição do aspecto negativo da individualidade e fechamento das disciplinas em campos estanques (SME-RJ, 2013b, p. 4).

Os sete professores e a gestora da escola responderam que na prática as disciplinas não eram interligadas ou de alguma maneira pouco se conectavam, o que demonstra o fato das disciplinas serem trabalhadas de forma fragmentada. As explicações sobre a ausência de ligação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento se embasaram na falta de formação e compreensão do conceito de transdisciplinaridade; inexistência de alguém, dentro da equipe, que costurasse os conhecimentos. Um professor explicitou a tentativa de criação de *blogs* dos professores com o intuito de interligar as áreas de conhecimentos. Dois professores citaram um trabalho interdisciplinar a partir da Copa do Mundo de 2014.

**Sandra:** (...) a questão da transdisciplinaridade é muito teórico e isso a gente não conseguiu absorver.

**Antônio:** Não, ela não é multidisciplinar, as disciplinas são fechadas, não há ponte ligando as disciplinas, eu estou falando com base no que acontece, na teoria não era para acontecer isso, mas o real é isso.

**Rubens:** Os conhecimentos das disciplinas são interligados? Não, não porque não temos formação, nem capacitação pra fazer essa conexão entre os campos de conhecimento (...) você fazer o tempo inteiro essa ponte entre todas as disciplinas não aprendemos a fazer isso.

**Celso:** (...) não há conhecimento que não tenha ligação com nenhum outro tipo de conhecimento. Agora, quem faz a costura dentro de uma estrutura escolar? Alguém tem que fazer a costura. Aqui nunca foi feito isso, nunca houve alguém, nem uma equipe que conseguisse fazer a costura do conhecimento no sentido do que foi sistematizado, balizado, avaliado e apresentado, o que se tem aqui são os cortes de avaliação temporal, que é a questão da Prova Bimestral, Prova Rio e Prova Brasil, isso costura uma média, um corte longitudinal do que é conhecimento acumulado naquele instante, para aquele universo de crianças. Mas enquanto projeto piloto não se pode afirmar categoricamente que há uma costura desses *links* necessários entre as disciplinas, a gente pode interagir uma disciplina com a outra ou não, mas depende do próprio grau de interesse e motivação de cada professor da área, não mudou em nada a questão de ter parede ou não ter parede, porque se continua valendo o voluntarismo de cada professor em interagir ou não com outros professores de outras matérias, o projeto está falido desde o começo nesse princípio, porque eu não interajo com outro professor se eu gosto ou não gosto do professor dentro de uma escola, eu interajo por interesse da escola em promover a interação (...) por necessidade da criação desse *link*, tudo o que eu faço tem uma relação direta com o que o outro professor faz, mas se não há um grau de empatia necessário para uma equipe de cinco professores, como costurar isso? Alguém que tenha a habilidade de fazer essa costura. Eu tenho que fazer, eu tenho que chegar, eu tenho que me aproximar, isso não existe, o ser humano não faz isso porque “Ah eu vou ter que fazer isso”, eu não vou fazer, eu não quero fazer, eu tenho o meu trabalho para fazer, então não vou dispendir a minha energia, o meu tempo pra fazer um trabalho que outra pessoa podia estar fazendo. Numa escola tradicional o

professor entra, dá a sua aula e vai embora, não tem que interagir, a não ser em um CE, que alguém promova e diga “Olha só, vamos fazer um projeto assim, assim”, alguém costura, um orientador pedagógico, um coordenador pedagógico, um elemento coordenador de área.

**Francisco:** Pretende-se essa interligação, é uma ideia do rizoma (...) que está tudo interligado então o rizoma é exatamente essa rede de conhecimento. Nós vivemos uma rede, estamos em rede (...) a questão é se você está consciente de que você faz parte desse mundo onde estamos todos conectados. (...) Ainda falta maturidade mesmo, ainda falta prática de conexões (...) os professores têm tentativas, fizemos *blogs*, nos *blogs* da escola os professores vão se interligando, se conectando, aí o que eu coloco de Artes, o que você coloca de Matemática, o que o outro coloca de Português, estão todos se conectando, vão se vendo (...) Estão funcionando, são os *blogs* da escola, são caminhos, mas eu ainda acho que nós perigamos cair em uma espécie de caverna de Platão na era virtual, então é preciso ater-se a qualidade da presença, se a nossa conexão pode se dar em uma conversa, em uma troca de ideias, em defesas de ideias, em deliberações, em conselhos, em práticas que envolvam toda a comunidade, que não separa G1, G2, G3, que cria um grande G em que eles estejam envolvidos em uma prática conjunta, isso é um campo a se conquistar.

**Leticia:** No nono ano Ciências, devido a ter Física, eu noto uma certa ligação com a Matemática, o nono ano, as outras não.

**Caio:** Eu não vejo muita ligação não, é estudar Matemática é Matemática, Português é Português, de vez em quando, por exemplo, teve a questão do Ebola, aí eu vi um pouco de Artes misturando com Ciências, com Geografia, aí eu vi os professores conversando um pouquinho entre eles sobre essa questão. Na época da Copa, fizeram um trabalho de Geografia e História.

**Dora:** Ah tem uma parte que é interdisciplinar aqui. (...) são atividades propostas pela apostila ou são atividades propostas por nós mesmos, trabalhos, igual a gente fez o projeto da Copa, onde a gente trabalhou Geografia, Português, Matemática (...).

De acordo com o texto do Projeto, este se apoia nos Quatro Pilares da Educação da UNESCO (Relatório Jacques Delors), as aprendizagens consideradas requisitos para que o ser humano possa desenvolver seu potencial, competências e habilidades: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Desta maneira, o GENTE pretende trazer os Quatro Pilares para as atividades formativas na escola, transformando as aprendizagens em competências; identificando as habilidades, que constituem cada competência; identificando as capacidades requeridas para o exercício de cada habilidade; e observando os comportamentos capazes de identificar a presença ou a ausência de determinada capacidade (SME-RJ, 2013b, p. 5).

Moran; Masetto; Behrens (2013) fazem referência aos quatro pilares da aprendizagem colaborativa, os quais foram formulados por Jacques Delors et al. (1998) no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. No relatório apontam como decorrência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma educação continuada, ou seja, da

aprendizagem ao longo da vida, superando a concepção de que a educação tenha fim no espaço e tempo determinado pela educação formal. De acordo com Delors et al. (1998) a aprendizagem ao longo de toda vida deve se basear em quatro pilares: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos*; e *aprender a ser*.

Em relação ao primeiro pilar – *aprender a conhecer* – os autores do relatório assinalam que deve-se aprender a dominar os próprios instrumentos do conhecimento, como meio e finalidade da vida humana. Nesta perspectiva, Moran; Masetto; Behrens (2013) destacam que o aprender a conhecer implica em aprender a aprender, como um processo inacabado. A escola deve estimular o aluno a buscar e refletir sobre o conhecimento, ter prazer em conhecer, investigar, pesquisar, construir e reconstruir o conhecimento, elaborar informações para que as aplique na realidade que vivencia, produzindo um conhecimento relevante e significativo, portanto, supera a cópia, a repetição e a memorização de saberes.

Em relação ao segundo pilar – *aprender a fazer* – ligado ao aprender a conhecer, Delors et al. (1998) sugerem que as aprendizagens devem evoluir, de maneira que não sejam consideradas como simples transmissão de práticas. Concebem o fazer para além do ato repetitivo, buscando fazer ao criar com criticidade e autonomia. Moran; Masetto; Behrens (2013) concebem o docente como um profissional que supera, na prática pedagógica, a dicotomia teoria e prática, pois deve criar problematizações que auxiliem o aluno a acessar os conhecimentos, desenvolvendo aptidões, habilidades e competências para decodificar as informações e agir na prática, sabendo atuar coletivamente na resolução de problemas que se apresentam na realidade.

Em relação ao terceiro pilar – *aprender a viver juntos* – refere-se ao conhecimento da consciência de que todos os seres humanos são interdependentes e portanto devem aprender a conviver em harmonia com todos os seres vivos. Pressupõe o paradigma do pensamento em rede, de uma interconexão entre todos os seres, uma superação do pensamento newtoniano-cartesiano que propôs a fragmentação, a parte, em contraposição ao pensamento holístico, que busca reunificar as partes do todo. Na escola deve-se aprender a pensar coletivamente, através do trabalho coletivo, em que professores e alunos desenvolvam a parceria em um projeto comum, colaborando, cooperando e se entrelaçando.

Em relação ao quarto pilar – *aprender a ser* – refere-se ao desenvolvimento total do ser humano, sendo papel da educação preparar o indivíduo para que elabore pensamentos autônomos e críticos, desenvolvendo juízos de valor que permitam decidir como agir nos diversos momentos da vida. Alguns fatores como o paradigma racional e o capitalismo causaram, como consequência, o individualismo, a ausência da afetividade e do companheirismo. Por tanto, torna-se fundamental saber pensar, refletir, ser afetivo e viver solidariamente.

Os autores destacam que cabe a escola propagar esses quatro pilares, para desenvolver os profissionais do século XXI que devem ser “criativos, críticos, autônomos, questionadores, participativos e, principalmente, transformadores da realidade social” (2013, p. 91). Quanto a prática pedagógica dos professores,

precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista e num ensino com pesquisa que levará o aluno a aprender a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com a visão de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis (p. 91).

Na avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP, apenas os professores do G3 (especialistas) citaram os *Quatro Pilares da Educação* ao explicitar a função da escola, além disso, os docentes incluíram, nesta concepção, a comunidade em que a escola encontra-se inserida:

É um espaço onde os princípios do Aprender a Ser, a Fazer, a Conviver e a Aprender sejam problematizados a partir de encontros entre a escola e a comunidade, onde a discussão seja democrática e deliberativa acerca dos planos de ações pedagógicas da U.E..

Ao perguntar sobre os pilares da proposta, sete informantes responderam com base nos *Quatro Pilares da Educação da UNESCO*. Um professor (do G3) afirmou que os pilares permeavam o cotidiano da escola:

**Francisco:** Os quatro pilares para a proposta educacional do século XXI, é o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Esses quatro pilares são fundamentais para o aluno estar em um ambiente em que ele reconheça a si mesmo e reconheça o outro como parte de um mundo mediatizado por eles, e é essa mediação que ensina. (...) O tempo todo é um exercício de convivência, o tempo todo você está mitigando conflitos, resolvendo, o tempo todo você está ali colocando provocações para o aluno, para o próprio professor pensar as suas práticas, pensar quem é você.

Um professor (generalista) fez uma crítica, afirmando que para desenvolver os pilares não seria necessário realizar tantas modificações na escola:

**Celso:** Eu acho que o aprender a aprender é o principal deles, mas ele requer todos os outros anteriores que a gente sabe que pode alcançar também sem tanta tecnologia, sem toda metodologia inovadora que se pretendeu colocar aqui. Numa escola tradicional a gente pode alcançar tudo isso, sem precisar ter tanta parafernália assim, pra se desconstruir, se desfigurar como se desfigurou.

Um professor (G3) afirmou que era responsabilidade dos docentes inserir os pilares na educação:

**Caio:** Do GENTE? É o aprender a aprender... aprender a ser, aprender a aprender, aprender a estudar. (...) cabe a nós fazermos isso, passar para o aluno como é que faz isso, como é que se aprende a estudar, como é que se aprende a aprender, como é que se aprende a lidar com os outros.

A gestora da escola e um professor (generalista) afirmaram que na escola os professores têm práticas diferentes, sendo assim, alguns docentes buscariam praticar os pilares, enquanto outros não:

**Sandra:** (...) eu acho que em alguns times, não na escola como um todo. (...) tem muita gente formada há pouco tempo, sim, mas a maioria já é formada há muito tempo e na nossa formação não existia Delors, é recente (...) Então a gente até estudou, ouviu, leu, tentou vivenciar isso, e aí todos, se você faz uma pergunta vão dizer que sim, mas na prática não, na prática você conta nos dedos. E fica muito claro isso pelo silêncio do salão, pela postura do aluno, que aí você vê o que é o aprender a ser, aprender a conviver, você percebe isso muito claramente.

**Antônio:** Aprender a aprender, aprender a ser, eles estão difusos. Se a gente for olhar para a prática de cada um, cada professor, cada um tem um jeito, uma vez foi falado aqui, em uma dessas reuniões de conselho, que havia dez GENTES, porque são dez professores, cada grupo tinha um jeito, que é isso mesmo, acaba que o aluno reflete o que é a atitude do professor, a maneira dele agir. Na época isso foi visto como algo negativo, inicialmente a proposta na verdade era padronizar isso, não era para ser dez GENTES (...).

Dois professores (generalistas) disseram desconhecer os Quatro Pilares, apesar de estes constarem no Termo de Referência, possivelmente por terem ingressado na escola após o curso de formação *Transcurso* (a ser explicado posteriormente):

**Rubens:** Eu não conheço, eu não consigo responder essa questão para você, não sei quais são esses pilares da UNESCO e nem sei como é que ela está inserida aqui nessa escola.

**Leticia:** Não sei.

### 3.4.5. Ferramentas pedagógicas

De acordo com o texto da proposta, as *ferramentas pedagógicas* seriam os recursos disponíveis para que os alunos se apropriassem dos conteúdos de seus itinerários formativos, sendo a principal ferramenta a Educopédia, plataforma de

aulas digitais criadas pela SME-RJ, objetivando

tornar o ensino mais atraente e mobilizador para os adolescentes e instrumentalizar o professor. O programa oferece uma opção rápida e fácil de integrar tecnologia aos estudos dos alunos. Além disso, é mais uma alternativa para o reforço escolar. A Educopédia foi criada com base nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação e estruturada para cada habilidade. As aulas digitais possuem atividades que incluem vídeos, animações, textos, podcasts, quizzes e joguinhos (SME-RJ, 2013b, p. 8).

Explica-se ainda que cada aula da Educopédia estaria relacionada, através de *links*, a uma habilidade/descritor a ser desenvolvido no itinerário formativo do discente. Outras ferramentas indicadas seriam *sites*, materiais impressos, *Tablets*, *Smartphones*, *Smatboards*, entre outros a serem escolhidos pelo mentor e aluno.

De acordo com seis informantes, professores e gestores da escola, a principal ferramenta em uso na escola eram as apostilas (cadernos de apoio pedagógico bimestrais do município), além do material impresso, fichas produzidas pelos próprios professores, cadernos e livros didáticos, ou seja, ferramentas pedagógicas utilizadas em qualquer escola da Rede municipal do Rio de Janeiro. Dois professores citaram os passeios como recurso. Cinco informantes explicitaram o uso do computador como ferramenta pedagógica, destes uma ressaltou o acesso a vídeos e imagens. Apenas duas professoras citaram a pesquisa como recurso, porém uma destas afirmou a importância de não se pesquisar somente na *internet*, variando as ferramentas em uso:

**Luana:** As apostilas em primeiro lugar, livro logo depois, caderno, folhinhas de xerox, vídeos, imagens.

**Antônio:** Basicamente o computador, o livro didático, a apostila, tem os passeios que a gente faz, a chamada aula passeio (...) Mas as ferramentas pedagógicas ainda estão restritas ao que é utilizado em uma escola tradicional.

**Francisco:** Cadernos pedagógicos, os computadores, a *internet*, livros, passeios, eles usam (...) da sua memória de exercício da fala, da oralidade, de jogos, da Educopédia.

**Leticia:** Usei compasso com eles, fizemos criação de triângulo com compasso, falei da bissetriz, mediana e altura através da utilização do compasso, caderno, livro, caderno pedagógico. O computador em geral, tanto *Power Point* como Educopédia, fazer pesquisas na *internet*, para o trabalho de Geografia.

**Celso:** Tem os livros, os cadernos, tem essa famigerada apostila deles, um fiasco só, mas uns querem usar, então deixo que eles usem, não posso impedir também, não cabe a mim, essa é uma adoção que é metodológica da escola, porque a escola adota uma metodologia ou não adota, como não tem metodologia nenhuma cada um sobrevive usando o que pode. Para eles (alunos) a apostila é um material fácil que eles podem barganhar uma série de coisas, eles barganham também, sabotando-se de uma certa maneira, eles aceitam a sabotagem muitas vezes, muitas vezes eu consigo desconstruir isso com alguns alunos (...).

**Dora:** (...) a gente divide, não é o tempo todo no computador, eles usam livros, eles usam as apostilas. Quando eu cheguei aqui disse “Pesquisa no dicionário”, responderam “Não vou pesquisar no *Google*”, sou contra, não que não pesquise no *Google*, mas eu acho assim que o aluno tem que saber usar todas as ferramentas de pesquisa, vai no livro, vai no dicionário, vai fazer também no *Google*, não é só a *internet*, porque a vida não é só a *internet* (...) A prova é com dicionário, ninguém vai entrar no *Google*, tem que saber mexer, então não uso o tempo inteiro o computador, o computador é uma ferramenta de educação como o livro também é, como o dicionário também é, como os livros didáticos, como os livros de literatura, tudo tem que ser usado, então assim é dividido dependendo de acordo com as matérias e com o que está sendo dado e com o tipo de aluno, porque tem aluno que só quer ficar no computador, então você diminui também mais para poder usar outras coisas (...).

Segundo a gerente dos GECs, a intenção era utilizar variadas *ferramentas pedagógicas* para que os alunos tivessem sucesso acadêmico:

**Maria:** (...) a gente tem itinerário formativo, a gente tem Educopédia, mas a gente também tem o caderno, a gente também tem os livros didáticos do Programa Nacional do Livro, a gente cercou a escola de todas as ferramentas possíveis de serem usadas para que o menino tivesse sucesso acadêmico.

Dois professores criticaram o caderno pedagógico de Português, sendo que o primeiro fez críticas aos cadernos pedagógicos de outras disciplinas. Uma docente criticou o caderno pedagógico de Matemática:

**Antônio:** (...) as apostilas precisariam melhorar muito, são muito ruins, são pouco objetivas, a de Português uns textos impressionantemente chatos, com umas perguntas totalmente descabidas, sem nenhum tipo de objetividade, um negócio que é muito subjetivo, depende muito da opinião de quem está lendo, isso é muito ruim, não leva o aluno realmente a entender (...) esse aluno só está aprendendo a escrever sobre o texto que ele leu, quem era fulano, qual foi o conflito gerador, o que desencadeou a história, qual é o desfecho, qual foi o final, mas de maneira legal mesmo, pra entender porque que ele tem que entender Português, como que ele tem que saber escrever, não tem; Matemática também com umas propostas de equação de 1º grau com uns textos estranhos, com um modo de fazer que complica mais do que ajuda; e de História, as últimas que eu tenho ainda de 2013, pega um texto lá pequeno e o aluno tem que interpretar o texto, mas ele não tem que saber sobre o fato, não é legal, não gosto.

**Dora:** (...) as apostilas, de Português eu tenho vários problemas em relação à elas, porque eu acho que não pode dar só interpretação, usar o texto como desculpa para dizer que está ensinando Português, não tem gramática, aí você joga lá, porque tem o mas que dá um efeito de oposição, mas você não ensinou para o aluno que aquilo ali é uma conjunção de oposição (...) a apostila não enfrenta a gramática, ela corre da gramática totalmente (...).

**Leticia:** (...) o caderno pedagógico confuso, poucos exercícios e às vezes vai de um exercício muito fácil para um muito difícil sem ter tido alguma explicação ali antes, tanto que às vezes eu recorro até aos livros de Matemática, eu acho o caderno pedagógico falho.

Foi destacado por quatro informantes o uso dos cadernos de apoio pedagógico atrelado à prova bimestral. Segundo Marcondes (2013) o sistema apostilado (cadernos pedagógicos), com base em conteúdos de um currículo

comum, busca orientar os docentes na preparação de seus alunos para realização de testes, fazendo com que o ensino seja um meio de obtenção de melhores resultados nestes.

**Rubens:** (...) as provas são feitas em cima daquilo que está sendo cobrado nas apostilas que a SME nos manda, então acaba de certa maneira nos obrigando a utilizar para que o aluno possa pelo menos saber, a gente não escapar daquilo que vai ser cobrado nas provas bimestrais.

**Luana:** Cada professor trabalha de um jeito, eu sei que eles pegam as apostilas porque as provas bimestrais vão ser em cima das apostilas, então eles passam aquele conteúdo da apostila para o aluno na moda mais antiga possível, fazendo questionário para eles responderem sobre o conteúdo da apostila, fazendo folhinhas, fazendo a Educopédia muitas vezes (...).

**Dora:** Aqui a principal ferramenta seria a tecnologia, mas aí depois quando a *internet* ficou ruim partiu-se para a apostila, quando veio a questão da prova partiu-se para a apostila porque a prova é feita em cima da apostila, pois pensou-se na escola e esqueceu-se da Rede, não pensou a escola para a Rede. Pensou a escola que seria na Rede, só que não pensou o que a Rede tem.

**Caio:** (...) é o que a prefeitura fornece (cadernos de apoio pedagógico), não tem como não utilizar e é o que vai ser cobrado nas provas.

Três professores sinalizaram a falta de integração (convergência) entre Educopédia e os demais materiais pedagógicos da Rede municipal.

**Antônio:** (...) ao mesmo tempo em que a Educopédia fala de um tema, na apostila fala de outro, em alguns casos os conteúdos não batem (...).

**Dora:** A Educopédia não é calibrada com a apostila, se você pega lá o terceiro bimestre não é o que está lá na apostila, aí você manda os alunos olharem na Educopédia, eles entram no terceiro bimestre não tem, você tem que procurar, às vezes tem matéria que na apostila está no segundo bimestre e na Educopédia está no quarto ou no primeiro, aí você tem que ficar calibrando para o aluno. Se a *internet* não estiver funcionando a Educopédia não funciona direito, a Educopédia também é meio “bugada”, tem hora que entra a imagem mas não entra o som, alguns *links* aparecem, às vezes o aluno clica o *link* já não está mais lá (...).

**Celso:** A Educopédia pra mim, eu sei que tem muitos professores aqui que usam, como algo que está no projeto, mas ela não atende na organicidade temporal, na associação direta dos descritores e destratores com a própria apostila, é um desgaste tentar reorganizar os *links* da Educopédia com o planejamento, com o próprio 3.0, não é nem trabalho, é insanidade tentar, o que na tecnologia a gente chama de convergência digital. O que acontece aqui em relação a gente é falta de convergência digital entre uma ferramenta computacional e a metodologia aplicada pra que isso se torne, falta ligação entre, não é que a Educopédia seja péssima, mas também não é a melhor maravilha do mundo para ser vendida pro mundo todo como uma solução da educação. Poderia ser melhor aproveitado, só que para isso tem que haver um trabalho de coesão e coerência com essa possibilidade de convergência (...).

Um professor destacou a necessidade do docente orientar o uso da Educopédia antes do aluno usá-la, sendo esta uma ferramenta auxiliar:

**Rubens:** (...) a Educopédia é outra ferramenta que eu acho boa desde que ela sozinha não se encarregue de trabalhar conceitos com o aluno, porque ela não consegue fazer isso, o aluno olha e parece não compreender, não assimilar, mesmo com os vídeos que muitas vezes eles pulam porque estão com preguiça, com as

tabelas que eles não analisam porque não conseguem, era preciso ter um professor orientando, eles só conseguem ter melhor acesso ao que a Educopédia traz quando aquilo ali serve na verdade como uma ferramenta auxiliar, quando o professor já introduziu o assunto, quando o professor já discutiu aqueles conceitos aí sim a Educopédia entra como uma ferramenta incrível para ajudar, sozinha ela não faz nada.

Conforme o Termo de Referência, a *Máquina de Testes* seria “um sistema de avaliação integrado à Educopédia que cobrirá todas as disciplinas” (SME-RJ, 2013b, p. 8). Os professores da Rede municipal preparariam um banco de questões disponibilizadas para que os alunos fizessem as provas em ambiente digital (no computador), com questões de múltipla escolha, o que forneceria um resultado instantâneo. As avaliações bimestrais também seriam realizadas nesse sistema, além da avaliação diagnóstica e das avaliações semanais, nas quintas-feiras, ao final de cada semana de estudos, com o objetivo de auxiliar alunos e professores a estabelecer o itinerário formativo da semana.

Conforme foi dito pela gerente dos GECs, a *Máquina de Testes* seria pré-requisito para formular o ensino personalizado de cada aluno, pois estes poderiam testar seus conhecimentos, estabelecidos no *itinerário formativo*, para saber no que poderiam avançar ou no que teriam que estudar mais:

**Maria:** A proposta é fazer um ensino individualizado e estar investindo na autonomia dos meninos, de aprendizagem, então eles criam itinerários formativos (...) em que os meninos podem estar avançando nos conhecimentos deles e são testados a cada instante. É legal porque no GENTE eles lidam com isso como se fosse um jogo, existe uma plataforma em que eles vão não só tendo contato, conhecendo, mas como testando o próprio conhecimento. (...) seria o que a gente chama de Máquina de Testes. É uma plataforma “gameficada” de conhecimento.

Ao perguntar se a *Máquina de Testes* estava em funcionamento, a gestora afirmou que sim, porém que estava sendo aperfeiçoada:

**Maria:** Ela (Máquina de Testes) está em uso, mas também já está sendo estudada uma nova forma de estar construindo um instrumento com uma qualidade melhor, a gente teve alguns problemas, utilizando a gente foi detectando algumas situações e ela precisa ser reformada e já está sendo, já está sendo pensada uma nova máquina, um novo formato para esse instrumento.

Sete informantes da escola falaram sobre a *Máquina de Testes*. Explicitou-se que esta funcionou durante o início de 2013, no entanto esta ferramenta apresentou diversos problemas, tendo sido retirada da escola sem previsão de retorno. Sem este recurso (entre outros), previsto no texto da proposta, os docentes tiveram que recorrer a outros recursos existentes (como o caderno de apoio pedagógico, os livros didáticos e as folhas produzidas pelos professores).

**Rubens:** A Máquina de Testes só existiu durante uma semana no começo do ano passado (2013), depois nunca mais tivemos, a Máquina de Testes é uma ficção. Funcionou uma semana, mas funcionou assim a meia boca, sempre dando problema e depois levaram, disseram que iriam rever, consertar, nunca mais voltou. (...) dentro do computador existia ali uma avaliação que avalia as habilidades que eles tinham conseguido ao longo de uma semana. (...) múltipla escolha, então ele poderia estar como ótimo, bom e fraco. Era por bolinhas, eram algumas bolinhas, se ele tivesse uma bolinha ele era fraco e tinha que repetir a prova, se ele tivesse com duas bolinhas, tivesse acertado ele podia passar para o conteúdo seguinte e a terceira bolinha era o ótimo, era o ideal. Funcionou uma semana e não funcionou mais, então nunca ouve na verdade essa avaliação feita pela Máquina de Testes.

**Luana:** Esse foi o grande problema, era a tal Máquina de Testes, que seria todo o processo pedagógico da escola e que como ela nunca ficou pronta acabou que os professores é que tiveram que começar a criar, e aí foi criação pura da mente humana do professor da escola, se virando, só que um erro foi eles assumirem a tarefa de ensinar cinco disciplinas, eles perderam o fio da meada de trabalhar em equipe de fato (...).

**Antônio:** Logo de cara a gente percebeu que a Máquina de Testes não ia para frente, porque dependia de um grupo, uma equipe de professores que ficaria responsável por abastecer a Máquina de Testes com questões, houve um problema em que esses professores começaram a não querer mais produzir material em função de que a bolsa que foi prometida a eles para eles fazerem o trabalho começou a atrasar, eram professores da Rede pública. Uma outra proposta era a gente ter o professor virtual, então o aluno tiraria pela internet dúvidas online com esse professor também da Rede municipal, também não deu certo, por quê? Esses professores passaram a não receber, então as peças não se encaixavam, vamos pensar em logística, para uma logística dar certo as partes tem que se falar, elas tem que se conectar e não havia essas conexões, e a gente sendo cobrado o tempo todo, nós tínhamos que produzir algo, caímos aonde? No óbvio, nas apostilas, nos livros, nos trabalhos que nós professores produzíamos.

**Francisco:** Tinha também o desejo de que o aluno que consegue atingir as suas metas, de segunda a quarta ele teria que estudar tais habilidades e tais competências, chegaria na quinta-feira ele faria uma espécie de avaliação, se nessa avaliação ele se revelasse apto, ele então seria premiado que na sexta-feira ele poderia usar o protagonismo juvenil dele, para fazer o que ele queria, mas não vingou, não aconteceu, por n motivos, porque a Máquina de Testes não aconteceu, a *internet* na escola sempre falha muito, cai, e aí os professores tinham que recorrer a outros mecanismos, tinham que improvisar em cima da hora, pegar papel, preparar as aulas, porque estava tudo mais voltado para a tecnologia mesmo, e aí a coisa meio que foi refreando um pouco, esse processo dessa renovação, entre o que está no papel e o que está na realidade ela ainda não acontece (...).

**Dora:** (...) criou esse modelo, que seria tecnológico, que teria a Máquina de Testes, que eu não conheci, porque diz que no primeiro mês ela já deu problema, aí já quebrou 90% do que o modelo pretendia. (...) o aluno passaria por níveis e aí foi necessário mudar e os professores tiveram que se adaptar a ausência porque foi apresentado para eles um jeito X de trabalhar, quando as coisas começaram a não funcionar você tem que se adaptar, e aí o GENTE já não é aquele GENTE do papel inicial mais (...).

**Sandra:** Inicialmente nós teríamos uma coisa chamada Máquina de Testes, que a gente começou, mas ela deu problema e então parou, e que “baratinou” alguns dos professores que utilizavam como bengala, então vira bengala do projeto e a bengala caiu, pronto...

**Celso:** Nunca me apresentaram ela como alguma coisa que funcionasse, quando eu vi, na verdade a Máquina de Testes era para os alunos, quando eles começaram a fazer eles começaram a dizer “Ih professor não vai mais, ih professor não tem

questão, ih professor não tem...”, como assim Máquina de Testes? Eu nunca vi, nenhuma vez, a Máquina de Testes funcionar no time para todos do time, nunca, para todos os alunos do time em um time só não, para a escola toda eu acho que também não (...).

Uma professora apresentou críticas a esta concepção de avaliação:

**Dora:** (...) o que me disseram foi que ela funcionou uma semana apenas, que não conseguiram desenvolver um programa que desse conta da ideia, o que eu acho assim uma coisa fantástica porque se fosse para uma escola particular, você tem a ideia, você monta a ideia, você formula as coisas para depois apresentar, não, montou-se a escola, formulou-se, tinha as ideias no papel, um monte de coisas não funcionou, a Máquina de Testes, o tal do projeto de vida, o transD, que não é transD. (...) pelo que me explicaram que seria, também é outro negócio que eu particularmente não concordaria, o aluno estuda e aí ele vai lá, vai responder três questões de múltipla escolha, a partir daquelas questões o sistema vai calibrar se ele pode passar para o próximo tópico ou não, se ele não for bem, ele retorna para estudar aquele tópico, aí eu não sei se essa máquina apresentaria outras três questões desse tema ou se seriam as mesmas três questões, porque na verdade se fossem as mesmas (...) ele poderia muito bem copiar aquelas três questões, estudar aquilo ali, pronto e acabou. Eu acho também que três questões de múltipla escolha não vai dizer nada, aí o aluno passava para a próxima fase, o professor podia liberar, disse que a gente teria um *login*, que você liberaria a próxima fase para ele. Eu acho que quem pensou isso estava pensando que estava jogando *videogame*, só que a educação não é *videogame*, pelo menos não na minha concepção, vai passar para a próxima fase, e não conseguiram montar um programa que desse conta (...) teria que ter um banco muito grande de questões, dos temas dos anos, primeiro bimestre, segundo bimestre, das cinco disciplinas, Português, Matemática, História, Geografia, por bimestre de acordo com os descritores, se nem a Educopédia eles conseguiram calibrar, muita coisa está lá no quarto bimestre, na apostila está no primeiro (...) a máquina não funcionou porque primeiro não tinha esse banco de questões todas, segundo diz que não conseguiram dar conta de um programa que conseguisse fazer essa passagem de fase (...) Eu realmente nunca nem vi o ícone da Máquina de Testes, ninguém nunca nem falou assim “Funcionou na primeira semana mas era isso aqui”, e também a *internet* não funcionou, tinha um monte de coisas que não funcionou nos primeiros meses da escola (...).

Em relação ao espaço escolar, o Termo de Referência especifica que não “não haverá salas de aula nem quadros negros, e sim grandes espaços abertos com diversas opções de estruturas para que os alunos decidam as que melhor se adequam às suas necessidades e onde seus estudos serão mais produtivos” (SME-RJ, 2013b, p. 9). Assim, na concepção do projeto os alunos teriam liberdade para escolher o espaço em que estudariam, o que estaria de acordo com o conceito de autonomia “que desejamos passar para os alunos” (IBIDEM, p. 9). Estes espaços abertos são dois grandes salões, com mesas hexagonais modulares disponíveis para até seis pessoas, as quais poderiam ser organizadas individualmente ou em grupos, além de módulos e estantes com livros de madeira. Em 2014, com o aumento do número de alunos, permaneciam em cada salão 4 grupos com

aproximadamente 24 alunos em cada. Como consequência, dois grupos, um de cada salão, revezavam a sala roxa e a sala de leitura no segundo andar do edifício escolar, afetando a dinâmica de alguns professores especialistas.

**Antônio:** (...) em função de que estavam cinco times lá em cima, cinco no verde e cinco no amarelo, e estava impossível de trabalhar até porque o salão verde é menor do que o amarelo, em função do laboratório e da sala 2, e aí foi feita uma escolha, quem se ofereceu, eu achei interessante a ideia, do salão verde desceu o professor formado em Língua Portuguesa e do salão amarelo desceu eu, e ficou quatro lá em cima em cada salão e dois aqui em baixo. (...) hoje já existe um problema porque alguns acham que houve uma vantagem (...) Já houve até solicitações para que eu saia de lá, que é o caso da falta de estar todo mundo pensando junto (...).

**Caio:** (...) em 2013, bem ou mal, eu e a professora de Inglês tínhamos um espaço para trabalhar línguas, ela ficava aqui e eu ficava na sala 2, onde está o professor de teatro (...) Para dar aula de línguas você também precisa de um lugar reservado para poder falar, eu gosto de dar aula falando alto. Gosto muito que os alunos falem alto, as lições que eles repitam em voz alta e não dá pra fazer assim. Ano passado eu tive a sala 2, tinha quadro branco, eu podia levar o meu projetor, passava um filme, passava um pedaço de um seriado, a gente fazia uma atividade em cima disso, eu podia escrever as coisas no quadro, eles copiavam ou não, eu gostava mais e acho que os alunos também gostavam mais, era mais dinâmico. Agora a gente está lá em cima, não tem quadro, o que eu projeto eu procuro um pedacinho de parede branca porque lá em cima o salão verde não tem (...) eu tive que fazer uma cartolina, aí eu penduro no quadro de cortiça e o projeto ali o que eu preciso. Mas numa escola desse tamanho eu ter que fazer um negócio de cartolina para projetar, tive que adaptar, mas limita um pouco. (...) como aumentou o número de alunos, o professor formado em Português (G1) e o professor formado em História (G2) ocuparam esse espaço (sala de leitura), a professora de Inglês que ocupava aquele espaço ali (sala roxa) ficou sem e ficamos os dois lá em cima.

Os professores do G1 e do G2 criticaram o salão aberto e a ausência de salas de aula fechadas. De acordo com os primeiros “o salão sem paredes prejudica a dinâmica pedagógica”<sup>29</sup>, pois: o excesso de barulho impede a concentração dos alunos; favorece a movimentação de alunos de diferentes times, o que tumultua o ambiente, distraindo os alunos que tentam estudar; impede discussões coletivas necessárias ao desenvolvimento das matérias; dificulta o diálogo entre professores e alunos, conseqüentemente prejudicando o aprendizado; entre outros argumentos. De acordo com os docentes do G2 o aumento do número de alunos fez com que o barulho aumentasse, o que foi amenizado com a descida de dois times, porém este problema não foi solucionado.

<sup>29</sup> Trecho da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

Nas entrevistas os docentes também apresentaram críticas ao espaço do salão, as quais vão ao encontro do que foi dito acima, como foi explicitado na fala de cinco professores:

**Rubens:** (...) quando você está em um salão enorme com alunos de todas as turmas a tendência a dispersão é maior, então quando quebra as paredes você não consegue fazer essa introdução ao tema, o professor não consegue discutir o conceito simplesmente porque a voz dele se perde em um espaço muito amplo, causa problema na garganta (...) segundo, ao falar você atrapalha qualquer atividade que o colega esteja desenvolvendo, terceiro, o barulho das crianças da turma, da fala do outro professor atrapalha a sua própria capacidade de concentração, então você não consegue fazer essa introdução aos temas, que aí as outras ferramentas seriam muito mais eficiente porque o professor já fez uma introdução ao tema, já trabalhou aquele tema, já discutiu o conceito e a gente não consegue fazer.

**Antônio:** A ideia da parede, que ainda é mal vista, a gente falar em paredes eles acham que a gente está querendo voltar ao que era antes, é porque é básico, não dá pro aluno aprender com barulho, eu não me ouço, eles não me ouvem, a ideia não chega na cabeça deles clara pra eles ouvirem claramente o que está sendo falado. (...).

**Caio:** (...) para você estudar você precisa de concentração, e é muito difícil você se concentrar com barulho, com um milhão de coisas acontecendo ao seu redor, coisas que para a cabeça do adolescente são zilhões de vezes muito mais interessantes do que uma conta matemática, um texto, um poema que você tenha que trabalhar, o menino lá com celular, o outro vendo não sei o que, andando, passeando, falando sobre qualquer coisa, é sempre muito mais interessante do que o que você tem que estudar, então são muitas distrações.

**Dora:** A lousa, por exemplo, é super difícil de usar porque se eu estiver usando a lousa e os outros times, vão ficar prestando atenção em mim? Porque aí eu acho que não pensaram nisso na hora da falta das paredes ou então deveria ter mais de uma lousa em um lugar fechado (...) não dá para eu usar, a não ser que todo mundo se junte e faça um trabalho, mas e se você quiser fazer uma coisa com a sua turma? Vai atrapalhar os outros quatro times, então eu acho que isso da dinâmica ficou faltando no projeto.

**Celso:** (...) a gente já recebe eles (alunos) com as deficiências em Língua Portuguesa, em Matemática, e aí essas duas disciplinas juntas já dificultam o aprendizado de Ciências, de História, Geografia, relaciona uma coisa com a outra, e pra isso precisa de amadurecimento e tempo, coisa que a gente não tem tempo pra debater, nos salões, o salão faz com que isso seja impossível, porque qualquer um falando ali já atrapalha todo mundo.

Durante as observações foi possível conversar com outros professores, os quais não foram entrevistados. Em um dia de observação, por exemplo, o professor formado em História explicitou que o espaço dificultava a concentração:

Disse que era complicado trabalhar leituras de textos grandes, principalmente de História, assim como usar textos dos livros didáticos, pois o barulho e o agito entre os alunos no salão fazia com que a concentração se perdesse. Informou que às vezes quando os outros professores não estavam no salão, ou se havia alguma sala mais reservada livre, fazia aulas expositivas utilizando os três únicos quadros que haviam na escola<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Trecho do diário de campo de 10/07/2014.

Nos momentos em que os alunos trocavam de atividades o barulho se intensificava, principalmente no salão verde, onde se localizava a sala 2 e o laboratório de Ciências. Pude observar este fato quando “Alguns alunos do salão amarelo passaram pelo salão verde, porque iam para a sala fechada para ter aula de teatro, enquanto outros alunos saíam da sala. Neste momento o barulho ficou mais intenso”<sup>31</sup>. Alguns discentes também demonstravam insatisfação com o espaço, como por exemplo uma aluna do 9º ano, a qual estava na escola há três anos, explicitou: “que era muito melhor quando havia sala de aula porque o professor ensinava. Disse que o projeto não funcionava, que ela não aprendia porque tinha muito barulho, falatório e que ninguém aprendia”<sup>32</sup>.

#### 3.4.6. Professor

No Termo de Referência apresenta-se o conceito de mentor generalista, uma nova maneira de atuação dos docentes, na qual “os professores serão mentores dos times, independente das suas especialidades” (SME-RJ, 2013b, p. 10). Apresenta-se ainda quatro “categorias de professor”: *Professor Mentor em função de Especialista*, o qual atua especificamente em suas disciplinas, nos projetos Transdisciplinares e nas Eletivas; *Professor Mentor em função de Especialista*, os quais se dedicam a Língua Estrangeira, Artes e Educação Física; *Professor Mentor em função de Generalista*, o qual analisa e acompanha os itinerários formativos dos alunos de seu time, identifica dificuldades, tira dúvidas e aponta as possíveis necessidades de reforço; *Professor Mentor Virtual*, um grupo de docentes da SME disponíveis para esclarecer dúvidas dos alunos virtualmente.

Na prática havia duas categorias: *Professor Mentor em função de Especialista* (G3), os quais atuavam nas disciplinas ditas acima, além dos projetos Transdisciplinares e nas Eletivas; *Professor Mentor em função de Generalista* (G1 e G2), os quais atuavam com seus times nas cinco disciplinas obrigatórias.

Os docentes tinham muitas críticas a esta última forma de atuação. No documento de avaliação do PPP os docentes do G3 afirmam “Não faz sentido o professor generalista na escola”, sugerindo que problematizassem esta categoria

<sup>31</sup> Trecho do diário de campo de 05/08/2014.

<sup>32</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

ou ainda a extinguissem. Os professores do G1 atestavam “Não somos formados para trabalhar com todas as disciplinas (...) A ausência de um professor especialista de cada disciplina para cada turma compromete o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes”.

Nas entrevistas seis professores compactuaram com o que foi dito acima:

**Celso:** Isso não existe, isso é uma falácia, não existe professor generalista. Primeiro que eu considero ilegal, eu sou professor de Ciências formado, habilitado pra isso, não sou das outras disciplinas, acho que já é hora de acabar com esse experimentalismo maluco que inventaram, totalmente contrário a isso.

**Francisco:** Eu acho que a experiência do professor generalista ainda não é uma experiência feliz. (...) Eu vejo pelos meus colegas e vejo realmente que o trabalho é muito difícil, alguém que se preparou a vida toda para ser professor de Matemática ou professor de História, ou professor de Língua Portuguesa, e de repente se depara com cinco disciplinas para administrar e ele não foi preparado para isso, a Universidade não prepara o professor para isso, então existe um vácuo aí e que deixa todos nós inseguros nesse lugar, então eu acho que é um lugar que precisa ser mais sedimentado, com calma, sem pressa para sair como uma panaceia que vai resolver o problema da educação, sem querer sair também querendo multiplicar a escola, achando que a escola já dá certo, que esse modelo já é um modelo que já dá certo, eu acho que também não tem que ter essa pretensão a curto prazo (...) até para os professores ocuparem melhor esse espaço que eles não entendem direito, ninguém sabe ao certo e o que está sabendo é que é muito difícil, é muito complexo dar aula de outras matérias que você não domina.

**Leticia:** Difícil, porque se eu sou formada em Matemática, eu sei que eles poderiam ter muito mais aproveitamento se eles estivessem com o professor especialista de Português, eles estariam vendo, outro dia eu conversei com a professora formada em Língua Portuguesa, que os alunos dela viram verbo, futuro do pretérito, todos esse detalhes de verbo e eu não fiz isso, fiquei mais na apostila. Eu noto assim que eles estão perdendo, eu faço o possível, tento correr atrás o possível para eles, mas eu sei que eles acabam sendo prejudicados.

**Dora:** (...) a questão da generalização, isso é injusto com o meu aluno, sabe por quê? Porque mesmo que ele vá na outra professora ele não tem uma aula daquilo, não tem uma explicação completa daquilo, eu não sou capaz de dar aquela explicação, isso me frustra, porque na minha disciplina eu posso não saber agora, mas eu vou pesquisar e eu vou entender porque eu me formei naquilo (...) é mais fácil para mim porque é aquilo para o que eu estou aberta. Hoje a professora formada em Matemática não estava aqui e aí vai perguntar para quem? Eu não sei, nem tudo eu vou achar no *Google*, para mim é horrível. Não é horrível dizer não sei, é horrível não poder ajudar, ver que os alunos não estão conseguindo e tem uma outra coisa que é um problema sério da Rede, os alunos da prefeitura municipal do Rio de Janeiro têm uma defasagem muito grande em leitura, tem uma defasagem muito grande em Matemática, aí você chega aqui e vai dar a apostila, autonomia é um desejo de toda a escola, acho que todo o professor quer que seu aluno alcance a autonomia, todo, em qualquer lugar, não é exclusivo do GENTE, só que não adianta dar a apostila na mão dele se ele não tem o conhecimento anterior e se eu não sou capaz de dar esse conhecimento anterior. O aluno vai poder perguntar cinco minutinhos, uma coisinha para a outra professora mas não vai poder ficar com ela o tempo todo, como os alunos dela quando estiverem em dúvida também não poderão ficar comigo o tempo todo, 50 minutos, duas horas de aula, não vai poder, isso é injusto, por quê? Porque está sendo cerceado a ele o direito de aprender aquilo. “Ah ele vai aprender sozinho”, não aprende, não aprende, sabe por quê? Porque ele já não tem a base (...).

**Caio:** Eu acho o trabalho do especialista mais fácil, porque ele atua na área de formação dele, ele está numa zona de conforto maior. Seria difícil pra mim se eu fosse generalista, ter que correr atrás de todas essas matérias, eu acho muito mais trabalhoso para eles.

**Rubens:** O grande problema é que nós não temos essa formação generalista, nós somos especialistas, então é muito difícil que eu possa ajudar o meu aluno em disciplinas que eu não domino, em áreas que eu não conheço, que eu não internalizei o conceito, que eu não descubro um caminho novo para dar a ele uma ajuda. O Projeto inicial dizia que nós não precisaríamos ter conhecimento das áreas, nós tínhamos que ter os *sites* ou os caminhos, apontar para o aluno o caminho que ele poderia fazer, trilhar, para conseguir absorver aquele conteúdo, e mais do que tudo, absorver aquele conceito. Isso é muito difícil por tudo, o aluno também não tem uma formação desde cedo em que ele tivesse que aprender a conquistar caminhos, ele sempre teve um tipo de formação, de educação em que ele ficava passivo diante do mestre, diante do conhecimento e o mestre é que trazia a ele, dentro da sua especialidade, esses conceitos, esses caminhos, ajudava a ele a construir esse caminho, nós não temos isso, nós não temos essa formação nem para o professor nem para o aluno. Então eu acho que é cruel porque esse aluno (...) precisava de um professor que mostrasse para ele por vários caminhos, que esse professor tem, por conhecer a sua disciplina com maior profundidade (...) para fazer com que o aluno possa aprender com muito mais qualidade aqueles conceitos, dentro do tempo que a secretaria disponibiliza para você, porque a cada dois meses você tem a prova bimestral, então você precisa fazer com que o aluno aprenda vários conceitos, e como eu faço isso dentro de História, dentro de Matemática, dentro de Português, dentro de Ciências? Com séries diferentes trabalhando juntas na mesma turma, que a gente aqui não chama de turma, chama de time. Então eu acho extremamente cruel com o aluno, extremamente cruel com o professor que acaba internalizando essa culpa de não conseguir cumprir aquilo que foi determinado como dentro da capacidade dele, essa capacitação não existe e nós não temos capacitação durante o Projeto que nos qualifique a trabalhar dentro de áreas que não sejam as nossas, nunca tivemos.

De acordo com Lévy (1999), na atual conjuntura o professor deve incitar que ocorram trocas de saberes, fazendo uma mediação relacional e simbólica, de acordo com a personalização dos percursos de aprendizagem dos alunos. No entanto, a gestora da escola afirmou que o modelo proposto era muito novo para o segundo segmento, e na ausência de uma base teórica os sujeitos envolvidos desenvolveram visões diferentes sobre o assunto:

**Sandra:** (...) a gente foi estudar, pesquisar e não existe esse modelo de professor mentor, essa aqui é a primeira escola que tem isso no mundo, você não tem literatura disso, neste modelo, porque você tem o professor mentor muito do primeiro seguimento, o P2 ele é um professor mentor (...) porque você administra todas as disciplinas, você tem todo lado sócio-emocional a cuidar, a questão de criar hábitos e atitudes não só de ensino. (...) Agora nesse modelo de mediador, de mediação de aprendizagem de todas as disciplinas do segundo segmento por um professor que não é especialista, em que ele se torna generalista, nós somos os primeiros. Quando na realidade você vai ter aqui um professor mentor que tem algumas coisas de tutoria, que vai ter algumas coisas de supervisor, de pai, mãe. E aí como você não tem uma base teórica (...) do mesmo assunto as pessoas têm visões totalmente diferentes (...).

Um professor destacou a perplexidade diante da distinção entre os professores generalistas e especialistas e o impacto pela responsabilidade dos primeiros terem que atuar em cinco disciplinas. Tal diferença entre docentes também foi argumentada por um professor generalista durante as observações:

**Celso:** (...) foi muito abrupto a ideia de que alguns de nós seríamos professores mentores, que eles chamam e outros não, isso já foi um choque, uma divisão no grupo, não mal estar, mas perplexidade, como eles idealizavam o projeto em que o grupo de professores selecionados saberia na chegada, pelo desenvolvimento do projeto, que um grupo ficaria com cinco disciplinas e outro grupo ficaria como especialista na sua área de formação, na verdade não foi só perplexidade por conta disso, foi exatamente porque ficar responsável, no meu entendimento, por cinco disciplinas foi o primeiro impacto que nós questionamos como, como assim? “Ah é experimental”, é experimental, mas como vai ser? Quem experimentou? “Não, vocês serão os primeiros”, vamos ser as cobaias (...).

Os professores especialista aqui na escola estão na zona de conforto deles, dando as aulas deles, atuando na área de conhecimento que escolheram, em um ambiente ideal, com *internet* e tecnologia, dentro da sala deles, que é a quadra, a sala de teatro, diferente dos generalistas que atuam nas cinco disciplinas<sup>33</sup>.

O antigo subsecretário de novas tecnologias destacou a mudança no papel do professor. A gerente dos GECs afirmou que essa nova forma de atuação permitiria estreitar as relações entre professores e alunos de maneira mais significativa, pois ambos poderiam aprender juntos:

**Pedro:** O papel do professor muda de transmissor de informações para mentor de um grupo de alunos.

**Maria:** (...) se tem uma coisa que a gente pôde observar e que foi muito significativa é que quando o professor se tornou generalista ou trabalhou na polivalência o fato dele estar ensinando alguma coisa que não era a origem da sua formação colocou ele no papel de “aprendedor” também, ele não era só a pessoa que iria ensinar, ele precisava aprender para ensinar ou pelo menos reviver aqueles conceitos para poder ensinar. E isso fez com que houvesse uma relação afetiva, entre o conhecimento e essas pessoas melhor, entre o aluno, o professor e esse objeto de conhecimento. Então ela foi muito mais significativa, e a gente tem registros de que quando o professor que trabalhava com polivalência ou da forma generalista as turmas tinham um desempenho melhor do que aqueles que se organizavam de forma disciplinar.

Três professores afirmaram que esta atuação não era totalmente negativa, e que na escola havia a possibilidade dos alunos procurarem professores de outros *times* para esclarecer dúvidas com os especialistas nas disciplinas, fazendo com que os discentes tivessem liberdade de acesso a outros docentes e que alguns alunos trocassem com seus professores, ensinando os conteúdos aprendidos para

<sup>33</sup> Trecho do diário de campo de 21/08/2014.

estes. No entanto, em relação ao último fator, uma professora afirmou ser possível de ocorrer em outras escolas e não somente no GENTE:

**Dora:** Não vou falar que é de todo o ruim, tem coisas legais, como por exemplo, os alunos dizem “Ah Dora você não sabe isso, eu sei, deixa eu te ensinar”, eu acho super legal isso, o aluno me ensinar. Uma coisa que eu deixo bem claro que eu sou professora mas não sei tudo, eu não sei tudo nem de Português, eu não sou uma gramática ambulante, como eu também não vou saber tudo de História, de Geografia, de Matemática, até porque eu nem estudei essas coisas a fundo (...) eu acho que isso de eles terem essa consciência de chegar e dizer eu te ensino ou então às vezes eles dizem vou perguntar para Fulana, para outro professor, eu sempre falava, quando voltar você me explica (...) mas como eu disse para a Luana (coordenadora pedagógica), isso não é uma coisa do GENTE, isso é uma coisa da escola, a troca é uma coisa da escola, isso pode acontecer em qualquer escola, desde que seu professor esteja aberto a aprender com seus alunos, mas isso é legal aqui, como também era legal lá nas outras.

**Leticia:** Eles vem mais a mim, e quando eu não sei ou é o livro ou é o especialista. Eles podem ir a outros professores, em Português eles vão nas professoras formadas em Língua Portuguesa, quando é História eles descem e vão ao professor formado em História, eu dou essa abertura, eu digo “Não sei, vai lá na professora formada em Ciências”, ou então “vai lá no professor formado em História”, é o que eu faço.

**Antônio:** (...) não tem só coisas ruins, a liberdade de acesso dos alunos aos professores é muito grande, não é igual ao tal tradicional (...) eles tem a liberdade de falar com qualquer professor e o professor também briga com qualquer aluno de outro professor, isso eu acho uma vantagem, isso eu gosto, eles têm acesso a qualquer espaço da escola, fora aqui na direção, na sala dos professores, mas o restante eles vão, aí eles descem, às vezes com os livros para tirar dúvidas, isso aí tem.

Um professor se opôs a esta opinião, afirmando que na prática os docentes estavam sobrecarregados e não conseguiam esclarecer as dúvidas:

**Rubens:** (...) na prática isso não funciona porque o professor está sempre sobrecarregado, atendendo os seus alunos com as várias disciplinas que ele tem que dar conta, e ao mesmo tempo tem que atender ao colega que tem uma dificuldade que ele gostaria de estar tirando, então na verdade ele tem os alunos dele e os outros professores também com dificuldade.

Ao perguntar se deveria haver um novo tipo de formação profissional para lidar com a dinâmica de professor generalista, a gerente dos GECs afirmou que deveria para o desenvolvimento de uma nova concepção de construção de conhecimento, no entanto afirmou que os conteúdos das disciplinas deveriam ser de conhecimento de todos.

**Maria:** Eu acho que não para que ele possa trabalhar com todas as disciplinas, mas que seja alguma coisa mais atuante, que trabalhe com as concepções de aprendizagem, com as concepções de conhecimento, porque isso é o que dá conta de conceber de que a construção do conhecimento é uma coisa coletiva, entendeu, da incompletude, eu acho que é mais teórico-filosófica mesmo do que treinar o professor para, porque a gente fala de um tempo que é do Ensino Fundamental, de competências que são do Ensino Fundamental. (...) onde todas as competências e

habilidades deveriam ser do conhecimento de nós professores, porque afinal de conta nós somos professores com formação de nível superior (...) essas competências de Ensino Fundamental fazem parte da nossa construção, mas conceber o conhecimento dessa forma não faz, então é mais do que treinar o professor para isso, é ajudar todos nós professores a redimensionar a capacidade de ensinar. Acho que essa escola, não sei se essa escola é só na universidade, entendeu, talvez seja alguma coisa que a gente só consiga construir dentro das escolas.

Quatro docentes disseram que deveria haver um novo tipo de formação, pois as universidades ainda formam especialistas, sendo uma discrepância entre a formação universitária que segmenta os saberes e a proposta da escola. No entanto dois docentes discordaram, ao afirmar que não haveria a possibilidade de formar um professor generalista, pois seria necessário muitos anos de estudos para formar um profissional que soubesse tudo de todas as áreas de conhecimento, de maneira que o professor teria conhecimentos superficiais. Com o intuito de exemplificar o que foi dito, exponho duas falas com opiniões contrárias sobre a questão:

**Rubens:** (...) antes de chegar aqui no Projeto era preciso que houvesse esses professores formados nas universidades, porque nós temos aqui professores de excelência, professores com mestrado, professores com doutorado (...) professores com anos de trabalho, o que nos dá uma especialização melhor do que aquela que a gente aprende na universidade, porque você tem a sua experiência empírica, você vai para o local, você tem aquela criança, você tem aquela comunidade com os seus problemas, você vivencia, você cria vínculos, você percebe os problemas do dia a dia, percebe o problema da educação, o divórcio que há entre as teses, entre as teorias e quem está realmente no campo de batalha (...) Apesar disso nós não temos essa formação e precisaríamos ter, já que é para atuar como generalista, deveríamos ter essa formação para poder fazer a ponte entre as diversas disciplinas, e na universidade você tem justamente a ruptura disso, você tem aquilo bem segmentado (...) essa costura não foi feita, eu acho que uma formação generalista na universidade, com aqueles anos todos que a gente tem, seria muito importante, inclusive com pós graduação, com mestrado nessa área.

**Dora:** Eu não sei se as faculdades dariam conta de dar um curso generalista. Não sei quantos anos as pessoas teriam que estudar para dar conta disso. Eu estudei as inteligências múltiplas do Gardner, eu até acredito que nós temos várias caixinhas e inteligências múltiplas, mas tem sempre algum lugar para onde a gente tende a ir mais. Eu não sei se a gente teria memória e cabeça também, aí só a neurociência para explicar, para dar conta de tantos conhecimentos. Você fica quatro, cinco anos para fazer a faculdade de Letras, de Matemática, como é que você vai fazer para ser generalista? Aí você chega aqui generalista, tá, mas para dar o raso? Eu acho que a prefeitura já dá o raso para esses alunos há tanto tempo, é uma educação rasa, é uma escola rasa, é uma comida que é rasa, é tudo o mínimo, é sempre o mínimo. (...) Então será que vamos generalizar para ser mais raso ainda? Para dar mais por cima ainda? Por que, o meu aluno não tem o direito de aprofundar? (...) Será que generalizar é realmente o que vai fazer a escola dar certo? (...) eu não acredito que a academia conseguiria adaptar um curso para isso, eu não acredito. Eu acho que você teria que mudar tudo, o *latu* e o *stricto sensu* teriam que desaparecer, porque se você é generalista não precisa ser mestre em literatura ou mestre em educação, não, você tem que ser mestre em tudo.

Uma professora explicitou a ideia que os docentes tiveram e sugeriram, por escrito, para uma funcionária da SME-RJ, na qual atuariam em parte do dia como especialistas e posteriormente auxiliariam aos alunos como mentores:

**Leticia:** (...) poderia ser feito um teste, seria que os alunos tivessem aulas com os especialistas, nada contra uma mentoria posteriormente a eles terem passado pelo especialista. (...) com o especialista cada aluno com o seu ano, depois quando ele está com o mentor poderiam estar todos os anos juntos, não teria problema, o professor estaria ali só para dar uma orientação, não ter que saber tudo da matéria, aí seria talvez interessante.

### 3.4.7. Currículo

O Termo de Referência apresenta as disciplinas curriculares oferecidas na proposta educacional. Na *categoria PCN* oferece: Língua Portuguesa; História; Geografia; Matemática; Ciências; Língua Estrangeira: Inglês; Artes; e Educação Física. Na *categoria currículo inovador* oferece: Temas Contemporâneos, na qual “mensalmente, o time escolherá um tema para ser pesquisado, estudado e debatido com outros times. O debate final, como uma assembleia, se dará em sexta-feira específica do mês” (SME-RJ, 2013b, p. 12); Transdisciplinaridade, com a proposta de ser desenvolvido semestralmente pelo aluno, a partir de uma situação-problema ou uma pergunta, unindo conhecimentos teóricos aos práticos, para que os discentes atuem como agentes transformadores das realidades em estudo; Projeto de Vida, a partir de diversas atividades eletivas oferecidas, para que cada aluno possa especificar seus sonhos com o intuito de elaborar um projeto de vida; e Protagonismo Juvenil. Por fim, na *categoria eletiva* oferece: Resolução de Problemas; Programação; e mais duas a serem definidas por professores e alunos nas semanas iniciais de aula, sendo disciplinas opcionais disponíveis a cada semestre, com 18 vagas em cada.

Os gestores externos à escola afirmaram que além do currículo obrigatório (categoria PCN) seriam oferecidas as disciplinas da *categoria currículo inovador* e da *categoria eletiva*, com o intuito de diversificar o currículo da escola:

**Pedro:** (...) além do currículo normal de todas as escolas, os alunos do GENTE teriam projeto de vida, eletivas e projeto transdisciplinar.

**Maria:** Ele (currículo) atende a base curricular do Ensino Fundamental, que é obrigatória e a outra parte diversificada que a gente chama das não cognitivas, elas dizem respeito a formação de valores, uma educação de jovens na formação de valores, então da autonomia, da solidariedade, do conhecimento, e ela se traduz em tempos de aulas que a gente chama de protagonismo juvenil ou projeto de vida em que os meninos podem estar desenvolvendo projetos de trabalho dentro da expectativa deles de projeto de vida, de opção de formação. (...) tem uma dinâmica que é assim, a gente trabalha sempre o projeto de vida com os meninos primeiro, e

depois a gente abre esses guias de aprendizagem e os professores mentores vão ajudando a ele a construir esse currículo de forma que ele possa dar luz, dar forma a esse projeto de vida. Tem um momento específico que a gente chama de atividades eletivas, inclusive, em que a gente organiza as turmas independente do ano de escolaridade, então eles se organizam em razão dos seus projetos de vida, dos seus desejos, então fica uma parte bem diversificada do currículo.

Foi possível constatar que, na prática, o currículo da escola era composto por todas as disciplinas da *categoria PCN*; da *categoria currículo inovador* havia apenas o Projeto transdisciplinar (transD), porém com outro viés, pois não tinha como ponto de partida situações problemas, tampouco fazia com que os alunos atuassem como transformadores das realidades em estudo, sendo oferecido apenas pelos professores do G3 (Música; construção de objetos com lixo reciclável; Transforma, estudos relacionados à Educação Física); da *categoria eletiva* não foram oferecidas as disciplinas ditas acima. As existentes também foram desenvolvidas apenas pelos professores do G3 (Ginástica Rítmica; Natação; Robótica; Cinema; Auto do boi).

As entrevistas evidenciaram tais afirmações, já que cinco informantes ressaltaram que o currículo permaneceu basicamente sendo o mesmo de outras escolas da Rede municipal (fornecido pela SME-RJ). Dois professores afirmaram que este currículo tem base nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

**Antônio:** O currículo ainda é tradicional, ele obedece o que a Rede tem. Oferece igualzinho, não há diferença.

**Celso:** O currículo que prevaleceu é o currículo da secretaria, que usa as apostilas, na Educopédia.

**Sandra:** O currículo da escola é o da Rede (...).

**Luana:** É o currículo da Rede. Competências e habilidades a serem desenvolvidas e os descritores.

**Dora:** O currículo, que eu saiba, da escola são os descritos que são dados bimestrais pela SME. Os descritores, em Português tem tais, tais e tais, a gente tem que dar conta daquilo naquele bimestre nas cinco disciplinas. (...) eu acho que eles tem que aprender melhor fração, está lá nos descritores, mas era do segundo bimestre, nós estamos no terceiro, mas ninguém aprendeu, continuam fazendo isso. Então assim tem os descritores e você segue o currículo, e eu já li que os descritores estão de acordo com o PCN do MEC, que é a base comum, o que ele tem que ver em História, em Geografia naquele ano.

**Francisco:** O currículo que a gente usa mesmo, quando eu pego os Parâmetros das leis de Diretrizes e Bases, é baseado ali, é aquele currículo ali que tem o ensino para o sexto ano, sétimo ano, oitavo ano, primeiro, segundo e terceiro bimestre, você vai acompanhando ali (...) Que sai do PCN, que já está dado para os professores poderem, com autonomia, e aí a gente vislumbra a autonomia do professor, ver o que o aluno, onde é que o aluno pode pegar melhor isso aqui, e ele pode aprender bem aquela habilidade, aquele descritor, naquela situação.

A influência das avaliações externas da SME-RJ no currículo também foi verificada através das falas de dois informantes. De acordo com Oliveira (2012), com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas a SME-RJ definiu um currículo mínimo para todas as escolas da Rede, através do estabelecimento de instrumentos interligados: os Descritores; Cadernos de Apoio Pedagógico e as Avaliações Bimestrais unificadas. Uma docente afirmou que os cadernos pedagógicos servem para orientá-la a saber quais conteúdos deve trabalhar com os alunos durante o bimestre para realizar a prova:

**Antônio:** (...) hoje na verdade o que a gente faz é preparar o aluno para fazer as provas dos bimestres, só, esses conteúdos estão amarrados quase que exclusivamente aos conteúdos que estão na grade curricular. Se o GENTE é um Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, na minha concepção, em tese é assim: metade do currículo é voltado para uma determinada especificidade, aqui não é nada disso, aqui é uma escola que tem uma arquitetura diferenciada, mas com práticas de qualquer escola da Rede.

**Sandra:** Inicialmente aqui seria um currículo diferenciado, porque seria de acordo com o itinerário formativo individual, da onde o aluno estivesse. Mas aí isso aqui é uma escola da Rede e a Rede você só pode dizer que algo dá certo ou não se você tiver um corte, e que esse corte ele seja padrão a todas, as que estão no projeto e as que não estão. E qual é essa medida de corte que você vai ter? São as avaliações externas que toda Rede faz.

**Leticia:** (...) o caderno pedagógico é mais para me orientar o que vai ser cobrado no bimestre, ali eu tenho mais ou menos uma noção do que vai ser cobrado na prova, mas pra mim é insuficiente, eles estão sempre com livro, livro e caderno pedagógico, nunca só com o caderno pedagógico, não é o suficiente.

A divisão curricular entre os professores generalistas (G1 e G2) e especialistas (G3) foi descrita por um professor generalista, demonstrando com a fala a sobrecarga de disciplinas (cinco); de tempo (bimestre) e de conteúdos (muitos descritores) para esta categoria de professores. Outros dois informantes confirmaram a separação entre os grupos de professores e suas respectivas disciplinas, destes, uma docente demonstrou desconhecer as disciplinas ministradas pelos docentes do G3:

**Rubens:** (...) aqui a gente se divide em três blocos, tem o G1 e o G2 que são os professores mentores, que são responsáveis por cinco disciplinas, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e tem o G3 que são os professores que atuam dentro das suas áreas de especialização, ele é composto pelos professores de Educação Física, Inglês e Artes Cênicas. Por nós termos que dar conta de cinco disciplinas num período curto de dois meses e com muitos descritores para que os alunos possam aprender, esses professores do G3 ficaram responsáveis pelo projeto transD, transdisciplinar, pelo projeto de vida. Os professores do G1 e do G2 só ficaram responsáveis pelo itinerário formativo (...).

**Luana:** (...) projetos transdisciplinares, ele era para todos os professores (...) havia uma rixa de que G1 e G2 trabalham com cinco disciplinas e o G3 trabalha com a sua disciplinas de formação, aí criou-se um racha entre as pessoas, “Ah dá para o

G3 fazer, o G3 não faz nada, o G3 é a maior molezinha, é de Educação Física trabalha com Educação Física, transD é do G3, eletiva é do G3”, tudo era para o G3 e o G3 começou a reagir e dizer que não, que “Nós trabalhamos muito, nós desenvolvemos a parte interdimensional” (...).

**Leticia:** Quem sabe mais seria o G3 que poderia te explicar melhor, eu realmente fico perdida em explicar o que é um transD, o que é um projeto de vida, tenho mais ou menos uma noção do que seja um projeto de vida, talvez uma orientação do futuro deles, mas transD até hoje eu realmente não sei te dizer o que é isso.

Na avaliação coletiva dos docentes, os professores do G3 afirmaram que todos os docentes da escola deveriam ministrar as eletivas “(...) eletivas devem ser feitas por todos os mentores abrindo um maior leque de opções, com tempos menores, onde o aluno possa fazer mais de uma eletiva”<sup>34</sup>.

O projeto de vida (categoria currículo inovador) foi destacado por dois informantes como uma disciplina que existia enquanto a escola era um GEC, porém foi extinta no GENTE. Uma professora informou que o projeto de vida permaneceu apenas no texto da proposta:

**Caio:** O projeto de vida quando isso aqui era GEC tinha, e era a área das Artes que trabalhava com o projeto de vida. Na grade de horário dele tinha Artes Cênicas, projeto de vida com ele, tudo divididinho. No GENTE eu não sei como é que isso funciona, quem era o encarregado, vamos dizer assim, de trabalhar isso com o aluno, a princípio talvez isso é uma função de todos, aquela coisa do aprendizado pelo exemplo, no seu dia a dia com o aluno você orientar, guiar, não deixa de ser um projeto de vida, mas assim, uma disciplina, um horário, um tempo para isso não tem.

**Antônio:** O projeto de vida foi substituído, quando o GENTE entrou, deixou de ser GEC e virou GENTE, essa matéria projeto de vida ficou restrita somente ao GEC, aqui no GENTE a gente não praticou.

**Dora:** Tem no texto (projeto de vida), no texto.

A diretora da escola informou que o projeto de vida deveria ser praticado durante a dinâmica semanal, o que consta no texto da proposta:

Todos os dias, os primeiros 30 minutos serão dedicados às habilidades não cognitivas (autonomia, motivação, sociabilidade, equilíbrio emocional, etc) e aos Projetos de Vida. A ideia é selecionar valores e discuti-los a fundo durante um mês, quando será selecionado o próximo assunto (SME-RJ, 2013b, p. 15).

Porém, destacou que nem todos os docentes atuavam com tal dinâmica. A coordenadora pedagógica ressaltou que apenas o professor de Artes desenvolvia o projeto de vida, o que de certa forma foi confirmado pelo mesmo:

**Sandra:** (...) o projeto de vida, como cada professor viu, tanto é que acabou no horário, ele fazia parte dos 25 primeiros minutos, como cada professor vê, sente e

<sup>34</sup> Trecho da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

se apropria dos conceitos diferentemente, eu posso dizer para você que eu tenho alguns sim, outros não. (...) Depende do professor.

**Luana:** O projeto de vida eu diria que de certa maneira o professor de Artes Cênicas desenvolve com eles ainda, porque ele está sempre atuando, fazendo uma reflexão de “como você está se sentindo, o que você pensou, o que você pensa para frente, como isso influenciou você”, até um pouco transdisciplinar (...) eu acho que ele mistura um TransD com o projeto de vida, mas eu acho que mais nenhum professor está fazendo isso, estão cuidando do conteúdo.

**Francisco:** (...) eu estou sempre nessa discussão do quem sou eu, o que eu posso querer, o que eu posso fazer, como eu posso chegar a tal lugar que eu estou desejando. Então esse projeto de vida eu continuo provocando, de uma forma indireta, não existe agora a disciplina projeto de vida mas ainda passa por mim.

Em relação ao Projeto transdisciplinar os professores do G3 indicaram “Não deve ser uma disciplina e imposta para os professores e alunos. (...) O TransD na escola ainda não vingou, não atingiu o seu objetivo que é concatenar as conexões das diversas áreas do saber e práticas”<sup>35</sup>.

Um professor generalista explicitou, em sua fala, concordância com este último ponto, de que o Projeto transdisciplinar deveria conectar as áreas de conhecimento, demonstrando que somente as mudanças físicas não foram suficientes para desfragmentar as disciplinas na escola, já que permaneceu a compartimentalização do saber nas cinco disciplinas da grade curricular:

**Celso:** Eu entendo o projeto transdisciplinar de uma forma, que tem o único objetivo de estimular os alunos a pensarem associações de conhecimentos, para mim transdisciplinariedade significa associação de saberes. Então, primeiro rompe com o currículo, rompe com grade, se uma escola não consegue romper nem com as paredes verdadeiramente que separam as pessoas, só porque tirou as paredes não quer dizer que não existam as paredes, as paredes estão aí, elas estão na cabeça de cada um. Se transdisciplinariedade é o que eu entendo que seja, ela não pode se efetivar em um projeto que está pautado ainda no currículo de grade, em cinco disciplinas, em polivalência, como é que eu faço transdisciplinariedade se eu compartimentalize os saberes em cinco disciplinas? Meu aluno tem que saber que está estudando Matemática, Ciências, Geografia, História a todo momento. Essa quebra de paradigma não é porque eu quero não, não acontece assim, quebra de paradigma é uma construção histórica a médio, longo prazo, não sou eu que simplesmente rompo com isso. Então há um impedimento real de se romper com o paradigma de uma escola tradicional para uma nova escola como essa, real, há essa dificuldade, porque não se quebrou realmente a grade curricular, não se quebrou a cultura das disciplinas compartimentalizadas dentro da escola.

Outros três informantes afirmaram que o Projeto transdisciplinar não se efetivou na prática, pois: não foi compreendido pelos docentes; dentro da grade curricular existente não havia como ocorrer; não encontraram um ponto em comum para trabalhar coletivamente.

<sup>35</sup> Trecho da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

**Antônio:** Não aconteceu (projeto transdisciplinar), nunca foi bem explicado pra gente (...) o pouco que nós conseguimos compreender é que o projeto transdisciplinar envolvia um assunto que fosse foco de interesse para todos e que havia uma troca, o aluno ao mesmo tempo fazia o trabalho mas ele era participante do trabalho junto com os professores. É até muito difícil de explicar isso, sinceramente eu nunca consegui entender. (...) a ideia do projeto transdisciplinar era você criar uma situação em que houvesse uma costura entre os assuntos, então por exemplo, não era somente a pessoa fazer um trabalho que seria exposto, esse trabalho teria que produzir algo mais, vai falar sobre a comunidade, essa comunidade é uma área que tem muito índice de tuberculose, então num primeiro momento ele faria um trabalho discutindo a tuberculose, mas ele sairia a campo, ele iria lá descobrir as causas de tuberculose na comunidade, ele entrevistaria pessoas, ele buscaria soluções para esse problema, isso já com a escola saindo do seu âmbito só escola, e haveria uma troca no sentido da própria comunidade oferecer condições para que aquele tema fosse mais elaborado. Mas é muito amplo, é tão grande que ficou difícil de entender e assim, dentro dessa grade curricular que foi montada não tinha como isso acontecer, e foi abandonado.

**Caio:** Não funciona (projeto transdisciplinar). Nunca funcionou. Ninguém sabe qual era a ideia, é um grande mistério (risos). Na verdade era incorporar alguma questão que incorporasse todas as disciplinas, que todos trabalhassem juntos para atingir aquele objetivo, mas nunca aconteceu, porque a princípio ninguém sabia o que era para fazer, quando alguém achava que sabia descobria que estava errado e, sei lá, alguns professores acharam que não teriam que participar, não se achava um ponto em comum e não aconteceu. Acabou ficando com o G3 que não era para ficar (...) no ano passado nada aconteceu, tentamos muitas coisas, mas muitas coisas que eu particularmente não gosto, muita assembleia, muita reunião. Reuniões, a Luana (nome fictício) gostava muito das assembleias, não era muito a minha praia não, assembleia. Esse ano é que nos foi dada a liberdade de fazer alguma coisa, não podia mudar o nome, porque era o nome que estava no projeto, TransD, mas aí você trabalha alguma coisa com os alunos. Na prática, é outra eletiva.

**Dora:** Eu não sei o que é o projeto TransD, eu não sei te explicar, nunca me explicaram, então eu não sei se é tão transdisciplinar assim.

O professor de Artes Cênicas (G3) explicitou como atuava no Projeto transdisciplinar e como, em sua opinião, deveria ocorrer, em concordância ao que foi dito anteriormente. Antes, porém, faz-se necessário relatar a observação realizada nesta aula, a qual ocorria na sala 2 (sala fechada localizada no salão verde):

A aula começou com um aquecimento de voz acompanhado pelo violão que o professor tocava. Depois pediu para que os alunos se dividissem em grupos, ou individualmente, e ensaiassem uma música para apresentar. Os alunos puderam escolher instrumentos de percussão que estavam disponíveis. Após formados os grupos de alunos o professor usou os módulos de madeira para separar os grupos, mas pediu para que não abusassem do barulho, respeitando os demais grupos, pois compartilhavam o mesmo espaço. (...) Durante as apresentações de música dos alunos o professor enfatizou a necessidade do respeito aos colegas que se apresentavam. No fim, após as apresentações, o professor fez uma roda com os alunos, na qual problematizou partes das músicas, provocando uma reflexão sobre as escolhas dos alunos e estes puderam argumentar sobre estas<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Trecho do diário de campo de 08/08/2014.

De acordo com o professor da disciplina transdisciplinar:

**Francisco:** Ela basicamente funciona assim, eu peço para os meus alunos prepararem uma canção, eles vão se juntar a vontade, por afinidades, entre eles nos grupos, quase no final da aula eles apresentam canções para mim e a gente então vai ter uma conversa. O ideal do transD seria, por exemplo, no caso é a música, a partir da música ele conseguisse conectar todas as outras áreas de conhecimento, então que a partir da música ele conseguisse conectar o pensamento da Matemática, com a música que ele conseguisse conectar o pensamento da Geografia, da História, de Português, de Artes, ele conseguisse atravessar e conectar esse campo de conhecimento e criasse uma espécie de rede, mas ainda não acontece, porque é maturidade mesmo, acho que é exercício de maturidade, é prática. Eu vejo que alunos estão precisando conversar, estão precisando falar, estão precisando de algum conselho, às vezes está precisando ser ouvido apenas, então eu vejo que a questão principal na transdisciplinaridade para mim está na interdimensionalidade agora. (...) eu descobri que se eu deixar eles cantarem e depois a gente conversar sobre a música que eles estão cantando, por quê que eles estão cantando essa música, eu começo a entender o dia a dia de cada um, a vida pessoal (...) eu começo a perceber o ambiente em que ele vive, o momento político dele (...) falta ele, ao aluno, que é o objeto, também se tornar sujeito da sua própria descoberta, eu acho que ainda não chegou nesse pulo. Então eu acho que o transD nesse lugar aí está mexendo com o emocional do aluno, com o pensamento dele, com os desejos dele e com a transcendência, o tempo todo mexendo, e aí ele vai, eu espero, se relacionar com outros campos, que ainda não chegamos.

Através do que foi dito é possível constatar que como os professores generalistas (G1 e G2) estavam sobrecarregados com as cinco disciplinas obrigatórias da grade curricular, dentre as quais três são avaliadas através das avaliações externas da SME-RJ, assim as disciplinas eletivas e transdisciplinares foram direcionadas para os professores especialistas (G3), os quais trabalhavam com suas respectivas disciplinas de formação. Além disso, os professores não compreenderam como atuar de maneira transdisciplinar, enquanto coletivo de professores.

#### **3.4.8. Dinâmica pedagógica**

O *itinerário formativo individualizado*, de acordo com o Termo de Referência, consistiria em um “mapa que lista as competências e as habilidades já desenvolvidas e outras ainda a desenvolver” (SME-RJ, 2013b, p. 13). A *Máquina de Testes* geraria automaticamente o *itinerário formativo* de cada aluno a partir da *avaliação diagnóstica*, estabelecendo metas semanais, mensais, bimestrais e anuais. Com o itinerário o aluno saberia quais “as habilidades a serem desenvolvidas semanalmente. Ao final de cada semana, avaliações serão feitas para verificar se as habilidades foram alcançadas, para prosseguir na conquista de

novas habilidades” (IBIDEM, p. 14), assim o professor mentor teria a responsabilidade de organizar o novo itinerário de cada aluno.

Segundo Lévy (1999) devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos, com aprendizagens personalizadas e coletivas em rede, destacando que os percursos e perfis de competências devem ser singulares. De acordo com o ex-gestor externo o *itinerário formativo* (aprendizagem personalizada) seria uma atividade fundamental da proposta educacional:

**Pedro:** O processo de aprendizagem é personalizado e centrado no aluno. Há 3 tipos de atividades principais: atividades com o itinerário formativo individual (com metas semanais de habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas), a construção do projeto de vida com disciplinas eletivas e o projeto transdisciplinar, além do reforço para aqueles que precisam.

Nas entrevistas seis informantes afirmaram que não existia o *itinerário formativo* tal como foi concebido. As justificativas se baseavam nos seguintes fundamentos: ausência da *Máquina de Testes*; contradição com os descritores da SME-RJ; o professor tinha que tirar dúvidas de assuntos e áreas muito diferentes, o que dificultava o processo; cada aluno estudava uma disciplina e não conseguiam ajudar uns aos outros; falta de maturidade do aluno para estudar novamente os conteúdos em que continuou com dúvida; os alunos estudavam somente as disciplinas de interesse e não se ocupavam com as demais; dificuldade de mensurar os estudos diferenciados. Apenas um professor disse realizar o *itinerário formativo* e estudo individualizado através do *blog*, onde direcionava e acompanhava o que cada aluno fazia.

**Luana:** (...) itinerário formativo era o que a Máquina de Testes ofereceria, acabou virando conteúdo de descritor daquele bimestre.

**Rubens:** (...) esse itinerário formativo é uma contradição, porque você tem muitos conteúdos para o aluno aprender num tempo curto e a contradição está em que um dos pressupostos do GENTE é que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, então cada um tem a sua forma de aprender e o seu tempo de aprender, só que isso vai diretamente em confronto com a SME que estabelece um período de dois meses para ele aprender vastos conteúdos das cinco disciplinas que nós somos responsáveis (...) A gente tem os descritores, esses descritores são, o que eles chamam de descritores mínimos, mas principalmente em Matemática e Língua Portuguesa ele é vasto, então eles tem isso nas cinco matérias como eles não atuam com o especialista é claro que isso fica bastante comprometido. O itinerário formativo está ali, a gente tenta seguir, algumas vezes o aluno passa para um conteúdo sem ter assimilado direito o anterior, o que causa problema lá na frente, então a gente tenta fazer esse itinerário formativo que é vindo de cima para baixo, são eles (SME) que nos dão os descritores dentro da medida do possível. (...) considerando também que um único professor para tirar dúvida de cinco disciplinas diferentes ao mesmo tempo, você não tira a cabeça do século XVIII, que você está trabalhando lá com História, e volta aqui para o século XXI para estudar uma

crônica que acabou de sair no jornal que está na Educopédia, o aluno tem uma dúvida e aí você volta de novo, vai para a Matemática e vai trabalhar polinômios, tudo assim, saindo de uma matéria para outra e os alunos ali todos necessitando de ajuda e você não consegue ajudar ninguém, fica enlouquecido e não consegue ajudar ninguém.

**Antônio:** (...) o itinerário formativo tem todo o currículo de uma disciplina (...) no primeiro bimestre ele tem que estudar todos aqueles assuntos básicos, segundo, terceiro e quarto, ele seria avaliado de acordo com o andamento dos seus estudos, em tese o itinerário formativo não é rígido, a ideia era deixar o ritmo do aluno caminhar, não força-lo a buscar mais coisas sem ele esgotar primeiro aquele conhecimento inicial, só que aí foi quando o primeiro choque de realidade (...) fizeram a análise diagnóstica perceberam que o nível dos alunos era a baixo daquilo que eles já tinham pensado para estudar. A gente teve que recuar, então não deu certo também. Essa ideia principal de que numa mesa de seis você tinha 2 de sétimo, 2 de oitavo e 2 de nono, isso caiu por terra, porque é impraticável você conseguir trabalhar cada aluno trabalhando um conteúdo, é impossível você mensurar isso, cada um num conteúdo diferente. A gente precisa fazer a avaliação desses alunos, do progresso deles, por isso que a Máquina de Testes não deu certo, porque por exemplo, eu consigo liberar para aquele aluno fazer avaliação, enquanto ele está fazendo a avaliação o outro daqui não foi, e abastecer a máquina com essas informações todas e as variáveis e tantas diferenças de níveis é uma coisa absurda de complexa, é reinventar a roda.

**Francisco:** O itinerário formativo seria o aluno construir o seu itinerário formativo, então ele vai ver lá, essa semana eu vou fazer Matemática, Português, História, Geografia, na segunda, na terça eu vou fazer Educação Física, vou fazer Inglês (...) seria isso, ele preparar o que ele vai querer estudar, isso vai ao encontro da autonomia dele. (...) Não aconteceu. (...) a princípio ele não vingou porque a Máquina de Testes que deveria estar na escola funcionando, ela não aconteceu, ela nunca veio a tona, o aluno acabou não tendo uma continuidade de fazer a prova, de voltar, “Olha eu não atingi ainda a minha habilidade, a minha competência”, então você volta lá para aquela sua matéria e recomeça, isso também ainda não aconteceu. (...) Eu acho que é por causa da realidade mesmo, acho que estão vendo a escola num lugar ideal, e o lugar ideal não existe, tem muitos problemas anteriores que é preciso trabalhar. Antes de tentar fazer isso aqui assim, que é uma pretensão importante, é preciso trabalhar com os alunos o emocional, o não cognitivo, o socioeducativo, o socioemocional, trabalhar atividades de aprender a conviver, aprender a fazer, o aprender a ser, teria pré-requisitos para chegar em um nível mais complexo, que é ele (aluno) então sozinho fazer o seu itinerário, estudar, vai lá faz a prova, não atingi a habilidade, volta lá então com o seu material, estuda para você fazer a prova novamente e tal, tudo isso ele precisa estar trabalhando a sua maturidade.

**Dora:** O itinerário formativo era assim, você dava um papel para o aluno e o aluno fazia ali a semana dele, o que ele iria estudar, isso tinha que ser revisado pelo professor, para não ficar muita Matemática, ter uma variedade. Hoje, por exemplo, com a minha turma, alguns alunos eu deixo eles escolherem, mas mesmo assim eu digo até que horas, porque senão vai direto e não dá, outros não, eu digo hoje você vai fazer isso, senão vai ficar só naquilo sabe, não vai para frente. Já nem usa mais esse termo itinerário formativo, não dá mais papel para eles, às vezes eu deixo todos escolherem quando eu vejo que eles já deram conta de algumas coisas, mas às vezes não, porque por exemplo tem aluno que odeia Matemática, daí vai querer fazer só Ciências, o aluno vai acabar com a apostila de Ciências em uma semana e não vai ter mais nada para fazer.

**Leticia:** (...) eu preferia eu encaminhar o aluno para o estudo, deixar ele a vontade para escolher o que ele iria estudar, eu tentei fazer isso no ano passado e vamos supor, da mesma série, um estava com Ciências, o outro estava com Português, o

outro estava com Matemática, e eu vi que o negócio não funcionou, eu preferia que todos estivessem no mesmo assunto naquele dia, até porque quando eu estou com o oitavo tirando dúvida, o sétimo acaba se ajudando, então se eu deixar a vontade deles, eu tentei fazer isso no ano passado, deixar eles a vontade, montarem o itinerário formativo, eu acho que não deu certo.

**Celso:** Os meus até vão no meu método de formação pelo itinerário formativo e estudo individualizado, nos outros times cada professor está no “sevirol”, cada um faz o que pode. (...) O meu método é esse que está registrado no *blog* (...) todos os alunos devem fazer suas postagens, suas colocações, aqueles que vão caminhando por ali, vão mostrando as suas dificuldades e eu vou orientando, que o meu quadro de giz é a minha tela do computador com o *blog* daquilo que eles estão fazendo, alguns eu consigo acompanhar mais de perto, paro tudo, faço, revejo, “Não é assim, tem que fazer de outra forma”, mas sempre objetivando que ele consiga no momento perceber que a única forma de aprender nesse modelo de escola, é que ele se responsabilize um pouco mais por aquilo que ele deve estudar, porque fora isso eu nunca vou conseguir dar aula das cinco matérias pra ele, eu deixo isso claro pra eles, eles sabem que a dificuldade é muito maior para aprender sem um professor para dar uma aula de cada disciplina que é necessária. (...) eu tento deixar claro no *blog* do time o que eles devem fazer diariamente ou por semana, e aí eles vão fazendo isso e eu vou acompanhando dia a dia, às vezes eu atualizo ou não, mas depende do que está sendo feito. (...).

Sendo assim, sem o recurso idealizado na proposta (Máquina de Testes), e com uma sobrecarga, ao trabalhar as cinco disciplinas para os três anos escolares (7º, 8º e 9º ano), tendo ainda os materiais curriculares da SME-RJ (orientações curriculares; descritores; cadernos de apoio pedagógico; avaliações bimestrais), os professores passaram a direcionar o que os alunos estudariam.

Na escola, os alunos eram divididos em grupos de *família* e *time*. A *família* se constituía por um grupo de seis alunos “que dividem a mesa e se ajudam nas atividades propostas individualmente e coletivamente” (SME-RJ, 2013b, p. 14). Segundo o texto da proposta a composição das famílias seria feita pelos seus respectivos mentores após a avaliação diagnóstica. Afirma-se ainda que a mesa seria um ponto de referência para começar o dia, porém, como os alunos receberiam um itinerário individual, cada um teria liberdade para decidir o local onde estudaria, exemplos: biblioteca, laboratório de Ciências, quadra poliesportiva, piscina.

O *time* seria composto por um grupo de dezoito alunos, ou três famílias, que receberiam ajuda de um mesmo mentor. Em contradição com o que foi afirmado acima o texto da proposta explicita que “Suas mesas deverão se localizar próximas umas das outras, para facilitar o trabalho do mentor no acompanhamento” (IBIDEM, p. 14). O *time* atuaria em atividades coletivas e nas discussões semanais dos temas contemporâneos.

Seis docentes da escola afirmaram não terem tido participação na formação dos grupos de alunos, que permaneciam juntos durante todo o ano nos times, destes dois disseram que a formação era estipulada pela gestão da escola no começo do ano letivo. A gestora da escola informou que havia um critério de agrupamento dos alunos, o qual se tratava de aproximar alunos “fortes” de “fracos”:

**Celso:** Os times ninguém participa, eu nunca participei. Foram determinados pela gestão da escola.

**Leticia:** Quem fez foi a direção, nem sei como foi feito o critério delas.

**Rubens:** (...) nós já recebemos as turmas prontas, no máximo o que a gente faz no começo do ano é dizer qual aluno não poderia ficar perto do outro porque se ele já tem um histórico de indisciplina (...).

**Dora:** Me disseram que é aleatório, que é o computador que agrupa, alguns não acreditam nisso, porque às vezes muitos alunos caem num time só (...) e aí pelo quantitativo de alunos, por exemplo, tem dez, tem onze, tem doze do sétimo ano, mas quantidade mais ou menos parecida para poder fechar em vinte e quatro. Aí quando tem alguns que tem um conflito, por exemplo, no ano passado eu tinha três alunas terríveis juntas (...) quando agrupou duas alunas ficaram juntas, a gente pediu pra separar porque já sabe que elas não funcionam juntas, uma atrapalha a outra e atrapalha o grupo, é melhor separar, porque tem aluno que realmente não dá pra ficar junto, tem que separar (...).

**Antônio:** (...) eu nunca entendi muito bem o critério de agrupamento por time, porquê que determinado aluno ficou com determinado professor, e outros foram para outros. O que eu percebo é o seguinte, houve uma espécie de balanceamento, em média como são 24 alunos, teria que ter em cada time pelo menos 12 alunos de 7º ano, 8 de 8º, e 4 no máximo de 9º, que a menor quantidade de alunos era de 9º ano, então ficou mais ou menos essa divisão. No último critério que ela usou, ela procurou evitar, por exemplo, que alunos muito bagunceiros e que são muito colegas ficassem juntos, porque não iria dar certo, então houve assim um balanceamento (...).

**Caio:** Isso (formação dos times) é meio que um sorteio, aleatório, acho que existe preocupação de terem alunos, cinco do 7º, cinco do 8º, e cinco do 9º.

**Luana:** O critério inicial era fortes e fracos em todas as disciplinas e fortes e fracos em aspectos sócio afetivos (...) mas poderia estar reagrupando eles a bel prazer (...) O professor precisava sair de um patamar onde ele conhecesse os aspectos dos seus alunos, onde ele tivesse personalizado a aprendizagem, entendido como cada aluno aprende e isso eu acho que os professores não conseguiram fazer.

Em relação ao agrupamento por família, um professor disse agrupar por série, pois facilitava o trabalho, de maneira que os alunos conseguiram ajudar-se uns aos outros. Três disseram permitir que os alunos escolhessem seus lugares por afinidade, porém, destes uma docente afirmou que quando explicava uma matéria organizava por série. Dois disseram que dependendo do momento, ora permitiam por livre escolha e ora direcionavam.

**Rubens:** Nas famílias, hoje eu separo por série, para facilitar o trabalho, antes não, o aluno escolhia com que família queria ficar. (...) Não deu certo porque o aluno do nono ano não sabe o conteúdo do oitavo, que não sabe do sétimo, então não

ajudava. A gente percebeu que quando eles estão em família a possibilidade de isso vir acontecer, de um aprender o conteúdo e conseguir socializar entre os colegas era mais fácil do que quando você misturava séries diferentes.

**Leticia:** Fica a critério deles, se identificar, nono com oitavo, com sétimo, tudo misturado, só se estiver tendo muito atrito ali, aí eu tenho que interferir e tirar o aluno daquele grupo. Quando eu quero explicar uma matéria aí eu chamo todos do mesmo ano tem que se juntar.

**Caio:** Pra mim não há critério, eles entram, sentam, eles escolhem.

**Antônio:** Afinidade entre eles.

**Dora:** (...) às vezes eles escolhem onde eles querem sentar, com quem, às vezes eu deixo. (...) Depende do dia, depende da atividade, do comportamento (...) depende da atividade porque às vezes eu gosto quando eles sentam assim, o sétimo, o oitavo e o nono porque eles se ajudam muito, mas tem coisas que são muito específicas, por exemplo, a Ciências do nono ano está entrando em Física, então eu prefiro que eles sentem juntos para eles se ajudarem mais porque é uma matéria muito difícil, movimento retilíneo, movimento uniforme, e aí tem sempre um que aprendeu melhor que o outro e eles se ajudam ou então às vezes eu vou sentar com eles para explicar, então vem todo mundo de uma vez, senão eu fico maluca (...) um está estudando Português, eu estou aqui vendo Física, o aluno pergunta “Dora, aqui nessa crônica”, eu “Hein?”, nem li a crônica, às vezes o texto tem duas páginas, eu vou ler o texto ainda, pra poder entender o texto, para poder ver a pergunta, para poder explicar a pergunta, só que eu estava pensando em movimento uniforme variado, que não tem nada a ver, então é meio louco, às vezes tem que separar para poder ser viável até pra mim também.

**Celso:** Quando foi criado o projeto o critério era o tal dos níveis das habilidades cognitivas. No final agrupa como a gente acha que tem que agrupar. O próprio professor, que não tem um critério inicial estabelecido, o critério inicial foi falho, então tem que ver em função realmente do arranjo, das empatias do grupo, eu não faço questão de colocar alunos do mesmo ano sempre sentados juntos, senta o mesmo ano ou não, mas dependendo do que eles estão fazendo, da atividade que estão necessitando avançar, às vezes todos querem avançar dentro de uma matéria em um grupo, então sentam juntos, às vezes outros querem avançar dentro de outra matéria, então sentam juntos. Eu acho que isso aí eu não perdi da essência do projeto com eles, eles têm que escolher, eles têm que ser motivados, incentivados a aceitar o desafio de aprender juntos, esse aspecto não cognitivo da colaboração na aprendizagem eles vão desenvolver também na dimensão digital se começarem a vivenciar na prática (...) essa experimentação da dinâmica de organização de pessoas também se reflete na dinâmica de como ele se organiza na rede social e virtual.

Os docentes do G2 criticaram a mistura de séries/anos:

A mistura de anos escolares entre 7º, 8º e 9º baseada no pressuposto da autonomia dos alunos que, entrosados, poderiam ajudar-se uns aos outros se revelou confusa dificultando a aplicação dos conteúdos básicos e a verificação da progressão dos alunos em relação ao que foi aprendido.

Os professores do G1 concordaram com o posicionamento afirmando que “(...) atrapalhou pois, já que estão em anos diferentes, estudam assuntos diferentes. Dessa forma não há como um aluno ajudar o outro. (...) não há necessidade de agrupar alunos de anos diferentes na mesma turma”<sup>37</sup>. Revelando,

<sup>37</sup> Trechos da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

portanto, que o agrupamento de alunos de diferentes anos foi mais um fator complicador dentro de um paradigma de aprendizagem de conteúdos fragmentados em disciplinas e delimitados por ano (série) específico.

### 3.4.9. Avaliação

Conforme o texto da proposta, “As avaliações servirão para verificar se as habilidades do itinerário formativo foram alcançadas, possibilitando que o aluno passe para a próxima etapa” (SME-RJ, 2013b, p. 15). Define-se ainda cinco categorias de avaliação: *Diagnóstica*: realizada, pela *Máquina de Testes*, no início de cada ano letivo, com o objetivo de fazer um mapa das competências já alcançadas e a serem desenvolvidas pelo aluno. O *itinerário formativo* do aluno seria gerado a partir dessa avaliação; *Formativa*: realizada semanalmente, com o intuito de “avaliar as habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos e traçados como meta do período no itinerário formativo. Caso o aluno alcance o resultado mínimo exigido, a próxima habilidade será liberada. Podem ser perguntas, jogos, quizzes, etc.” (IBIDEM, p. 15); *Somativa*: Provas bimestrais e avaliações externas; *Coletiva*: Projetos e Clubes; e *Por Competências*: Pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas.

De acordo com a gerente dos GECs da SME-RJ, além das avaliações externas os alunos fariam a avaliação através da *Máquina de Testes*, sendo uma avaliação contínua com o auxílio da tecnologia:

**Maria:** As avaliações que passam deles são as mesmas que passam qualquer aluno de escola municipal, interna e externa também, eles também são avaliados externamente. Agora a Máquina de Testes é uma avaliação, como eu posso dizer assim, é porque quando o menino usa o Itinerário Formativo de forma tecnológica ele tem o seu conhecimento avaliado durante todo o tempo, para poder estar criando esse itinerário, essa é que é a diferença. (...) Sem a tecnologia a gente não seria capaz de fazer dessa forma, a gente ainda usa os mesmos instrumentos, a prova, o teste, já com o suporte da tecnologia isso tem uma dinâmica que é muito maior.

Como foi dito anteriormente, a *Máquina de Testes* não ocorreu na prática (3.4.5. Ferramentas pedagógicas) e tampouco o *itinerário formativo* (3.4.8. Dinâmica pedagógica), não sendo possível contemplar a avaliação *Diagnóstica* e *Formativa*:

**Celso:** A “máquina da felicidade” (Máquina de Testes) é que levaria em conta as habilidades, segundo os critérios que são apresentados aí, competências e habilidades a serem alcançadas, ou já alcançadas, a partir delas as habilidades seriam desenvolvidas e as competências, acompanhariam, numa visão um pouco

mais transdisciplinar de tudo, mas a gente não tem padronização metodológica para afirmar isso não, não aconteceu, o projeto faliu por conta da improbidade da administração e gestão do projeto, de implementar isso, porque eles não ofereceram o suporte pra isso. Os professores que vieram trabalhar no projeto quiseram, desejavam desenvolver uma proposta, idealizada, mas desenvolver uma proposta idealizada no voluntarismo, isso aí, eu desde sempre aponte que era extremamente complicado sem suporte metodológico, nós tivemos que desenvolver a nossa própria metodologia, e hoje praticamente o que é o projeto? É o aluno ter acesso a uma orientação curricular das cinco disciplinas que a gente pode orientar e ter uma orientação particular com um professor ou com outro, totalmente afastado de alguma possibilidade de dizer “Ah essa habilidade, o aluno tem registrado a habilidade alcançada” porque esse registro, a sistematização das habilidades tinha que estar registradas num banco de dados pessoal do aluno (...).

**Dora:** (...) a coordenadora pedagógica propôs que a gente estudasse todos os conceitos do projeto porque foi dito para a gente que na verdade no ano de 2013 não havia um GENTE, haviam dez GENTEs porque eram dez mentores. (...) mas uma vez que você fala que você está experimentando uma coisa, você não tem experiência sobre isso e nem as pessoas têm, então cada um tentou se virar como podia dentro do que estava sendo apresentando ou dentro do que esperava, porque foi apresentado mas não tinha, dentro das ausências, como por exemplo a Máquina de Testes (...).

Portanto, das categorias de avaliação descritas no texto do projeto, na prática, ocorria apenas a *Somativa*, além das avaliações desenvolvidas pelos professores. Esta afirmação pode ser confirmada em dois momentos observados:

Perguntei para quatro alunos do salão amarelo como eram avaliados. Disseram que em Ciências, Língua Portuguesa e Matemática faziam a prova bimestral da prefeitura, mais trabalhos que os professores passavam e os cadernos pedagógicos. Em Inglês, Geografia e História faziam provas preparadas pelos professores mais trabalhos<sup>38</sup>.

Os alunos de todos os times do salão verde estavam sentados com as carteiras enfileiradas. Me disseram que fariam a prova bimestral de Ciências. Os professores dos quatro times deram 30 minutos para que os alunos estudassem, revissem o caderno pedagógico e o caderno de Ciências<sup>39</sup>.

Segundo os sujeitos da escola, no boletim de cada aluno constava a nota do conceito global, a qual atestava (ou não) se o aluno passaria de ano, assim como as notas de avaliações elaboradas pelos docentes e as notas das provas bimestrais. Uma professora questionou o motivo pelo qual a nota da prova bimestral constava no boletim. Um professor afirmou se preocupar mais com as disciplinas avaliadas externamente, caracterizando a lógica da responsabilização (CERDEIRA e ALMEIDA 2013), conseqüentemente as disciplinas que não eram avaliadas externamente (História e Geografia) ficavam em segundo plano. Outros

<sup>38</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

<sup>39</sup> Trecho do diário de campo de 12/11/2014.

dois docentes afirmaram que o currículo destas disciplinas não eram atualizados pela SME-RJ, o que dificultava o trabalho nessas áreas de conhecimento<sup>40</sup>. Dois docentes e a coordenadora pedagógica afirmaram a importância da avaliação desenvolvida pelo professor.

**Dora:** Tem essa nota, de Português, Matemática e Ciências, essa nota é feita dentro de um programa chamado Desesc, a gente passa a prova para eles, eles marcam, a gente entrega o cartão, a escola digita o cartão e essa prova é corrigida pelo sistema, gera os dados que são os mapas, os gráficos dizendo se a turma foi bem ou não. Aí falam assim “Ah a prova da prefeitura não é importante”, se ela não fosse importante ela não estaria separada no boletim, porque eu posso dar uma prova separada, mas vai vir a minha nota, da minha prova e a nota da prova da prefeitura, além do conceito global. Aqui no caso, como eu tenho cinco disciplinas, eu sempre faço a prova de Português, Matemática, quer dizer, de Matemática eu peço para a professora formada em Matemática ou então eu faço e ela dá uma olhada. Nesse bimestre, o professor formado em História fez a de História, eu fiz a de Geografia, de Português para os meus alunos e o conceito global (...) eu sou responsável por cinco matérias, cinco disciplinas, aí tem o professor de Inglês, de Educação Física, o G3, eles dão o conceito global junto comigo, então a gente decide se o aluno vai ganhar R, regular, MB, muito bom, B, bom, I, insuficiente (...) E o que vai dizer no final de tudo se o aluno passou é esse conceito global, aí de repente ele tirou 3 em Geografia, 2 em História, mas ele ganhou R no conceito global no final do ano ele vai passar (...) mas é assim que eles são avaliados pela Rede, o que a gente tem que fazer pela Rede. No meu time eu combino com eles o seguinte, essa nota, esse conceito global também vai depender do comportamento, da entrega dos trabalhos, das apostilas, então assim, geralmente quinze dias antes das provas eu começo a corrigir as apostilas (...) vou colocando na frente da apostila corrigi até tal página, vou escrevendo o que tem que consertar e aí quem no final do bimestre tiver feito a apostila toda e tiver consertado o que foi pedido para ser consertado também ganha uma espécie de ponto, caderno e eles também se dão ponto, eles também fazem uma auto avaliação.

**Luana:** Quando vem o boletim do aluno vem o resultado da bimestral, então isso é quanto o aluno tirou em cada uma dessas disciplinas e a bimestral é só Português, Matemática, Ciências e redação (...) está na cara que essa professora está fazendo as suas próprias avaliações porque ela conhece o aluno para além da bimestral, porque se eu tenho um aluno mega defasado em Matemática e ele é do sétimo ano, eu vou trabalhar com ele a Matemática do quarto, do quinto e do sexto, ele vai ter uma nota comigo pela evolução dele nesse conteúdo (...) Agora tem alguns professores, que não sei por que motivo, porque eles não me responderam, só dão avaliação de História e Geografia, porque as outras avaliações eles copiam daqui pra cá (resultado da prova bimestral). Eu não gosto desse formato, porque eu acho que principalmente essa escola, eu acho que para todas seria ruim, para essa mais ainda, você tem que verificar aonde o aluno está parado no seu conhecimento e ir trazendo o aluno para cá, então é fundamental que o professor faça as suas avaliações, porque quando o aluno faz a bimestral, a bimestral é cronológica, é sétimo ano, oitavo ano e nono ano, é aquele conteúdo e você pode ter um olhar diferenciado do seu aluno, onde você verifique que ele melhorou muito em Matemática, mas ele ainda não chegou no conteúdo do bimestre dele.

<sup>40</sup> De acordo com um professor do G1, o qual não foi entrevistado, em 2014 os docentes somente recebiam os cadernos pedagógicos da prefeitura de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, as áreas abordadas nas avaliações bimestrais do município. – Trecho do diário de campo de 10/07/2014.

**Rubens:** Eu não gosto das avaliações porque ela desconhece o trabalho realizado e desconhece a dificuldade de cada aluno, quem sabe dessa dificuldade é quem vivencia o problema com o aluno, então é por isso que a gente não considera aqui internamente tanto os resultados das bimestrais, considera os resultados das provas e dos trabalhos que a gente faz aqui porque você vivencia e sabe quando o aluno avançou, quando o aluno passou de três para cinco ou de três para quatro ele já teve um avanço, o professor já viu que ele avançou, mas para a SME está abaixo da meta (...) então a gente não pode considerar essa avaliação da SME como sendo mais importante do que a nossa. A gente precisa cumprir porque é uma obrigação, mas a gente avalia aqui internamente aquilo que vai para o boletim deles de acordo com o que a gente desenvolve aqui dentro.

**Francisco:** Eu acho que as escolas tem que criar os seus métodos avaliativos, conjuntamente, junto com os professores, acho que a escola não pode ficar sem as suas práticas avaliativas, é preciso ter critérios avaliativos para você mensurar até que ponto esse aluno está se desenvolvendo, até que ponto ele não está se desenvolvendo, para você ter uma medida, mas são práticas avaliativas construídas pelo grupo, com o grupo, a partir da necessidade específica daquela unidade escolar, então não será a mesma prática avaliativa daqui que vai ser a mesma da outra escola (...) serão práticas avaliativas distintas, relacionadas com o seu ambiente escolar, isso daria uma coisa muito mais aberta, muito mais plural do que essa que vem (...) e todo mundo faz a mesma prática avaliativa, como se todos os lugares fossem iguais, tivessem as mesmas necessidades.

**Antônio:** (...) a minha preocupação hoje é muito mais com Matemática. (...) o 8º ano, por exemplo, e o 9º ano, eu tive alunos que tiraram zero e são alunos que não são alunos para tirar zero em Matemática, e eu sei porque elas tiraram zero, porque elas são fracas e não tiveram com elas um professor para trabalhar o conteúdo Matemática. Eu me cobro porque eu não tive condições de dar conta disso. Então como eu sou muito preocupado eu acabo focando, parece que é natural, nas disciplinas que a prefeitura faz a sua prova que é: Português, Matemática e Ciências. As de Geografia e História eu vou trabalhando de segundo plano, aí eles fazem o questionário que eu preparo, tudo eu que faço, só que fica diferente porque não é uma coisa oficial, eu junto às notas todas, normalmente eu dou cinco atividades, dessas cinco notas que eles têm eu divido por cinco, aí eles têm uma média pra todas as disciplinas. Só que no caso de Matemática, Ciências e Português uma dessas notas é a nota da prefeitura e é essa que aparece no boletim deles. No boletim de Geografia e História tem a nota que eu dei para eles, mas lá embaixo não tem a nota específica da prova bimestral, não tem apostila, tem livro, mas o conteúdo não está atualizado, de certa forma eu não consigo fazer com que eles estudem História com aquela vontade que eles deveriam estudar porque eu estou mais preocupado que eles tenham um desempenho melhor em Matemática e Ciências e eu me pego muito mais hoje lendo coisas desse tipo do que da minha área, eu sinto realmente um vazio, um esvaziamento muito forte, até 2013 tinha uma apostila de História, mas agora não tem mais, nem de Geografia.

**Dora:** (...) não existe História e Geografia para essa Rede, não existe mesmo porque nem os descritores (...) não mandaram descritores, não tem apostila desde o ano passado de História e Geografia, ano passado você ainda tinha no terceiro bimestre e no quarto bimestre online, esse ano nem online, eu entrei semana passada no site do Rioeduca para poder pegar os descritores, para montar algum exercício para os alunos, não tem, os descritores que tem são de 2012.

**Rubens:** (...) a disciplina que eu me formei não tem importância, não tem relevância, eu tenho que dar maior importância à Ciências, Português e Matemática, porque é isso que a prova bimestral cobra, tanto é que o tempo mais curto aqui de aula é de História e Geografia, na grade que a secretaria tem (...) Todas as vezes que a iniciativa privada entrou aqui, na figura da Helen (nome fictício), a briga era para melhorar os índices em Matemática, Português e

Ciências, o resto, só não foi dito isso claramente, “deixa pra lá, isso não interessa”, e a gente questionava, essa criança não vai ter uma formação cidadã? Quem é que descreve o mundo para ela? A História e a Geografia, são essas aí que dão a ela a consciência cidadã, consciência política, consciência econômica, essas é que tem esse compromisso e isso aí foi retirado, não teve essa importância toda.

De acordo com a gerente dos GECs da SME-RJ, as avaliações bimestrais serviam como um diagnóstico da aprendizagem dos discentes:

**Maria:** (...) elas (avaliações bimestrais) servem como diagnóstico de aprendizagem para a gente. A prova Rio é todo ano, elas dão o indicador para todo mundo, elas dão o indicador da Rede, a prova bimestral não, ela é todo bimestre porque o objetivo é ela estar servindo como um guia para a gente estar construindo a história de sucesso ao final de cada período letivo.

Dois informantes afirmaram que as avaliações bimestrais geravam *ranking*<sup>41</sup> (com gráficos), o que fazia com que os conteúdos programados no currículo da Rede municipal tivessem um “peso maior”, ou seja, estabelecia-se conteúdos mínimos atrelados a testes padronizados, inserindo-se na lógica da performatividade (BALL, 2002). Dentre esses, um docente destacou que a avaliação deveria ter como base a produção de conhecimento pelos discentes.

**Luana:** Eles (professores) estão muito preocupados com o conteúdo que vai cair na prova bimestral, não está se fazendo muitas elucubrações com relação a educação interdimensional, personalização, aprendizagem adaptativa, é esse conteúdo, tem que saber esses descritores, vai cair na prova, mas isso muito por uma postura da SME com relação a essa escola, essa escola é cobrada, *ranking* e tal, e isso deixou os professores muito ansiosos, a gente não teve tempo de desenvolver outras perspectivas para ver no que ia dar.

**Antônio:** Novamente a questão tradicional, ele faz trabalhos, ele faz prova, que é a prova da Rede ainda o peso maior, ela forma o *ranking*. Ocorre o seguinte, se a ideia é novas experimentações educacionais, essas experimentações tinham que passar por outros critérios, é da produção mesmo (...) o aluno construir coisas, produzir conhecimento em cima de algum tema, alguns professores até fazem alguns trabalhos diferenciados, mas é uma iniciativa individual, não faz parte do planejamento, ainda é muito individualizado, é iniciativa do professor.

Sete entrevistados afirmaram que ter que fazer as avaliações externas tratava-se de uma contradição com a proposta educacional inovadora, a qual

---

<sup>41</sup> De acordo com a coordenadora pedagógica, no primeiro bimestre de 2013, quando o projeto estava no início, com pouco mais de um mês de aula, no auge da empolgação dos professores, os quais estavam abraçando a proposta com ideias, foi à escola uma funcionária da SME-RJ e disse que a escola tinha tido a pior nota no *ranking* da prefeitura. Os professores que estavam fazendo um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, procurando tirar dúvidas dos alunos em conteúdos de diferentes anos, resolveram que o mais importante era fazer com que os discentes fossem bem nas provas bimestrais da SME-RJ, e passaram a dar conteúdos da prova. Nas palavras da coordenadora, “Foi um marco que “quebrou” o projeto”. – Trecho do diário de campo de 09/07/2014.

pressupunha o ensino personalizado e o respeito ao ritmo de cada aluno, porém esta era uma obrigação imposta também pela Rede municipal do Rio de Janeiro.

**Sandra:** É uma escola da Rede, como é que eu faço um corte? Como é que eu sei se um projeto é melhor que o outro se eu não tenho nada que meça igualmente? Tem como dizer que o GENTE é bom ou o GENTE não é bom? Não tem. O que vai me dizer se ele é bom ou não são essas provas: Prova Rio, Prova Brasil. (...) Se o GENTE não fosse dentro de uma Rede essa era a proposta inicial (itinerário formativo e ritmo aluno), mas ela faz parte de uma Rede. (...) Ela tem que seguir.

**Luana:** A prefeitura não permitiu, nem no primeiro ano, que a gente não fizesse (avaliações bimestrais). A proposta era que a gente não fizesse para que os professores tivessem plena liberdade de criar novas metodologias, mas a Secretaria Municipal de Educação, no primeiro bimestre de 2013, nos falou: “você vão fazer as provas”, e aí começou o fim.

**Dora:** Isso (avaliações bimestrais) também é outra coisa que eles discutem a beça, disseram que ano passado foi uma briga, porque se o aluno vai ter o tempo de aprender, se o método é diferente, então ele não deveria fazer essa prova, aí a diretora falou: “Mas ele é aluno da Rede, ele tem que ter todas as experiências que o aluno da Rede tem”, mas espera aí, foi a Rede que disse que isso aqui é experimental, é um contrassenso, você fala x e faz y? (...) são duas incógnitas diferentes, “Ah porque ele é da Rede”, tá, ele é da Rede, mas você disse que isso aqui é experimental, você disse que vai dar um novo método, uma nova maneira de aprender, mas você vai usar o antigo? Não sei, realmente isso pra mim é, e eu já vi outros professores falando isso, eu vi eles falando que no ano passado isso foi uma briga, porque não dá conta do que o projeto propõe, não dá, é um contrassenso.

**Caio:** (avaliações bimestrais do município) Porque o município cobra da gente as notas. Você sabe o que vai cair na prova, vai cair soma e subtração, você vai ter que ensinar para o aluno soma e subtração, aí você vai usar a apostila, porque é o que é dado ao aluno e qualquer outro material que você possa usar, que são esses livros didáticos. (...) Nesse modelo de escola não (deveria ter que fazer), porque o processo é diferente, teria que ser alguma coisa voltada para o que está sendo trabalhado aqui.

**Francisco:** Essa escola, pelo menos na minha visão, ela ficou presa ao arquétipo da escola tradicional, a uma escola conteudista, a uma escola preocupada em dar conteúdo, que precisa atingir tal meta, é uma escola que ficou presa a meritocracia, é uma escola que deveria romper de verdade com essas amarras, mas não conseguiu romper com essas amarras, por motivos maiores mesmo, porque tem vestibular, tem Prova Brasil, tem prova não sei o que (...). Aqui se propõe a uma modificação espacial, que vai modificando as suas relações intersubjetivas, que vai modificando o seu pensamento, a sua psique humana, e vai modificando mesmo, isso é radical, só que não foi, ficamos ainda querendo dar respostas aos números, as provas, aos vestibulares, a essa preparação que a sociedade cobra muito. Tem um caminho, a gente consegue perceber aí, dá para revolucionar sim, dá para inovar, mas tem que acreditar, tem que bancar essa mudança, e o que não estiver funcionando, vamos fazer a nossa reunião interna, vamos rever, vamos reformular e vamos modificar.

**Celso:** Eu poderia desenvolver qualquer projeto de ação pedagógica que os meus alunos pudessem fazer mil coisas e que não deixasse de em algum momento fazer testagem, mas priorizar testagem em cima dos descritores para essa testagem disso, para depois formar índices para poder colocar isso como um fim meritocrático, eu acho isso um absurdo.

**Rubens:** (...) a gente sabe que muitas vezes o aluno não conseguiu boa nota na prova porque a prova bimestral, por exemplo, vem cobrando todos aqueles conteúdos que você às vezes não conseguiu trabalhar porque o aluno não teve o

tempo natural dele de aprendizado, segundo pressuposto do GENTE não foi respeitado.

Um professor afirmou que a avaliação bimestral estava atrelada a metas e a bonificação do 14º salário (OLIVEIRA, 2012; CERDEIRA e ALMEIDA, 2013):

**Rubens:** Porque inclusive o 14º salário do município está em cima de metas que são estipuladas e que você precisa alcançar, então essas avaliações (bimestrais) você não tem como escapar, todas as escolas são obrigadas a fazer porque eles precisam quantificar os avanços, se o professor hoje está sendo avaliado pelo que ele consegue de resultado com esses alunos, tem que atingir essa meta, então obrigatoriamente eles precisam fazer essas provas e o estímulo para o professor é que se ele bate essas metas ele tem o décimo quarto salário.

Duas professoras criticaram o sistema de avaliação externa por múltipla escolha, o que não permitiria desenvolver a argumentação discursiva dos alunos, portanto, deixava-se de avaliar habilidades fundamentais dos discentes (MARCONDES, 2013):

**Dora:** (...) a prova da prefeitura é uma prova de múltipla escolha, são quinze questões e, aí é uma opinião minha, eu não acredito em prova de múltipla escolha (...) Eu acho que assim, você criar um mecanismo de avaliação onde você vai fazer um mapa, você vai fazer um gráfico, você vai demonstrar, porque aí no Conselho de Classe geralmente vem assim, como está a Rede, como está a CRE, como está a escola e como está cada time, aí tem os gráficos e as provas (...) mas eu acho que não mede nada, primeiro que eu não acredito que avaliação seja para medir, seja para diagnosticar (...) eu tenho aluno que vai lá, chuta e se dá relativamente bem, fica na média, mas se você der uma prova escrita não vai conseguir fazer, não sabe nada daquilo ali. Aí eu acho essa avaliação da prefeitura um pouco falha, um pouco não, muito porque eu acho que não mede nada. (...) Eu acho que o que a gente não pode fazer, enquanto professor, é que só haja essa prova, por exemplo, eu vou fazer a minha prova para poder ver e a minha prova pode ter múltipla escolha, mas vai ter uma questão, como eles falam “Lá vem você com esse justifique a sua resposta” (risos) (...) para ver se o cara consegue desenvolver um pensamento nem que seja em três linhas, quatro linhas (...).

**Leticia:** Não vejo necessidade (avaliação bimestral), mas como talvez eles querem fazer alguma pesquisa, tem PISA, tem vários, tem Prova-Rio, pra ver alguma coisa, eles querem investigar alguma coisa (...) eu fui aluna do município e eu não tinha prova bimestral assim de múltipla escolha, não tem prova discursiva e aí é fácil o aluno marcar uma letra e acertar, tem que ter questões discursivas. Poderia ser um peso um para essas provas, o professor poderia criar uma prova e essa prova que o professor criasse teria peso dois, que aí seriam provas discursivas, mas cumprimos o que a prefeitura está querendo.

Apresentamos, no capítulo decorrido, os preceitos da proposta educacional “inovadora” relacionando-os com as percepções dos sujeitos entrevistados e das observações realizadas em campo. Foi possível constatar que muitos elementos

inseridos no texto da proposta não se efetivaram na prática, e que o currículo<sup>42</sup> formulado no contexto da reforma da Rede municipal do Rio de Janeiro prevaleceu na unidade escolar. No próximo capítulo abordaremos como foi elaborada e se desenvolveu a proposta educacional “inovadora”, de acordo com os sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam a escola. Analisaremos também a mudança na organização, forma e instituição escolar.

---

<sup>42</sup> Compreende-se o currículo da Rede municipal do Rio de Janeiro – conforme explicitado no subcapítulo 2.2: *O Contexto nacional e local da Reforma educacional* – enquanto um conjunto de instrumentos interligados estabelecidos desde 2009 pela SME-RJ: orientações curriculares; descritores; cadernos de apoio pedagógico; e Avaliações Bimestrais unificadas para toda a Rede.

## 4.

**A inovação e a mudança na instituição, organização e forma escolar****4.1. O que tem de inovador e inovação para quem? Os sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam a escola**

Conforme descrito nas falas de quatro sujeitos entrevistados, a proposta educacional surgiu no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Em 2012, o então subsecretário de novas tecnologias da SME-RJ idealizou a proposta e propôs o projeto para a secretária de educação, Cláudia Costin, a qual o aceitou como um “experimento”. Foi montado um grupo de trabalho composto por parceiros do projeto e funcionários da SME-RJ do nível central e pensada a concretização da proposta, a qual teve inspiração em escolas de diversos países.

**Pedro:** Eu tinha um sonho antigo de criar um novo tipo de escola que realmente observasse cada aluno como único. Amadureci essa ideia nos meus estudos nos EUA e sugeri à secretária Cláudia Costin que aceitou o experimento depois de algum tempo. O texto do projeto tem forte influência minha, mas também foi criado por um grupo de parceiros do projeto.

**Maria:** Havia um grupo naquele momento, uma subsecretaria de tecnologia, que especificamente trabalhou construindo essa hipótese de colocar a linguagem tecnológica como a linguagem de interação e de desenvolvimento dos guias de aprendizagem, tentando apostar em uma autonomia de ensino e de aprendizagem que pudesse ser desenvolvida naquele espaço. (...) Essa subsecretaria que elaborou toda a questão teórica, e que também conseguiu transformar isso num projeto de trabalho, que é a escola GENTE.

**Sandra:** (...) no início de 2012 o Pedro (nome fictício) se uniu com algumas pessoas que pensavam semelhante e começaram a pensar no GENTE. Algumas pessoas que falaram com outras pessoas, enfim, e aí eles montaram vários GTs, então tinha um GT de infraestrutura, o GT pedagógico, o GT de mídia, eram quatro ou cinco GTs. Eu só comecei a participar no final desse processo, eu entrei em 26 de novembro, então eu vim na última reunião de 2012 que era praticamente assim: é isso que vai ficar, foi uma reunião de fechamento total, de demonstração de como ficariam os *layouts*, o material ia chegar quando, definição de datas, então eu não participei do processo (...) são pessoas que são de vários institutos junto com o Pedro (nome fictício), que pensaram nessa escola, e aí eles pegaram cinco experiências do mundo, duas em Nova York, a Escola da Ponte que é de todas, porque ela tem quarenta anos. Uma na Colômbia (...) e uma no Canadá. Só que cada uma tem uma característica que eles acharam interessante, e eles pegaram tudo isso e botaram aqui, então isso aqui é um *mix* de todas essas experiências externas e ideias do tipo professor mentor, conceitos de professor mentor.

**Antônio:** Quem pensou no GENTE foi o Pedro (nome fictício), segundo consta era uma tese dele que ele até foi defender lá nos EUA, ele quis juntar os pilares de

Jacques Delors: aprender a ser, aprender a conhecer. Ele tinha como inspiração um professor chamado Antônio Carlos, que trabalhava com a ideia de que o aprendizado deveria ser assim multidisciplinar, transdisciplinar e que foi baseado nesses conceitos desse professor Antônio Carlos, que ele criou essa ideia de juntar tudo numa coisa só: o professor generalista, o aluno aprendendo através da sua autonomia, a aprendizagem em forma de espiral, no sentido de que ele começa baixo e vai subindo e vai aumentando o nível de dificuldade até chegar num ponto que ele mesmo saiba fazer as tarefas por si mesmo. Mas basicamente foi isso, a ideia dele era essa, muito inspirado na escola da Ponte do José Pacheco, onde os alunos é que faziam o seu conteúdo, teriam que fazer o seu plano de estudos, o tempo de avaliação, de aprendizado desse aluno era o próprio aluno que determinaria, não tinha como você quantificar se ele aprendeu mais ou menos, era o próprio aluno que faria isso, uma aprendizagem individualizada também, localizada muito mais no aluno, no indivíduo, e o professor sendo um mediador, aquele que é o facilitador no sentido de oferecer a ele elementos para que ele busque as informações: dar uma dica de um *site*, de um jogo, de um livro, de um texto, então esse professor generalista na verdade ele não é o portador de todo o conhecimento, mas ele tinha que estar ali como se ele fosse um atacado gigantesco só oferecendo a logística, um grande centro logístico fornecendo todas as possibilidades dele, pra esse aluno.

**Maria:** (...) era um desejo mesmo de mudança, desejo de mudar a escola, a educação pública na cidade do Rio, e agora a organização do tempo e do espaço escolar a gente foi identificando nessas escolas do exterior.

**Pedro:** Usamos várias experiências na concepção das inovações, como Escola da Ponte, NAVE, *School of One* e *Quest to Learn*.

De acordo com a funcionária da SME-RJ, gerente dos GECs, em 2014 a subsecretaria de tecnologia foi extinta, pois esta adquiriu o caráter de promotora da inovação no primeiro momento, destacando a função do grupo de preparar os professores para atuarem na escola “inovadora”.

**Maria:** Ela (subsecretaria de tecnologia) se desfez nesse momento porque se tratava de caráter experimental mesmo, era preciso ter um grupo de trabalho (...) que tivesse um peso, um tempo maior para pensar a questão porque era uma inovação muito grande, não só para a comunidade matriculada naquela escola, mas também para preparar os professores para essa mudança, para essa inovação. (...) essa subsecretaria ela é montada por professores da Rede pública municipal de ensino e alguns parceiros que construíram essa hipótese, como o Instituto Natura e a Fundação Telefônica, que são parceiros desde o início dessa construção.

A proposta educacional em análise foi idealizada pela SME-RJ e realizada em parceria com empresas, fundações e institutos sociais. De acordo com as falas de seis informantes pode-se constatar que inicialmente o elaborador apresentou a proposta para os parceiros, caracterizando uma parceria público-privada<sup>43</sup>. A

<sup>43</sup> Para maior aprofundamento na questão parceria público-privado, indico a seguinte leitura: AZEVEDO, Eduardo; GONZALEZ, Wania R. Coutinho. *O projeto NAVE: análise da relação público-privada*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. O estudo feito por Azevedo e Gonzalez (2013) teve como objetivo analisar a relação público-privada entre o Instituto Oi Futuro e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, consubstanciada no projeto do Núcleo Avançado em

gerente dos GECs explicitou que só foi possível implementar a estrutura da escola pois houve investimento privado, já que a SME-RJ não teria recursos financeiros para tal estrutura. A diretora da escola não possuía ingerência sobre estas parcerias. Em 2014 havia dúvidas sobre a continuidade destes parceiros na escola. De acordo com Yin et al. (1977 *apud* THURLER, 2001) os projetos custosos e dependentes de recursos externos possuem pouca chance de durar além do período de experimentação. Canário (2006), por sua vez, afirma que uma inovação não depende da existência de um acréscimo de recursos na escola.

**Pedro:** Fiz um convite público para empresas, institutos e instituições que pudessem se interessar para uma primeira apresentação das intenções do projeto. Após essa primeira reunião, algumas organizações ficaram e outras decidiram não participar.

**Maria:** (...) são duas instituições, duas grandes instituições, que são o Instituto Natura e a Fundação Telefônica, e através deles eles captam outras interessadas, que eles chamam de *startups*, que são grupos que desenvolvem algum conhecimento na área tecnológica. Eles é que convidam e fazem, porque a prefeitura não tinha como bancar essa escola. Ela precisava ser financiada de alguma forma por alguém. (...) Reforma do prédio, doaram material. (...) e fazem esses contatos também, quando, na época da formação, quando a gente escolhe as pessoas da formação, então essas fundações de alguma forma se encarregam de fazer esses pagamentos para essas pessoas, para fazer as formações. (...) Estão até hoje como parceiros. Aquelas empresas menores é que em determinado momento elas participaram, doando até tecnologia mesmo.

**Antônio:** (...) em um encontro de educação que teve a nível mundial, vieram várias pessoas, nós fomos convidados para participar, foram os professores em peso do GENTE (...) e lá era pra ser relatado o encontro de escolas inovadoras, de projetos inovadores de educação (...) quando chegou a vez dele, ele (Pedro) mostrou em vídeo, e realmente um vídeo fantástico, muito bem feito, e ninguém acreditou e causou um certa frustração pelo seguinte, a maioria da Rede não é assim, então ficou já ali a impressão de uma coisa muito desconectada da realidade, que só poderia funcionar se tivesse financiamento, começou ali o processo de fritura, no sentido de uma escola com esse perfil tinha que ter uma parceria com empresas privadas, e tinha os parceiros, atrás um monte de parceiros escritos, *Microsoft* e tal, e no documentário mostrou três milhões e meio de reais que foram gastos aqui, a gente ficou visto como elite (...).

**Celso:** (...) nunca foi dito como é que eles pensaram esse negócio, pra mim são deuses supremos e pensadores, pô, como é que uma empresa particular pensa um projeto pra escola pública? Como é que eu vou participar disso? Não tenho a menor ideia, não tenho a menor ideia. Se for baseado no objetivo da empresa privada pelo lucro, quem vai lucrar, o quê? Na posição de quem idealizou o projeto é o que eu ganho com isso? O que os alunos ganham com isso? Eu não criei esse projeto, não posso falar, acho que eles deveriam falar, as empresas parceiras, os proponentes imediatos, a própria secretaria de educação, Helen (nome fictício), Pedro (nome fictício), eles devem responder as perguntas de um projeto como esse.

**Sandra:** A Natura, a Telefônica elas já são parceiras da prefeitura, não é uma coisa

só do GENTE, só que é assim: o que essas empresas fazem em outras escolas são outros projetos que elas possuem e que aqui ela participa de uma outra forma. (...) quando se tinha um gestor... Tem eu, a gestora da escola municipal e existia a gerente do projeto GENTE, então esta gerente é que tratava de tudo o que estava relacionado extra escola, então todas essas questões de parceria com a SME, tanto é que ela trabalhava lá no gabinete, tudo isso era tratado lá, e eu não sei. (...) era ela quem fazia esse *link* com os parceiros e com a escola. Então qualquer coisa relacionada a parceria eu não sabia de nada.

**Caio:** Muitos colaboradores, os parceiros, sumiram, desapareceram da escola esse ano (2014). Acho que, lembro assim vagamente, que são dois parceiros ainda que permanecem, Natura e mais outro.

**Pedro:** Continuavam (em 2014), até onde eu sei, mas não estavam muito satisfeitos.

Segundo Canário (2006) nas últimas décadas tentou-se promover mudanças que buscaram modificar as regras do funcionamento escolar, incidindo na gestão, nos conteúdos, nos métodos e na introdução de novas tecnologias. Como foi visto no item 3.1.1. Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), buscou-se modificar tais elementos nesta proposta educacional. No entanto, a partir do que foi dito é possível afirmar que a proposta educacional desconsidera a complexidade e o caráter sistêmico das organizações e práticas/estabelecimento de ensino (THURLER, 2001; CANÁRIO, 2006), assim como o caráter complexo (multidimensional) da inovação na escola (HERNÁNDEZ et al., 2000), já que estas modificações foram elaboradas e introduzidas com metodologias verticais, de cima para baixo (da SME-RJ e parceiros para a escola), ao instituir mudanças na escola, fazendo com que os docentes fossem vistos como executores de mudanças planejadas fora da escola, concretizando-se em mudanças superficiais.

De acordo com sete informantes, os gestores da escola e docentes não participaram da elaboração da proposta, portanto esta desconsidera o docente como pessoa, um produtor de inovações, e a escola como organização social (CANÁRIO, 2005), o que também fica claro na fala do antigo subsecretário de novas tecnologias da SME-RJ, ao afirmar que os docentes poderiam se adequar a proposta:

**Pedro:** Acho que todo professor pode ser convencido a querer se adequar a uma proposta como essa, mas precisa estar minimamente aberto para o novo.

**Antônio:** (...) quando eles pensaram nessa proposta a inovação veio de fora, mas como algo engessado, é inovador a partir do ponto de vista que eu quero que seja inovador nessas condições, qualquer proposta inovadora fora desses limites vai pro tradicional ou vai de encontro a aquilo que a gente quer (...) Outra coisa que vejo é, retomando a ideia de que a gente precisa ser ouvido, tudo vem de fora, vem sendo colocado, só que assim o fato de vir sendo colocado e aí como veio de fora e tinha

que ser feito era bom, a partir do momento que a gente perguntava: “Mas tem sentido isso?”, aí já era mal visto, já era tipo assim, está fazendo corpo mole, não quer fazer, e no final comprovou que não tinha sentido, um exemplo foi um jogo que veio de São Paulo, que a secretaria de São Paulo tinha, era um jogo que ganhava moedas para estudar Matemática, tentaram implantar aqui, mas não deu certo porque do nada, você estava na reunião, aí você tinha que entrar, sentar e ouvir, agora joga pro aluno, só que você está trabalhando de um jeito com o aluno, aí daqui a pouco “Gente, vamos fazer isso aqui”, aí o aluno pergunta “Mas pra que eu tenho que fazer isso?”, “Não, porque é legal”, “Mas é legal por quê?”, eu não ia dizer porque quiseram que a gente achasse que era legal. Então assim eu vejo que eles enfiaram os pés pelas mãos, de tão inovador, de tão assim, a proposta era tão radical que na minha concepção ficou difícil de ser trabalhada, de ser utilizada na prática.

**Rubens:** Não, de pensar o Projeto não, nenhum professor, essa coisa veio de cima, nenhum professor pensou o Projeto, nós somos apenas os executores desse Projeto, há alguém pensando, mas o nosso papel aqui é executar. (...) Eu não sei se veio da Secretaria ou se de um grupo privado, porque até onde eu sei o Pedro (nome fictício) não é funcionário, tanto que não está mais na Rede. Eu acho que esse foi um projeto da iniciativa privada que foi, eu não sei se é essa participação público-privado também na educação, absorvido pela secretaria, do tipo assim, pode fazer um experimento, tanto que o GENTE é Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, era um experimento, e tinha muitos parceiros, a essa altura eu não sei quem é que ficou. (...) porque quem, digamos assim, dirigiu o projeto era todo o pessoal que não fazia parte da Rede, esse pessoal está todo fora, todo fora.

**Dora:** (...) o GENTE é uma invenção de uma pessoa que nem era professor, como tudo o que acontece na política educacional desse país, as pessoas não estão na escola e inventam coisas para escola a aí quem está lá pegando o aluno não é ouvido, você só recebe o produto final, e você tem que se virar com ele e isso é injusto, é injusto comigo, é injusto com os alunos, é injusto com os pais dos alunos que estão pensando que então colocando os alunos em uma escola de excelência e não estão, e com os outros professores, com a direção, porque jogam o elefante branco na suas mãos e você tem que se virar (...) é claro que a gente experimenta coisas, mas você não vai reformular, não inventou a roda. A escola tem que se adaptar aos novos tempo, isso sim, eu não posso ser a professora de doze anos atrás, porque o meu aluno não é o mesmo de doze anos atrás, não é, eu mudei, as crianças mudaram, porque o mundo mudou, então a escola tem que mudar, isso eu concordo, mas não é querer inventar a roda para dizer “Fiz o novo e descobri a pólvora”, e mesmo que você tente inventar a roda eu acho que você tem que inventar com consciência, chamando quem vai trabalhar na roda, quem vai fazer a roda rodar, porque quem vai fazer a roda rodar que vai segurar o peso do que você inventou, então isso é complicado, porque “Ah eu pensei X”, mas aí você pensou na escola X, só que não pensou na escola X para a comunidade X, você pensou na escola X. (...) eu tenho que planejar a partir dessa realidade que me cerca, eu não posso planejar o GENTE pensando no CIEP, porque o CIEP é outra coisa, muito melhor, e olha que não tem *internet*, não tem banheiro, não tem metade do que tem aqui, mas é muito melhor, muito melhor em termos de consciência de educação, em termos de pensar o que eu quero para o meu aluno, qual é o meu objetivo, qual é nosso objetivo enquanto escola, qual é o nosso objetivo enquanto profissionais da educação, o que eu quero para essas crianças (...) se eu estou aqui eu vou tentar fazer o que eu posso fazer, dentro das minhas limitações também, porque não adianta que eu não vou aprender o não sei que do quadrado perfeito, não vou aprender, não quero aprender (...) aí se você vai dizer isso, como em uma vez que eu escutei assim “Ah mas você tem que estar aberto, você tem que estar disposto”, eu não tenho que estar aberta para aprender Matemática, eu tenho que estar aberta

para melhorar na minha disciplina, para fazer o meu aluno entender a minha disciplina, a gostar da língua, a brincar com a língua, a entender as possibilidades que a língua te dá, para isso eu tenho que estar aberta, aprender mais para dar mais, porque senão eu tinha feito Matemática, muito simples. Aí se você falar isso “Ah porque o professor não é aberto, porque o professor é contra” não é ser contra nada, porque é muito isso, tudo é jogado, você inventa um negócio depois joga a culpa na conta do professor, não é isso, você tem uma formação. Ah então a prefeitura inventou agora que todos nós vamos ter que dar aula de cabeça para baixo, esqueço tudo o que eu entendo como educação e “Ah vamos fazer”, não é assim.

**Celso:** (...) nossa reivindicação é exatamente que acontecesse esse acompanhamento, como nunca possibilitaram, até foi dito que nós seríamos executores do projeto que eles idealizaram, nunca me vi como executor de nada, então eu sempre critiquei porque eu não executo simplesmente sem pensar, eu penso primeiro para depois começar a executar alguma coisa, eu fiquei muito decepcionado com esse aspecto do projeto também, o que nós consideramos uma expropriação da nossa inteligência (...) Então é uma premissa falsa de que a implantação de uma escola com viés inovador seja de fato levado a cabo da maneira como foi, eu acredito na inovação tecnológica assim como no meio, mas tem que ser conduzida por pessoas que realmente estejam interessadas em acompanhar de perto como as pessoas estão se desenvolvendo como ser humano e não só em função de uma máquina, que vai tornar o professor generalista, coisa que professor de segundo segmento nunca foi, nunca será também, porque essa ideia de que é possível fazer mentoria no Ensino Fundamental com cinco disciplinas foi a maior falácia que eu vi em toda a minha vida como professor dessa Rede (...).

**Francisco:** (...) quando o Pedro (nome fictício) veio aqui para a escola, ele com a Helen (nome fictício), a Claudia Costin era secretária da educação, apresentaram o projeto GENTE para a gente, que acabaria com o projeto de vida, não teria mais o protagonismo juvenil, as salas de aula, aqui tinham paredes, não teria mais as paredes, seriam transformadas em grandes salões (...) cada salão vai ser dividido entre os professores mentores e os professores mentores vão estar com turmas que a princípio era de dezoito alunos, esse ano já passou para vinte e quatro alunos, esse grupo de dezoito alunos iriam ser chamado de time, cada time iria ter um nome, e cada time iria ser dividido em três famílias de seis alunos. O professor mentor vai ser responsável por esse time e por aquelas três famílias, o ano inteiro, ele não vai ter mais quarenta e cinco alunos, cinquenta alunos, não, ele vai ter dezoito alunos até o final do ano para trabalhar com ele todas as disciplinas, ele não é só professor da matéria dele, ele é mentor de várias outras áreas de conhecimento. (...) eu acho que existe um caminho longo, existe um processo para chegar a uma inovação. Não tendo mais o projeto de vida, o protagonismo juvenil, ou em função da falta de funcionamento da máquina, a gente acabou não tendo essa metodologia inovadora que a gente queria aplicar e que foi vislumbrado pelos coordenadores do projeto, o Pedro, a Helen, a Claudia Costin, a SME e um batalhão. (...) teria sido muito mais interessante se os envolvidos por pensar o projeto também estivessem ouvindo mais os professores, e saído da lógica do mercado, essa lógica do resultado, essa lógica dos números. Eu acho que houve também uma ansiedade pelo resultado e a coisa foi atropelando o sentimento mesmo dos professores e dos alunos que não dava tempo das coisas acontecerem, era tudo muito rápido, muito rápido, e educação não é assim, não pode ser assim.

**Luana:** A gente não teve muito acesso a isso (elaboração). Quando a gente veio para cá para uma capacitação em 2012, no final do ano, já estava tudo mais ou menos pronto. (...) As capacitações vinham falando muito do projeto, mas até o primeiro dia de aula, ninguém tinha muita certeza de como isso iria ser posto em prática. Mas o projeto foi idealizado anterior a gente chegar, ele já estava pronto quando a gente chegou, o ideal do projeto, a gente colocaria esse projeto no chão

da escola e com toda a certeza do mundo teria que fazer ajustes, com doses de realidade do que foi idealizado e pensado, por expertise de institutos que estão investindo em educação e pesquisando educação há muitos anos, inclusive a nossa Secretaria Municipal de Educação (...) o projeto estava pronto e a gente teria que colocar ele em prática.

**Caio:** A proposta já estava pronta, chegamos meio que as cegas. (...) só falaram “A escola vai ser assim”, eu falei “Então tá, como é que eu faço para participar disso?”, você tem que fazer assim, assim, assado. Esse assim, assim, assado que eu achei que foi muito subjetivo, faltou muito treinamento na prática, acho que até mesmo eles não sabiam como ia ser, por isso não puderam dar esses treinamentos (...).

Nesta perspectiva pode-se afirmar que a proposta educacional em análise seguiu a *lógica de reforma* ao invés da *lógica de inovação*, já que se refere a processos e dinâmicas de mudança planejada centralmente, com origem na administração, sendo uma lógica de exterioridade em relação ao contexto local (exógena), e uma mudança instituída, posto que há a separação entre os que concebem, decidem e os que aplicam (CANÁRIO, 2005). Além disso, a proposta seguiu as características dos processos de reforma: planificação sequencial, ou seja, um conjunto de etapas articuladas num processo de causalidade linear; e racionalidade presente na planificação, concebendo que se uma mudança for legitimada por uma situação experimental (escola piloto), deverá ser generalizada. Como referido no item 3.4.2. (O que é o GENTE) havia, inicialmente, a intenção de generalização da proposta a partir da experimentação do projeto piloto (na escola) em análise.

Assim o processo de reforma ocorreu de modo “trietápico”: investigação - inovação - formação, de forma sequencial e planejada, uma vez que a SME-RJ e os parceiros conceberam as mudanças a serem aplicadas na escola e propuseram aos docentes que as aplicassem, idealizando o processo a partir de uma relação de exterioridade à escola e aos atores sociais que lá atuam, com uma formação exógena, na qual buscou-se preparar os professores para que executassem as mudanças (CANÁRIO, 2005).

Segundo os informantes houve um único período de formação para atuar na proposta educacional, o *Transcurso*, realizado entre o fim de 2012 e início de 2013, antes do início do ano escolar, organizado por uma empresa privada que buscou levar formadores (palestrantes) para conversar com os docentes e demais funcionários da escola. Portanto, a formação docente seguiu a lógica de catálogo (CANÁRIO, 2006), na qual pensa-se a formação em consequência das mudanças,

ou seja, busca-se adaptar os docentes para as mudanças decididas no nível central, destinando-se a um público anônimo, apresentando-se uma lista de “ações” correspondentes a um número de formandos, de formadores e de horas de formação, buscando-se efeitos imediatos a partir desta. Três docentes disseram que as palestras (formação) foram interessantes, porém não esclareciam as dúvidas sobre como seria o funcionamento escolar na prática, fazendo com que os docentes iniciassem o cotidiano escolar sem saber como ocorreria o funcionamento da proposta educacional que deveriam executar. Houve uma crítica à formação, destacada pela coordenadora pedagógica, ao afirmar que para uma proposta educacional inovadora haviam disponibilizado uma formação tradicional. Durante as observações um professor do salão verde, o qual não foi entrevistado, compactuou com esta crítica, ao afirmar que:

(...) “não foi um curso para capacitar, ensinar a dar aula na escola, com a metodologia inovadora”. (...) Na época o professor fez uma observação, que todos os palestrantes deram aulas expositivas, então se nem eles tinham inovado, como os professores fariam aulas diferentes, inovadoras com seus alunos? Disse que foi a primeira vez que questionou a proposta, antes mesmo de começar, mas na época estava empolgado<sup>44</sup>.

**Pedro:** Criamos o “Transcurso” que começou em 2012. Foi criado por mim e pelos parceiros, mas com a liderança da Tamboro (que é um dos parceiros).

**Sandra:** A gente teve sim, o Transcurso, que não deu para fazer todo, eu fiz o inicial enquanto a gente estava sem aluno, mas a escola era nova então tinha um monte de coisa para resolver, então não dava para ficar lá o tempo inteiro (...).

**Luana:** Foram pessoas convidadas para vir aqui, dar como se fosse palestras, isso foi uma crítica nossa (...) que eles estavam nos dando uma capacitação de forma tradicional e esperando que a gente trabalhasse de forma inovadora, por que a capacitação já não era inovadora? Por que a capacitação já não era dentro dos moldes de como eles esperavam que a gente trabalhasse com os alunos? A capacitação era uma palestra, que você ficava sentado assistindo e depois debatia, isso foi uma crítica que a gente fez, mas foram boas capacitações.

**Rubens:** Era um GEC e aí quando virou o GENTE foram feitas algumas palestras, a capacitação que a gente chama é entre aspas, chama um cara fala um dia, aí no outro dia vem um outro, ou seja, não foi feito um treinamento realmente específico, não foi feita uma capacitação que tornasse esses mestres em generalistas. Eu aqui, em 18 meses de trabalho nunca tive uma formação dentro da Geografia que me ligasse às outras disciplinas ou que me dissesse como é que eu trabalharia melhor um conteúdo de Matemática, como eu poderia aprender aquele conceito para poder trabalhar com o aluno e eles tem uns descritores imensos que eles precisam entre aspas ter absorvido em dois meses para fazer as provas bimestrais, ora, se nem eu tenho como posso ajuda-lo? Eu levo um tempão para aprender a fazer alguma coisa para ensinar, mas se muda a complexidade daquele assunto dentro de uma área que eu não domino eu já fico perdido. Aí preciso de um professor daquela disciplina que está atendendo a sua turma, às vezes está atendendo um outro colega, então fica uma coisa realmente muito difícil, muito difícil.

<sup>44</sup> Trecho do diário de campo de 16/10/2014.

**Caio:** O Transcurso em si não me ajudou muito, era muito subjetivo, eu não estava vendo nada na prática como iria ser, a gente sabia que ia ser um salão, todo mundo misturado, sem paredes, mas e aí como é o dia? Faltava o dia a dia, como é que a gente ia fazer no dia a dia. Achei tudo muito subjetivo, poucas respostas para as perguntas que a gente tinha, muita teoria, eu acho que isso não ajudou em nada.

**Antônio:** (...) nas capacitações que nós fizemos, que foi no chamado Transcurso, todo o processo inicial começou em novembro de 2012 e foi até o início do ano letivo de 2013 foi querer transformar, desconstruir vários conceitos mas a verdade é que não houve desconstrução, o que houve simplesmente foi o seguinte: “Abafa isso, aquilo que você sempre pensou, guarda isso numa sala escura do seu cérebro, você tem que usar isso”, mas é impossível você trabalhar dessa forma. (...) A gente teve o Transcurso, houve uma capacitação sim, agora a capacitação não teve nada a ver com a prática, na prática a gente foi ver que nada do que a gente estudou, o que nos foi passado, aconteceu. Foram palestras, professores convidados, algumas pessoas, a gente na verdade conhecia muito pouco, veio um inglês, que já mora no Brasil há muito tempo, explicou lá como que a gente consegue descobrir talentos em aluno que em tese não seriam um exemplo de alunos bons, principalmente na questão disciplinar, aí ele citou vários exemplos (...) Mas sempre exemplos muito específicos (...) E na época a gente ouvia, muita coisa que no fundo no fundo não tinha muito, eles não tinham o perfil do aluno que entraria na escola, apesar de nós estarmos sempre falando “Nosso aluno é de um jeito, nenhum desses alunos que vocês estão citando aí se encaixa no perfil de alunos que nós temos”, mas a coisa foi vista hora como sendo uma queixa de professor, até deram atenção, mas não a devida importância, que na nossa visão deveria existir. (...) Essa capacitação foi organizada pelo Pedro (nome fictício) através de uma empresa. Eu sei que vieram essas pessoas (...) esses palestrantes eram convidados (...) houve bastante debate e basicamente é isso. O nome era Transcurso, a expressão era essa, a ideia era que o projeto fosse sendo aperfeiçoado após alguns anos. Foi a única formação.

**Dora:** Quando eu cheguei aqui me disseram que o GENTE foi elaborado pelo Pedro (nome fictício), uma escola de novas tecnologias, um modelo revolucionário de educação, aí experimental porque era uma experiência (...) Revolucionária até que ponto, porque a escola da Ponte também não tem parede, então acho que alguém já chegou na frente nessa questão da parede, tem várias coisas que algumas pessoas chegaram na frente (risos) (...) eu não participei dos cursos, porque eles fizeram alguns cursos antes da escola começar, os que aderiram, que depois eu fui entender que a maioria aderiu porque é uma dobra e meia (...) e também ninguém sabia muito o que iria ser, porque no GEC o professor dá três disciplinas, ele não dá as cinco e mesmo assim é Humanas e Exatas, divide pela proximidade.

**Francisco:** Os professores receberam capacitação aqui na escola, durante as férias, discutimos conceitos como inteligência colaborativa, solidariedade, nós não somos um grupo, somos uma equipe, trabalhamos os conceitos de transdisciplinariedade, estudamos esses conceitos, pode ser que ele não seja suficiente, não tenha sido suficiente porque é uma coisa que é preciso ter claro que é um exercício permanente, o professor precisa estar permanentemente se capacitando, mas teve sim, para executar esse projeto com a tentativa de ele ter êxito tivemos capacitações. (...) Foi uma equipe do Pedro (nome fictício) mesmo, que ele chamou um grupo de professores que trabalhava em uma escola (...) trouxe também o professor José Pacheco, lá da Escola da Ponte, para conversar conosco e para dar um aporte teórico e prático para a gente poder se virar, se projetar ali, “Opa, então não estamos partindo do nada, já tem iniciativas acontecendo em diversos locais, no Brasil e fora do Brasil”.

Dois informantes afirmaram que ao longo do primeiro ano (2013) ocorreram capacitações. A coordenadora pedagógica informou que estas foram

interrompidas porque os docentes alegaram desinteresse e falta de tempo para realizá-las. Por sua vez um docente criticou-as, afirmando que foram capacitações pontuais, as quais objetivavam vender jogos e produtos para a escola e não formar os professores.

**Luana:** (...) lousa digital, veio gente aqui deu duas, três capacitações para a gente usar a lousa, robótica, veio gente aqui deu duas, três capacitações para a professora trabalhar com robótica, os jogos do *Mind Lab*, veio uma pessoa aqui durante meses fazer capacitação com todos os professores, não havia interesse dos professores, toda vez que tinha uma capacitação era chato, “Está ocupando o nosso centro de estudos”, “Eu estou assoberbado”, “Eu tenho muitas tarefas” (...) mas houveram essas capacitações, só que elas param de acontecer porque todos dizem que está ocupando os meus centros de estudos o tempo todo e eu não estou conseguindo fazer as minhas coisas.

**Rubens:** A capacitação que houve foi no começo, durante o ano em que eu atuei aqui nós recebemos sempre capacitação entre aspas (...) de empresas que vinham vender os seus produtos, joguinhos educativos, vinham, apresentavam um dia e iam embora (...) eles tiravam a gente do salão para apresentar esses programas que deveriam ser comprados pela prefeitura, que nunca chegaram até a gente, agora capacitação em como você fazer a costura interdisciplinar ou multidisciplinar ou transdisciplinar nunca recebemos. (...) Chegou alguém uma vez para dizer que, uma capacitação, “Quando você usar imagens para fazer as suas aulas você tem que tomar cuidado porque essas imagens que estão na *internet* elas tem dono, elas tem direitos autorais”, essa foi uma capacitação de um dia, ou seja, você que aprenda aquilo em um dia, não foi feito um trabalho de semanas, nunca tivemos uma capacitação de semanas aqui, nunca tivemos.

Canário (2006) e Nóvoa (2007) defendem a importância de efetuar uma formação contínua de professores no lócus da escola em que atuam, possibilitando o trabalho coletivo dos docentes em uma escola vista como uma comunidade de aprendizagem, a fim de que os docentes possam pesquisar e trocar conhecimentos, desenvolvendo a criatividade da escola enquanto um território inovador. Thurler (2001) destaca a importância da organização aprendente, com transformações construídas através da cooperação profissional na escola. De acordo com o antigo subsecretário, a gerente dos GECs, e a coordenadora pedagógica, os docentes teriam 1/3 das 40 horas semanais (2 horas diárias) para formação continuada dentro da escola, os chamados Centros de Estudos (CE), nos quais os docentes deveriam realizar trocas em um trabalho em equipe. Um docente destacou que a troca entre os professores não ocorre de uma hora para outra, como se somente a disponibilização do horário para reunião de um grupo de docentes fosse suficiente para suscitar a formação continuada e o trabalho coletivo docente <sup>45</sup>,

<sup>45</sup> Em uma conversa com alguns professores do G1, eles me disseram que na teoria o projeto era lindo, porém na prática não funcionou. Falaram que a escola havia sido pensada para que os

desconsiderando os conflitos inerentes aos processos de mudança (CANÁRIO, 2005).

**Pedro:** Os professores do GENTE têm 1/3 do dia sem alunos para todas as atividades extras.

**Maria:** A carga de trabalho deles (professores) é de 40 horas semanais e dessas 40 horas 1/3 é destinado para a formação continuada dentro da escola, porque a gente compreende que alguma coisa que tem a ver com o clima da escola não pode estar sendo revivido fora, em outro lugar, então assim é bacana ter a formação fora mas é imprescindível esse diálogo dentro da escola. (...) Centros de estudos, participação em congressos também, e troca e diálogo entre os próprios professores e pessoas que possam ser colaboradoras para essa ideia, para a construção dessa ideia.

**Luana:** Eles (professores) têm duas horas de centro de estudos diárias, que eles deveriam estar sentando, debatendo, discutindo e trabalhando em equipe, não necessariamente isso acontece sempre e não necessariamente isso acontece com todos, alguns têm essa prática, promovem inclusive propostas coletivas de trabalho, outros ficam individualmente trabalhando, não conseguem socializar. Ali eles tirariam dúvidas entre eles, ali eles estariam falando, está dando certo, não deu certo, acontece, mas não tem uma sistematização, nem uma frequência, nem um controle, nada disso, eles fazem conforme a necessidade deles.

**Antônio:** (...) professores que em tese deveriam fazer as trocas, por que a ideia de 1/3 de planejamento todos os dias, um bloco inteirinho com professores sentando e planejando juntos? A ideia principal é que, o professor de Matemática me ajude “Olha Antônio, pra você aprender a passar a equação do 1º grau pros seus alunos do 7º ano você precisa fazer isso, isso e aquilo” só que você não consegue com um decreto de uma hora pra outra mudar isso, obrigar o aluno e o profissional, aí o que aconteceu, nesse meio tempo, juntou um excesso de informações chegando tudo ao mesmo tempo agora (...) nós tendo que receber a informação hoje para executar amanhã e tudo experimentação, só que assim uma coisa é você experimentar com cálculo sabendo aonde você quer chegar, porque que você tem que fazer aquilo, havendo a explicação da necessidade daquela medida, não só o experimentalismo que é totalmente diferente, porque senão você não vai a lugar nenhum, como não foi, pra que eu faça o aluno entender o que eu quero eu preciso entender o que eles querem de mim (...) então o que acontece, começou a crise de relacionamento, as dificuldades de relacionamento (...) aquilo que era a ideia toda de você montar um grupo homogêneo, pensando junto, articulando junto, ideias, projetos, coisas para serem feitas, não rolou (...).

**Francisco:** Nos centros de estudos a gente troca bastante, as nossas dificuldades, os nossos pensamentos, às vezes quando nós temos uma reunião com a direção e com a coordenação a gente também coloca as dúvidas, e acho que ainda é um espaço bastante de desconfiança (...) na verdade está todo mundo nesse espaço sem estrutura ainda, então gera um diálogo tenso ainda, eu acho que precisamos relaxar para ter mais esses diálogos, para tirar dúvida sem se sentir atingido pela crítica ou pela dúvida, ou porque um professor não está conseguindo fazer alguma coisa, já que ele não está conseguindo é porque não serve, ainda tem aí uns fantasmas, de eu sirvo ou eu não sirvo.

**Dora:** A gente planeja as atividades nesses centros de estudos de duas horas (...) Na hora do planejamento geralmente a gente preenche o 3.0 que é o sistema,

---

professores trocassem conhecimentos e tivessem mais formação, o que no entanto não aconteceu. Trecho do diário de campo de 28/07/2014.

corrige atividade dos alunos, faço outras atividades, descanso também, porque eu sou uma fazendo cinco disciplinas, então eu tenho que planejar cinco disciplinas, em três turmas diferentes, cinco para o sétimo, cinco para o oitavo, cinco para o nono, então na verdade o prefeito economiza bastante dinheiro comigo, porque eu sou uma para fazer quinze coisas, que quinze pessoas diferentes deveriam estar fazendo, no mínimo, ou então pelo menos cinco pessoas, uma dando Matemática para o sétimo, oitavo e nono ano, um dando Português para os três anos, então é uma economia, você já pode tirar daí, você vê que não é só pelo “Ah a educação...”.

A coordenadora pedagógica destacou ter tentado articular o pedagógico da escola durante os CE, com o objetivo de estimular a colaboração entre a equipe docente:

**Luana:** (...) eu procuro agendar com os professores, pelo menos com cada um dos Gs, G1, G2 e G3, eu procurava, um centro de estudos por semana ou dois comigo, aonde a gente estaria articulando o pedagógico da escola, essa era a minha intenção, que eu estivesse vendo as experiências que eles estavam fazendo, de que maneira eles estavam dando encaminhamento às disciplinas, de que forma eles juntos poderiam estar colaborando (...) deveria acontecer uma equipe de professores elaborando o material para a equipe de professores usar, na minha cabeça o salão de alunos não era dezoito alunos meus, dezoito seus, era um salão de nós cinco, aonde os cinco estariam se responsabilizando pelo aprendizado de todos os conteúdos. (...) o que eu pensei inicialmente, me reunir com os professores, pensar boas práticas, elaborar boas práticas, disseminar essas boas práticas para cada vez o professor se responsabilizar menos por dar aula da disciplinas que não domina, mas isso nunca aconteceu.

No entanto, os CE dos professores eram organizados por bloco, de maneira que raramente os professores do G1, G2 e G3 compartilhavam momentos coletivos, inviabilizando as trocas entre toda a equipe da escola<sup>46</sup>, como destacado na fala de oito informantes.

**Caio:** Não há (horário para reunião coletiva). Nunca teve, não oficial, mas já ocorreu do professor convocar uma reunião porque estava tendo algum tipo de problema, aí juntam-se os professores e a gente faz uma reunião, mas não com propostas pedagógicas, por outros motivos. Só durante o Conselho de Classe (COC).

**Francisco:** Só acontece (reunião coletiva) quando a gente vai fazer o conselho, o COC, mas seria fundamental que acontecesse sazonalmente, de quinze em quinze dias esse encontro com o grupão todo, isso ainda não acontece.

**Sandra:** Não, não tem horário. (...) Não tem oficialmente. No calendário 2015 nós teremos quatro centros de estudos integrados na escola, um por bimestre e aí reúne todo mundo. (...) em 2013 também teve, o que não teve foi este ano, tiraram esse ano. No ano passado nós tivemos só que eram dois.

<sup>46</sup> De acordo com uma professora do G1, em 2014 os docentes só tinham momentos de reunião coletiva em conselho de classe (COC), o que na opinião dela era uma “falha da estrutura não terem reunião com todos os professores”, pois quase não se encontravam e só conseguiam trocar materiais rapidamente na hora do almoço. A professora disse ainda que até março de 2014 os professores do G1 e G2 se reuniam às quintas-feiras de manhã, enquanto os alunos se distribuíam pelas eletivas com o G3, mas com o aumento do número de alunos as eletivas ficavam com 50, 60 alunos e por isso tiveram que mudar o horário. – Trecho do diário de campo de 14/07/2014.

**Celso:** Não, nós criamos na marra (reuniões coletivas), porque não queriam dar e eram divididos só em grupos, grupos e grupos e criamos um momento de geral. Mas isso foi tirado logo no começo. E agora a gente tem pelo menos uma geral, faz reunião nos grupos e depois se reúne em uma geral. (...) Tinha (em 2013), mas era para essas capacitações, audição, nunca para você discutir, propor e vivenciar alguma coisa, nunca gostei desses momentos gerais que eles conduziam.

**Antônio:** Isso (reunião coletiva) foi uma grande dificuldade esse ano, ano passado teve, esse ano não teve, disse que ano que vem vai ter pelo menos uma vez por mês, esse foi um dos pontos mais difíceis porque em uma escola de tempo integral, pra gente fazer reunião coletiva com todo o corpo docente é necessário que alguém fique com os alunos ou que eles sejam dispensados, mas aí é aquela complicação não pode por n motivos, porque o aluno não pode ficar solto, mas na minha visão se há um planejamento é possível, por exemplo, vamos fazer uma reunião de meio período, a família, o responsável pelo aluno sendo avisado com antecedência, mas não pode, então há uma incoerência muito grande, eles precisam que o calendário siga de forma rígida, como foi planejado, mas nós não temos como nos reunirmos para discutir o nosso dia a dia e melhorar ou aprimorar aquilo que a gente fez, que a gente vem fazendo, a nossa prática. Fora que aqui as reuniões nunca foram produtivas, no sentido de que uma das grandes faltas que eu senti desde que a escola foi montada em 2012 e vem piorando a cada ano, é alguém que dê liga, porque são pessoas com personalidades diferentes, tem alguns que são mais incisivos, quem colocar o seu ponto de vista, e às vezes não respeitam até na hora de trocar ideia, não querem deixar o outro falar, e tem que ter alguém que consiga controlar esse tempo, para que todos possam ouvir e possam opinar, isso nunca houve, houve sempre debates e mais debates, a maioria das reuniões totalmente infrutíferas, porque não conduzia nada, aí se marcava uma nova reunião para discutir coisas que não tinham sido fechadas na anterior. Reunião pra mim só funcionaria se tivesse uma pauta, essa pauta fosse discutida de forma bastante rígida, a gente só poderia mudar de assunto se a gente esgotasse o primeiro, mas não houve.

**Dora:** Em equipe não mais, porque a gente só fica o G1 com G1, o G2 com G2 e o G3 com G3. (...) No ano passado o G1 ainda ficava com o G2, duas vezes por semana, de 8h às 10h na quinta e de 13:40h às 16h na sexta, mas esse ano nem isso.

**Letícia:** Só entre o nosso próprio grupo, porque são três grupos aqui, G1, G2 e G3, antigamente, no ano passado (2013) o G1 e o G2 se encontravam, esse ano não, esse ano então eu só fico com o G2 e ali a gente mais ou menos fala as nossas aflições, os problemas que estão acontecendo, só entre nós.

**Rubens:** Até as reuniões coletivas que nós sempre tentamos fazer uma reunião em que estivesse todos os três grupos (...) esses grupos estão sempre separados, o G1, o G2 e o G3, grupos de cinco professores nas suas disciplinas, a gente não consegue um horário para reunir todos, para a gente poder colocar nossas angústias, para gente colocar as nossas dúvidas ou para a gente colocar uma prática que tenha dado certo, nunca conseguimos esse horário. Para conseguir reuniões coletivas com a direção a gente está conseguindo agora, ela nunca pode fazer isso porque a grade sempre teve que ser rígida (...) agora a gente está conseguindo para fazer o Projeto Político Pedagógico da escola, agora, porque o projeto GENTE acabou, em tese acabou, porque acabou de sair um decreto acabando com a polivalência então o GENTE vai ter que ser reformulado, mas nunca conseguimos ter esse momento de reflexão dos docentes, dos docentes com a direção, que fosse de quinze em quinze dias, semanais, para até fazer os ajustes necessários para o projeto, não tivemos.

Observei o centro de estudos dos três grupos (G1, G2 e G3) e nesses três momentos não havia troca entre os docentes que se reuniam, de maneira que cada

professor utilizava seu computador, preparava ou corrigia fichas individualmente. Em alguns momentos os docentes conversavam, porém sobre assuntos diversos, que em nada tinham a ver com as práticas pedagógicas da escola. Portanto, nos CE não observei um trabalho coletivo dos professores, tampouco a atuação da gestão em desenvolver este trabalho com os docentes.

Fui à sala dos professores onde cinco professores do G1 estavam em centro de estudos. (...) cada professor senta em volta de uma grande mesa com seus computadores, alguns usam fone de ouvido. Talvez cada um estivesse planejando sua aula individualmente em seu computador<sup>47</sup>.

Na sala dos professores o G2 estava em CE. Cada professor estava com seu computador e seus papéis<sup>48</sup>.

Observei um pouco o CE dos professor do G3, onde cada um também pegou o seu computador e atuou individualmente<sup>49</sup>.

A coordenadora pedagógica afirmou ter tentado realizar propostas de formação continuada na escola, porém não obteve êxito, pois de acordo com a mesma os professores não se dispuseram a participar de suas propostas. Um docente informou que havia formação continuada, porém esta deveria ser constante. Três docentes afirmaram não terem tido formação continuada na escola, o que foi confirmado pelo antigo subsecretário de novas tecnologias da SME-RJ.

**Luana:** Eu trabalhei várias coisas com eles e todas pararam pelo mesmo motivo, “Está ocupando o nosso centro de estudos, a gente não tem tempo para isso”. Então vamos lá, Educogente, era uma proposta coletiva, não era minha, de criar aulas digitais como roteiros pedagógicos, onde o aluno sozinho começasse a estudar e fosse até o final daquele conteúdo sem precisar da ajuda, entre aspas, do professor, então o professor bolaria um roteiro pedagógico dentro do conteúdo da matéria daquele bimestre e o aluno desenvolveria aquilo naturalmente, tinha que ter uma pesquisa, isso foi uma construção coletiva. (...) a Educogente parou porque os professores começaram a dizer que a internet não estava funcionando e não sei o que não estava funcionando e os computadores não tem um para cada um. Então a ideia era essa, eles fariam roteiros pedagógicos de autonomia para o aluno e estariam dando suporte. Cada roteiro teria pesquisa, teria um texto para escrever e teria o conteúdo da matéria, com *links* para jogos (...) como se fosse a Educopédia do GENTE, só que criada pelos nossos professores (...) Uma outra proposta, eu sugeri no começo do ano (2014) que nós fizéssemos um estudo sobre o que fundamentava esse projeto, os conceitos de mentoria, de aprendizagem adaptativa, de personalização do ensino, protagonismo juvenil, projetos transdisciplinares, ninguém topou. (...) eu criei roteiros pedagógicos de mentoria, de personalização, onde eles poderiam pesquisar, onde eles poderiam fazer um questionário, onde eles poderiam apresentar uma proposta de trabalho, entreguei para os professores e eles

<sup>47</sup> Trecho do diário de campo de 07/08/2014.

<sup>48</sup> Trecho do diário de campo de 12/08/2014.

<sup>49</sup> Trecho do diário de campo de 13/08/2014.

se recusaram a fazer, disseram que não dava tempo, que tinham coisas mais importantes para fazer e não fizeram. Isso era outra proposta de formação continuada (...) eles estavam muito assoberbados lecionando cinco disciplinas.

**Francisco:** Tem uma formação continuada, mas ela precisava ser mais intensificada, eu fiz varias capacitações, professor da sala de leitura faz muitas capacitações, os professores de Língua Portuguesa também têm momentos de capacitação, mas eu acho que teria que ser uma coisa mais constante, não pode ser tão sazonal (...).

**Leticia:** Não tem (formação continuada). (...) Desde que eu entrei não.

**Rubens:** (...) eu avancei em termos de tecnologia e de conhecimento, tive que aprender coisas para poder trabalhar dentro do GENTE e não fui capacitado por aqui, não tive uma aula, por exemplo, do uso da informática para melhorar minha prática, nenhuma, tudo o que eu aprendi, aprendi com os colegas, um passando para o outro (...).

**Dora:** Eu não tive nenhuma. A gente tem os centros de estudos que é para a planejar ou para debater, como debatemos sobre o PPP, para debater se vai fazer isso, se vai fazer aquilo, mas formação continuada não. Uma vez veio a Aline (nome fictício) e ensinou a gente como é que usava o *Google Docs*, posso chamar isso de formação continuada porque eu também não sabia, aprendi, mas eu nunca fui a nenhum curso, nenhuma palestra, nenhum evento, nada. Teve uma vez um sorteio para ir à uma palestra na Campos Salles que é uma escola que tem mais ou menos esse perfil, em São Paulo, só foram dois professores, mas assim não, eu não tive.

**Pedro:** Houve problemas relacionados a relacionamentos dentro da equipe, legitimação, adequação à proposta da escola, entre outras questões. Também não houve a formação continuada adequada para os profissionais da escola.

Conforme referido por dois docentes, em uma proposta educacional que se pretende inovadora deveria haver uma equipe gestora diferenciada, para que fosse possível pensar em práticas diferenciadas (articular a equipe e administrar o tempo). Na prática havia uma coordenadora pedagógica até meados de setembro de 2014, a qual pediu transferência para outra escola. As diretoras (geral e adjunta) também anunciaram que sairiam da escola no final do mesmo ano. Além disso, desde que era um GEC, em 2012, a escola já havia trocado de direção uma vez e de coordenação pedagógica duas vezes.

**Celso:** (...) uma organização de recursos humanos idêntica, professores, uma diretora, uma adjunta e uma coordenadora pedagógica, corpo docente e funcionários, pra um projeto que se diz inovador (pausa) complicado, muito complicado isso, é exatamente aí que eu acho que é a maior crítica do projeto, o projeto que pretende ser inovador mantendo um recurso humano limitado, extremamente limitado, limitado no sentido numérico e qualitativo. Qualitativo no sentido de que você não pode fazer a articulação necessária (...).

**Caio:** Não ter uma coordenação pedagógica é ruim. Se bobear até duas, porque eu acho que por ser oito horas aqui dentro, o tempo tinha que ser melhor administrado aqui dentro, os horários (...).

Ao perguntar para os sujeitos da escola se estes possuíam espaço para expor dúvidas e questionamentos em relação a proposta educacional, a diretora e uma docente informaram que inicialmente havia a gestora externa (da UNESCO),

com quem dialogavam. Três docentes destacaram que as críticas e dúvidas expostas eram interpretadas como um desajuste individual do professor à proposta, o que fez com que os docentes não expressassem suas dificuldades. Um docente ressaltou o desgaste entre os professores e a gestão. A coordenadora pedagógica afirmou que a diretora se restringiu ao texto da proposta, inviabilizando ideias trazidas pelos docentes, assim como uma análise coletiva da proposta educacional.

**Sandra:** A época, tínhamos (espaço para discutir questões, expor dúvidas), com a Aline (nome fictício). Eu falava com a Aline e a Aline repassava. Hoje, mudou, hoje eu tenho a CRE, aí eu falo com a CRE e a CRE repassa para a SME quando ela não pode resolver e quando ela pode ela mesmo resolve.

**Dora:** Isso é tão complicado, porque infelizmente ainda entende-se que quando você não aceita determinada coisa é como se você fosse contra aquela coisa. Eu dizer para você que algumas coisas eu não concordo não significa que eu vou fazer um trabalho ruim aqui, não é isso, eu não concordo e eu vou tentar me adaptar para fazer o que eu concordo, para o bem do meu aluno, acho que a gente tem que pensar assim. (...) É ver o projeto foi montado assim, foi tentado fazer como foi montado, o que não deu certo em um ano? O que a gente precisa melhorar? Aonde a gente precisa ir? Não é só porque não tem parede, não é isso. O aluno precisa de mais aula de reforço? Ele já veio com uma defasagem que é da Rede e a gente precisa corrigir isso. Não adianta jogar matéria em cima de matéria (...) não é ser contra por ser contra, é ser contra porque você está vendo a coisa acontecer e não está vendo para onde a gente está indo, isso sim, a gente tem que resolver, não dá para passar por cima disso. (...) Algumas vezes eu falei com a Aline (nome fictício), mas a Aline não é mais gestora aqui, eu não tive nenhum retorno.

**Antônio:** Espaço (para expor dúvidas) houve na marra, nunca houve um espaço assim, a gente acabava falando sobre as nossas dúvidas, como a gente sempre fala, mas a recepção das nossas dúvidas sempre foi muito difícil. Quando a gente era ouvido nada acontecia, ou às vezes a gente também era ouvido e rebatido o tempo todo, tudo sempre se confundiu com duas situações, o professor não quer modificar sua prática, sair da sua zona de conforto, o professor é um queixoso, só que tem que haver separação, existem profissionais que têm esse perfil, mas tem outros que quando estão falando um determinado ponto é porque isso foi constatado, a gente está vendo isso agora, já são dois anos nesse projeto, já era para esses alunos estarem com o comportamento melhor, não você vê aluno rasgando camisa. A gente chega hoje em uma situação em que a gente está muito dividido mesmo, e eu atribuo isso a falha mesmo de gestão, e não é gestão só daqui da escola, é gestão das pessoas que criaram isso aqui, a ideia só vai poder ser colocada em prática e a gente vai mensurar se ela foi boa ou não se a gente ficar o tempo todo como faz um cientista, ele tem uma ideia, testa, não deu certo, vamos tentar de outra maneira, mas tem um monitoramento, não houve, a gente foi lançado a própria sorte, depois então que o Pedro e essa equipe toda saiu.

**Rubens:** Cada vez que a gente tentava colocar sempre nas nossas reuniões, depois das provas bimestrais, no conselho de classe havia sempre aquela coisa do medo, a crítica significa que você não se ajustou, então as pessoas acabavam se calando, não fazendo a crítica, então voz e vez nós não tivemos, nunca ouviram da gente o que nós estávamos achando, o que estava funcionando e o que não estava funcionando no projeto, por muitas vezes a gente tentou esboçar essa possibilidade e o que nos traziam era textos mostrando como a escola precisa mudar, como isso está ocorrendo no mundo, como está acontecendo a Escola da Ponte, teóricos que

reforçavam essa ideia dessa mudança que não é só de tecnologia não, mas a mudança no modelo pedagógico, do professor, para o professor deixar de ser especialista para ser generalista, nós precisamos mudar, o professor do século XXI precisa ser generalista, trazendo textos que reforçavam essa ideia e nenhum que combatessem essas ideias, nós não tivemos o outro lado, não pudemos.

**Celso:** Nunca teve (espaço para expor dúvidas) até que nós começamos a gritar, houve a greve, o retorno da greve, houve um assentamento, mas depois continuou no silêncio, depois teve problema, depois nós exigimos a voz e aí foi dada a possibilidade e agora, na semana passada a CRE, foi dada a possibilidade de há alguns dias atrás de fazer uma discussão sobre o PPP da escola, e eu lutei muito para que fosse um PPP do real para a visão mais global dos objetivos da educação, porque ainda assim a gente recebeu aqui proposta de discutir a educação, que não me interessa, forcei um pouco a barra, reverter um pouco a coisa, mas esse desgaste entre professores e gestão foi muito grande, muito forte.

**Luana:** A diretora se sentia muito amarrada ao que estava escrito no projeto, eu não sei se amarraram ela ou se foi a leitura dela. Então, por exemplo, o professor quis usar um dia uma lousa para dar uma aula expositiva dentro de um processo de criação de várias outras metodologias, naquele momento ele sentiu necessidade de juntar um grupo e colocar num quadro, que seria a lousa digital, aquilo que aqueles alunos não estavam conseguindo avançar, porque as crianças também tinham muita dificuldade em lidar com a autonomia para estudar (...) aí a diretora proibia usar a lousa para uma aula expositiva, “Isso não pode, isso não está previsto no projeto”, então eu não sei se ela se amarrou demais ao projeto ou se alguém disse para ela: “Não pode mudar nada do que está no papel”, e aí acabou que os professores tiveram inúmeras ideias que poderiam ter caminhado para inúmeros processos educativos e se sentiram cerceados, alguns guardam isso com rancor, alguns guardam isso como uma queda de braço, “Não pude fazer naquela hora agora também não faço”. As análises que a gente tinha que fazer do projeto tinham que ser coletivas, e aí cada um começou a fazer suas interpretações, cada um começou a trabalhar para um lado, tudo o que não poderia ter acontecido porque esse projeto pressupunha uma equipe começando pelos professores e a gestão, um trabalho mesmo coeso, de equipe, então muita coisa foi cerceada das ideias que os professores tinham, que foi o momento mais criativo dessa escola, o início de 2013.

Thurler (2001), Hernández et al. (2000), Canário (2005; 2006) destacam o papel fundamental exercido pelos docentes na inovação e mudança escolar. Porém, quatro docentes apontaram ainda que, durante o processo de implantação da proposta educacional, não houve espaço para a escuta da opinião destes, tampouco um acompanhamento para avaliarem o que funcionou durante o ano inicial da proposta e resposta técnica a demanda das necessidades docentes.

**Dora:** (...) eu acho que os professores tem que ser ouvidos. Sabe, uma equipe faz, mas os professores tem que ser ouvidos, de alguma forma, o que está bom? O que está ruim? (...).

**Antônio:** Outro ponto que a gente discute é isso: a falta de ouvir os professores, eu não sei por qual motivo, mas durante muito tempo eu percebi isso (...) uma coisa que eu vejo que é acertada é a ideia de que tudo que nós falamos é só reclamação, parece que a gente não quer trabalhar, parece que a gente é contra a inovação, pelo contrário, eu adoro inovação, mas eu tenho o pé no chão, eu não posso fazer uma coisa que eu não tenho como alcançar (...).

**Rubens:** (...) não houve o cuidado, a atenção dessa parceria toda, inclusive em nem

ouvir os professores sobre o que estava dando certo e o que estava dando errado, não era um Projeto para ser realmente experimentado, testado e em que a gente pudesse fazer uma diagnose de tempos em tempos de como estávamos indo, havia uma pressão muito grande para que os resultados fossem aqueles esperados pelo Projeto, adequar a realidade ao Projeto e não o Projeto a realidade.

**Celso:** Eu fui convidado pra cá para criar uma escola nova, uma escola nova onde teria um centro de ciência e tecnologia ali ao lado, e teriam inovações dentro dessa possibilidade de aproveitamento da dimensão digital com os alunos e como eu sempre me envolvi em projetos organizados pela SME eu achei que era mais uma possibilidade de continuar inovando, as minhas ações, a aprendizagem dos alunos, uma coisa nova e realmente eu acreditei nisso, mas a resposta técnica a demanda das nossas necessidades docentes nunca chegaram nem a um terço daquilo que era necessário (...).

Entretanto, a gerente dos GECs afirmou que a SME-RJ tinha acesso à avaliação dos professores e que pretendia-se realizar uma pesquisa para avaliar o Projeto:

**Maria:** (...) há registro dessas avaliações nos centros de estudos que são semanais, mas hoje a gente está construindo um instrumento de avaliação mais substancial, que a gente possa estar cuidando dessas divergências ou não com mais rigor, antes que a gente tome a política. (...) vai ser feita uma entrevista, uma pesquisa mesmo, não só com os professores, mas com os pais, com os alunos, todo mundo que de alguma forma se envolveu ali. (...) Nos primeiros anos a avaliação foi coisa mais para identificar, estar construindo uma prática que pudesse estar nos levando para um resultado que a gente queria, agora não, agora a gente se propõe a estar avaliando o projeto propriamente dito.

De acordo com trechos das falas de quatro informantes, pode-se constatar que houve resistências à inovação imposta, já que esta não foi implantada de forma processual, sendo realizadas mudanças físicas mais do que pedagógicas na escola. Segundo Canário (2006) as tentativas de mudar as escolas e a educação de forma vertical e autoritária não alcançaram seus objetivos, pois na maioria das vezes culminaram em mudanças superficiais ou que não passaram do papel, assim, “em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas” (p.16). De acordo com o mesmo autor os protótipos de inovação propostos pela administração podem ser rejeitados, adotados parcialmente, assim como reapropriados no contexto da escola. Thurler (2001) também destaca que pode haver a resistência por parte dos professores, os quais absorvem as reformas de maneira a redefini-las, adaptando-as de acordo com suas próprias prioridades. Portanto, ao impor modificações na escola, de acordo com a lógica da reforma (exógena), não agregou-se o sentido da mudança para os professores e atores em contexto (CANÁRIO, 2005; HERNÁNDEZ et al. 2000; THURLER, 2001).

**Antônio:** Muito do que não aconteceu foi também em função das dificuldades, das resistências dos colegas em não aceitarem determinadas situações, isso também atribuído, aí eu concordo, em função da pouca informação dada, as informações vinham, era muita coisa ao mesmo tempo e “tem que fazer para amanhã”, “pra semana que vem”, sem explicação, isso foi envenenando o ambiente de tal maneira que passou a existir um clima de desconfiança total entre todos, isso foi péssimo.

**Celso:** (...) essa escola deveria ser pensada em possibilidades de rearrumação processual, reorganização, ressignificação processual e não “pá”, estanque como foi colocado, as coisas deveriam vir de um ponto para outro, mas elas foram colocadas de uma forma que causou muita dor, muita mágoa, muito sofrimento para muitas pessoas e para muitos alunos, porque adaptação tem que ser processual, ela não pode ser implantada dessa forma, a inovação (...) o impacto é muito grande, esse aspecto da avaliação de projeto eu acho muito sério e que ele não foi (...) eu tinha esperanças de que pudesse haver uma forma de rearrumar esse projeto de uma outra maneira (...) porque a gente vê que as coisas não saíram como planejado e você vai culpar a si mesmo? Eu como professor vou culpar a mim mesmo por não conseguir fazer um projeto desse ir a frente? Quer dizer que eu sou culpado? Não consigo me ver culpado se eu estou aqui trabalhando até hoje (...).

**Luana:** Hoje resiste bravamente um amplo salão, alunos do sétimo, oitavo e nono anos juntos e um professor tendo que mediar o conhecimento em cinco disciplinas, é o que resiste bravamente porque é físico, porque está ali, porque ainda não deu para mexer.

**Rubens:** (...) o que eu vi de diferença mesmo foi mais no aspecto físico do que propriamente no pedagógico.

Ao perguntar para os informantes se a proposta educacional era inovadora, seis disseram que ainda não era, pois: os alunos ainda não eram produtores de conhecimento; a *Máquina de Testes* não funcionou, inviabilizando o *itinerário formativo*; apesar dos recursos existentes na escola esta não inovou; falta de acompanhamento adequado durante a implantação da proposta. Este último ponto também foi destacado pelo antigo subsecretário de novas tecnologias.

**Antônio:** Ainda não é inovadora (...) Como que você vai fazer o aluno produzir coisas se tudo é misturado ao mesmo tempo, e tudo é precário, a *internet* já não funciona mais da forma como funcionava, a organização dos horários não é tão clara para o aluno, ainda existem muitas dúvidas dos professores em saber exatamente o que fazer mesmo. A inovação para mim passa pela ideia de que você tem que fazer com que o aluno saiba o que ele vai estudar, do tipo ele chegar a falar assim: “Eu vou fazer isso aqui, porque eu tenho um prazo para entregar determinado trabalho”, é esse trabalho só de colar cartaz, preencher, fazer um trabalho de pesquisa e me entregar? Não, ele tem que ser produtor de conhecimento, ele tem que olhar o assunto e trabalhar em cima do assunto, vamos ver lá, o que você vai produzir em cima do que você ouviu? Ainda está longe disso.

**Caio:** Seria se a *Máquina de Testes* tivesse funcionando e essa questão da escolha, do currículo e por onde começar o estudo dos alunos de fato existisse, porque o que acontece, acabou que vamos estudar Matemática, todo mundo estuda Matemática, todo mundo está estudando a mesma coisa, 7º ano estudando aquilo, 8º ano aquilo, e 9º aquilo, mas não era para ser assim (...).

**Dora:** (...) às vezes eu sinto que me deram uma roda com um papel celofane vermelho, quando eu tirei o papel celofane vermelho em volta eu vi que era a roda que eu já conhecia em outros lugares. Eu vejo o CIEP e é horrível isso, mas o ser humano vive de comparação, em Nova Iguaçu, que não tem *internet*, só dentro da

sala da direção, que não tem computador para aluno, fazer coisas que eu nunca vi o GENTE fazer, coisas fantásticas, coisas espetaculares. E eu não vejo a escola fazer, essa escola não teve nem uma festa junina esse ano, isso é cultura, é Brasil, não pela festa, mas pelo que a festa faz você trabalhar. Eu fui para a festa lá da outra escola, os pais vendo os filhos dançarem, os pais participando, tirando foto com a mãe, isso é memória para aquele aluno, para aquela família, não teve. Então assim, muita coisa eu não vejo fazer aqui que poderia ser feita, com tanta coisa legal que tem aqui, isso me incomoda.

**Sandra:** Poderia ser mais (inovadora).

**Celso:** Pra mim é tudo mentira, não se concretizou. Mentira hoje, na idealização é verdadeira, mas a mentira na realidade, não é porque seja mentira, é porque não se concretizou a idealização. A implantação verdadeira, o método de acompanhamento frágil e os processos avaliativos decadentes até o ponto da coisa ficar sem controle, hoje está sem controle, desgovernado. (...) Houve sim, o novo houve, mas esse novo já virou velho em pouco tempo. É novo e velho, muito rápido, coisa de três meses, quatro meses, cinco meses e depois desabou.

**Luana:** (...) não houve um processo, você saiu do tradicional para esse Projeto, não houve um caminhar, não houve um acompanhamento (...).

**Pedro:** Tudo depende da gestão. Quando não há acompanhamento adequado, as pessoas tendem a querer retornar para o porto seguro, para o que conhecem melhor, que é o formato tradicional. Eram inovações demais para somente um ano. Conseguimos verificar que problemas aconteciam, mas não os solucionamos com a agilidade necessária. (...) Tivemos muitos, muitos problemas em todos os sentidos...

Apenas um professor do G3 afirmou que a escola era inovadora. A gerente dos GECs também opinou nesse sentido.

**Francisco:** Eu acho ela inovadora porque ela coloca o aluno para assumir a sua responsabilidade, para assumir o seu papel na sociedade. (...) Quando você coloca o aluno nesse lugar e está acompanhando ele nesse caminho de provocação, eu acho que esse para mim é o melhor dos melhores da educação libertária, onde o aluno constrói o seu próprio conhecimento, não é dado, não está pronto, nunca estará pronto, estará sempre em movimento.

**Maria:** Acho que é inovadora porque ela incorpora mesmo muitos aspectos inovadores, tanto do tempo quanto do espaço escolar, da metodologia de ensino, da titularidade do ensino, ela é muito inovadora.

Quatro informantes afirmaram que foram muitas inovações propostas ao mesmo tempo, principalmente sendo uma escola vinculada à Rede municipal:

**Pedro:** (...) várias pessoas acharam que eram inovações demais ao mesmo tempo que estávamos propondo. E estavam certos.

**Maria:** Foi difícil porque era muito diferente daquilo que a gente tinha se formado, do modelo que a gente se formou e da dimensão da inovação. A dimensão da inovação era uma coisa que preocupava a gente, embora a gente desejasse muito, a gente sabia que não era tão simples assim. (...) eram muitas mudanças, e a gente precisava convencer (...) aos alunos, aos pais, a nós e aos nossos colegas que não estavam naquela experiência e que por muitas vezes não acreditavam que a gente fosse capaz de construir um espaço tão diferenciado.

**Antônio:** (...) o grande problema que eu vejo é a questão de a gente querer inovar de tal maneira que fica desconectado da realidade, eu acho que o problema maior foi esse, eles quiseram criar uma coisa tão inédita que não dá pra aplicar assim (...) não houve um caso parecido com o nosso, de se pegar um aluno numa escola que é

atrelada à Rede, tendo que apresentar resultados de nota, ao mesmo tempo sendo inovador, fazendo com que ele seja criativo, que ele seja diferente (...).

**Celso:** (...) rompe demais com as estruturas e de tanto romper ela acaba se soltando. Acho que a escola se desgarrou da realidade da Rede, da realidade do Brasil e da realidade de tudo, está totalmente desgarrado enquanto proposta, até pra ser chamado de proposta (...).

Hernández et al. (2000) afirmam que após a realização de inovações, principalmente quando contam com financiamento público, costuma-se prestar contas (accountability), efetuando um balanço entre o investimento realizado e os resultados obtidos. Como efeitos, os autores destacam que os docentes sentem-se pressionados, sem o devido apoio emocional e o amparo de recursos técnicos; a ênfase nos resultados faz com que os problemas vinculados a introdução da inovação educacional sejam deixados em segundo plano. Quatro docentes destacaram que houve cobrança por resultados, com base nas avaliações bimestrais e demais avaliações externas dos alunos, principalmente durante o primeiro ano da implantação da proposta educacional.

**Antônio:** Experimentação, não é experimentação? Ela não pode estar presa a essa coisa de avaliação, *ranking*, como no início do ano passado (2013) foi assim o tempo todo, esse ano é que foi abandonado, mas a cobrança por resultados logo foi de cara. Havia uma cobrança muito forte, tanto que quando saiu o primeiro resultado que a escola ficou em 20º lugar entre os GECs que existiam, foi um verdadeiro “Por quê? O que houve? Não é possível, o que está acontecendo, tanto investimento”.

**Dora:** (...) uma das brigas era que a Helen (nome fictício) tinha vindo aqui, que na época era a responsável pelos Ginásios Experimentais Cariocas, e disse que os alunos não foram bem, mostrando os gráficos, mas não é essa avaliação proposta no documento (...) era uma avaliação somativa, diagnóstica, em que o aluno se avalia, ele avalia os outros, ele se auto avalia, eles são avaliados pelo professor, não é uma prova que dá o peso, aí a explicação que foi dada foi essa escola faz parte da Rede e eles precisam fazer a avaliação da Rede. Uma das coisas que eu lembro que eu falei foi: “Se você está dizendo que isso aqui é um ginásio experimental, eu não estou dizendo que eles não vão fazer a avaliação da Rede, mas a avaliação da Rede não pode ter um peso maior se o projeto não está embasado a partir dessas teorias”, porque se você diz para mim que isso aqui é uma escola moderna, que você vai lançar isso, vai lançar aquilo, mas a avaliação é igualzinha a avaliação, então não é tão moderna assim. (...) Eu acho que isso é uma coisa que quem estava na gestão do projeto tinha que ter batido o pé, “Não, eles vão fazer a prova da prefeitura mas não é isso aqui que vai servir”, porque na verdade eles passam pelos conceitos da prefeitura e não por esse tipo de avaliação que foi proposta. Então é outro desnível, mais um desnível do projeto do papel com o projeto na realidade.

**Rubens:** (...) toda a inovação é boa? A pergunta é essa. Então destruir tudo o que estava construído antes, porque há algum tempo nós não podíamos, ano passado, nem dar aula expositiva, porque isso era uma coisa da velha escola, era como se tudo o que você tinha aprendido até aqui não servisse para nada (...) Ela seria inovadora desde que funcionasse, não está funcionando e não nos deram oportunidade de dizer por quê que não estava funcionando, então em termos de inovação, nesse método, eu não posso dizer que não seja, agora se essa inovação

foi boa é outra pergunta, eu digo que não, não está funcionando. (...) Muitos deles (alunos) chegaram aqui nunca tinham visto um computador, não sabiam nem ligar um computador, como ajudar a pesquisar num *site*? Então foram coisas que nós tivemos que fazer, ensinamos a fazer um *e-mail*, a ligar um computador, a procurar, a saber o que era um *site*, enquanto isso corria o tempo das provas bimestrais e os resultados, claro, foram lá em baixo, e a cobrança, no início, ano passado (2013), quando a iniciativa privada estava aqui, os parceiros queriam resultados a toque de caixa, porque é assim que funciona uma empresa, você tem metas e tem que ter respostas para aquelas metas, a cobrança era muito grande, havia uma pressão muito forte sobre os professores como se a gente pudesse fazer mágica, educação não é mágica, educação é construção, então não funcionou, não acho que possa funcionar em um tempo tão curto, é preciso fazer uma revisão, mas assim, muito grande desse Projeto para que ele possa vir a funcionar.

**Francisco:** (...) muitas vezes ainda tem esse ranço de uma escola tradicional, ainda tem um século XIX, um século XX, ainda retardatário aqui. Essa preocupação com a meta, preocupação com o resultado, eu acho muito negativo, isso tira a vontade de querer se arriscar, “Eu tenho que acertar, eu tenho que apresentar resultados senão...”, eu acho que isso elimina a possibilidade do professor criar e se arriscar mais, eu acho isso muito negativo do ponto de vista da cobrança, essa cobrança de resultados. (...) Tem a ver com as avaliações bimestrais, com a Prova Brasil, todas essas provas, essas avaliações de fora para medir as escolas da Rede pública. Isso para mim não mede nada.

Como elementos positivos da proposta educacional os informantes destacaram: o *número reduzido de alunos*, o que possibilitou uma maior proximidade entre professores e alunos:

**Antônio:** Eu vejo de ponto positivo a convivência com os alunos, é mais próxima, a ideia das famílias não é uma ideia ruim, pelo contrário, é muito boa, circular entre os alunos é importante, eu acho que tem que ter um quadro negro, um quadro branco, algum momento você precisa explicar para todos determinadas situações. Um ponto positivo também que eu vejo, o número reduzido de alunos, isso é muito positivo.

**Leticia:** (...) o bom daqui é que são poucos alunos, não é de todo o mal, vou falar também das coisas boas, são poucos alunos e você sabe exatamente qual é a dificuldade dele, você tem mais aproximação com esses alunos, então você sabe exatamente, eu imagino que quando você tem uma sala com quarenta alunos, talvez mais da metade você perca a noção do que realmente qual é a dúvida dele, você só pode avaliar com prova, ali não, o dia a dia você está acompanhando o crescimento daquele aluno, mesmo que ele vá mal numa prova, você sabe mais ou menos o potencial dele, talvez naquele momento ele não esteja bem, mas você está muito próximo do aluno porque são poucos alunos, eu acho legal isso.

**Caio:** O número reduzido de alunos é muito bom, faz uma diferença enorme, ano passado foi muito legal, na área de Inglês parecia cursinho, muito bom. Todos participam, no formato ferradura, todos acabam participando, um ou outro não participa, mas a maioria participando, falando, então esse número reduzido é muito bom.

**Luana:** (...) um trânsito horizontal com os alunos, você tem proximidade ao aluno, você conhece o aluno, você sabe quem é quem, você conhece os pontos fortes, os pontos fracos, isso para mim é a maior diferença (...) isso para mim é um dos pontos assim mais preciosos, o olhar humano, que você consegue ver quem é o seu aluno ali, conhecer ele, saber dele.

**Dora:** O quantitativo de alunos, eu acho que quando era dezoito então era muito melhor, porque realmente você consegue dar uma atenção maior, o professor

consegue dar uma atenção maior, eles conseguem se ouvir, te ouvir, falar, é diferente com quarenta, quarenta e cinco alunos (...).

O número reduzido de alunos foi assinalado pelos docentes como fator imprescindível “para que se possa ter um olhar individualizado acerca do aprendizado dos estudantes<sup>50</sup>”.

O *acesso ao computador* para cada aluno, embora isso não ocorresse nos times que possuíam mais de 18 alunos, como foi destacado na fala de dois docentes:

**Dora:** (...) eu acho que você dar um computador pra cada aluno, você poder ter como cada aluno estar na sua máquina e não dividindo a máquina com três, quatro, porque aí você vai operar, então se você não sabe você vai ter que aprender, e se você tem três, o mais esperto domina. Quando a *internet* está funcionando, é *show* de bola, porque você tem um leque de coisas que você pode inserir para poder trabalhar aquele conteúdo, tornar aquilo mais rico, a própria questão dos mitos, leram o livro, viram o filme, pesquisaram na *internet*, viram opiniões, leram o *blog*, sabe, vendo aquilo ali por vários ângulos (...) você abre o olhar, você não está olhando só pra frente ou só para o lado, você está expandindo (...).

**Leticia:** O computador, ter acesso ao computador, hoje em dia como eu tenho dezoito alunos cada um está com um computador, você não tem isso em outras escolas da Rede.

**Antônio:** (...) hoje você tem 24 alunos com 18 computadores, então você tem que ficar dividindo, já começa o problema aí, você já começa a ter que criar arranjos (...).

**Caio:** Não tem computador para todo mundo, ano passado tinha, esse ano não tem (...).

Observei, no salão verde, em um time com 24 alunos, uma disputa entre os alunos para adquirir o computador após o intervalo:

Quando o professor entrou no salão e se encaminhou para a caixa de metal onde os computadores ficavam trancados, percebi que todos os alunos se levantaram e foram disputar os computadores que seriam distribuídos. Um aluno me disse que não tinha computador para cada aluno, que em 2013 tinha, mas que novos alunos chegaram e ficaram com poucos computadores<sup>51</sup>.

O fato da *escola ser colorida e esteticamente bonita*, com uma estrutura diferenciada, foi destacado por dois professores, e confirmado por um grupo de seis alunos do 9º ano durante a observação:

**Francisco:** O primeiro ponto positivo dessa escola aqui eu acho que são as cores, é uma escola colorida (...) a segunda coisa que eu vejo de positivo nessa escola é um lugar sem paredes, são espaços abertos, esses grandes salões, eu gosto desses salões, eu acho que ainda não se descobriu, mas com o tempo, e é preciso ter paciência com o tempo, para que se encontre o cotidiano desses salões, não ter parede, todo mundo pode se ver.

<sup>50</sup> Trecho da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

<sup>51</sup> Trecho do diário de campo de 30/07/2014.

**Dora:** (...) eu acho que a beleza da escola, acho que você ter uma escola colorida, uma coisa que, porque a gente é muito visual, é do ser humano e adolescente então, eu acho que a questão da piscina, de eles terem natação, de você poder trazer um outro tipo de coisa que eles não tem na Rede, o xadrez, laboratório de Ciências que tem aqui, que é bem legal, eu acho que você ter um ar condicionado, que a maioria das escola não tinha (...).

Os alunos disseram que gostavam da escola ser colorida (...) <sup>52</sup>.

O *horário integral* foi apontado por dois professores como um fator positivo, embora diversos alunos tenham dito, ao longo das observações, que não gostavam de frequentar a escola durante tantas horas.

**Rubens:** O ponto positivo da proposta, a escola é integral, é muito importante porque o aluno tem acesso, em tese, se a escola fosse com o aluno tendo aula com o professor especialista, ele teria mais horas-aula e teria também as eletivas, aqui eles aprenderam xadrez <sup>53</sup> no ano passado a escola foi campeã, então gostaram muito, os alunos participaram de intercolégiais e trouxeram medalhas, nas eletivas eles aprenderam, tiveram natação, tiveram parece que pingue-pongue e tiveram bons resultados. Ao invés de a criança estar na rua ela está na escola, então a escola integral é muito importante.

**Caio:** O horário integral é muito interessante, a criança dentro da escola oito horas, mas ao mesmo tempo esse tempo deveria ser melhor aproveitado. (...) Ter o aluno aqui durante oito horas é bom para o aluno, ele não está largado na rua, está aqui, mas ao mesmo tempo o horário devia ser melhor aproveitado aqui dentro da escola, ter mais atividades.

Ao perguntar para três alunos do 7<sup>o</sup> ano se gostavam mais da escola “disseram que não, que a outra escola era melhor porque essa era de horário integral e passavam muitas horas na escola” <sup>54</sup>. Em um outro dia, no mesmo grupo de seis alunos citado anteriormente “Alguns reclamaram do fato da escola ser em horário integral, pois não tinham tempo para fazer cursos a tarde” <sup>55</sup>.

O fato do *professor ser 40 horas na escola* foi destacado por um professor como um fator positivo, e confirmado pela gerente dos GECs como essencial para o desenvolvimento de uma experiência comprometida com o sucesso acadêmico dos discentes. Porém, como esta mesmo informou, o compromisso do professor de 40 horas na escola impossibilitava que este

<sup>52</sup> Trecho do diário de campo de 21/08/2014.

<sup>53</sup> Em 2013 o professor formado em Matemática organizava uma oficina de xadrez, que ocorria no laboratório de Ciências (que ainda não estava em funcionamento) ou na sala roxa, porém em 2014 não havia espaço para esta oficina, já que estas salas eram utilizadas por outros professores e seus respectivos times. Apesar de não haver mais a oficina, presenciei alguns alunos procurando o professor para que jogassem.

<sup>54</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

<sup>55</sup> Trecho do diário de campo de 21/08/2014.

realizasse uma pós-graduação, o que foi indicado por outros dois professores como um fator negativo, já que a SME-RJ não liberava os professores concursados de 40 horas para a realização de seus estudos:

**Rubens:** O professor poder trabalhar em uma escola só com as 40 horas é um ponto positivo também porque ele não tem que se deslocar tanto de uma escola para a outra, o que acaba comprometendo absurdamente o trabalho pedagógico dele.

**Maria:** (...) a gente queria fazer uma experiência, mas uma experiência que a gente se comprometesse com o sucesso acadêmico dos meninos, então nesse modelo a gente entendia que era fundamental que o professor tivesse uma carga horária de 40 horas. (...) depois saíram pessoas, mas umas porque entenderam que o projeto não era aquilo que eles esperavam, outras porque tiveram dificuldade de organizar as suas vidas em razão dessas 40 horas, ou porque tinham outros empregos, ou porque fizeram algum concurso, ou porque (...) gostaram tanto do movimento da pesquisa que acabaram fazendo a opção por uma pós-graduação, um mestrado, um doutorado e aí já não tinham mais todo tempo disponível (...).

**Celso:** (...) não pode estancar o desenvolvimento dessa equipe docente, a gente aqui está impedido de fazer qualquer estudo, a gente não pode estudar nada, não tem tempo pra nada, estamos presos dentro de uma grade de 40 horas permanentemente. Se eu ficar dez anos aqui eu vou continuar cada vez pior, a sensação é essa (...).

**Dora:** Eu acho que a gente pode ser 40 horas, mas tem que respeitar os tempos de 50 minutos e um terço de planejamento, que está no Plano Nacional de Educação, a prefeitura do Rio não é soberana, eu acho que o MEC está acima disso aqui, mas não se respeita (...) Por exemplo, estamos vendo, aí você diz que quer um professor de excelência, você prende o professor 40 horas aqui e ele não pode fazer um doutorado, não pode fazer um mestrado (...) aí diz que o planejamento é pra eu ter reunião pedagógica, pra eu ter capacitações, e eu não recebo nada disso, no doutorado eu estaria melhorando muito mais do que presa aqui, olhando para as paredes, qualquer coisa que você se capacitasse mesmo, se você está provando que está fazendo por que não? É uma das coisas que eu espero que mude.

Outros pontos negativos destacados pelos docentes foram: ausência das paredes ou de um espaço reservado para cada grupo de alunos; mistura de alunos de séries (anos) diferentes; a polivalência, fazendo com que o docente atuasse para além de sua área de formação; ausência de materiais, os quais não foram disponibilizados; ausência de proposta pedagógica e objetivos claros, além de uma avaliação periódica da proposta que incluísse os sujeitos da escola.

**Rubens:** Os pontos negativos, enumerando: a ausência de paredes, a mistura de alunos de séries diferentes numa mesma série, você dividir o espaço em um salão com vários times de professores diferentes que você não consegue realizar um bom trabalho pedagógico, a falta de um espaço de identidade para essas turmas, porque cada turma tendo a sua sala de aula ela tem um espaço de identidade (...) Você não atuar dentro da sua área de especialidade onde você trabalha realmente com emoção, onde você trabalha conteúdos que você domina ou que você busca o melhor jeito de fazer o seu aluno gostar da matéria (...).

**Antônio:** Negativos tem muitos. O mais importante que pra mim fica como negativo é a ideia de que o professor tem que trabalhar ao mesmo tempo com alunos misturados, e eles se queixam demais disso, eles falam “Professor não dá

para ser 7º, 8º e 9º anos juntos”, eu acho que isso é o que confunde mais a cabeça do aluno.

**Caio:** Polivalência, ausência desse espaço reservado. Não na minha área, porque a princípio a gente estava dividindo em níveis, então não interessa se o aluno é do 7º, 8º ou 9º ano, mas ele está no mesmo nível de Inglês, mas para as outras disciplinas eu acho que não funciona se está ali tudo misturado, complica muito, fica tudo muito confuso, até para o professor trabalhar com os alunos, bem ou mal ele vai acabar dividindo, “7º ano senta aqui com essa matéria”, justamente por não ter a máquina de teste, todo mundo tem que estudar a mesma coisa.

**Dora:** Ponto negativo eu acho que a ausência de um lugar, eu não digo que não poderia ter o salão, mas acho que deveria ter algumas salas, pra quando você precisasse, até pra questão da lousa, poder projetar um filme, não vai ver todo mundo do salão, às vezes não é interessante pra você, mas é pra mim, para o meu time. (...) eu acho que faltou uma proposta pedagógica clara, porque você vê que é tudo muito pontual, não é esmiuçado lá, eu acho que faltou uma proposta pedagógica clara, eu acho que falou enfrentar o que deu errado, tentar fazer dar certo ou repensar, então, não tem a Máquina de Testes, qual vai ser a nossa saída? O que a gente vai fazer? “Tacou” o caderno pedagógico, mas não tem a ver com a proposta, o que a gente pode criar? Faltou isso, porque eu acho que quando você cria um projeto você tem que estar revendo ele o tempo todo, está dando certo isso, vamos continuar, está dando errado então vamos parar, acho que faltou isso, está faltando isso. (...) eu acho que falta objetivos claros (...) a gente tem que ter uma meta, pra gente chegar no final do ano e fazer uma avaliação, o que a gente pode melhorar e o que a gente podia não ter feito, não fazer mais, eu sinto falta disso, e dessa revisitação, olhar e ficar, não, vamos calibrar, e dessas pessoas que estão lá, sentarem aqui com quem está aqui, no chão da escola, porque manda uma coisa de cima pra baixo, mas não está aqui, não vive isso aqui, não sabe a loucura que é às vezes, poxa hoje estava um barulho infernal, e eu fico pensando, pra pensar Matemática com esse barulho, pra ler um texto, tem que sentar com quem está aqui, tem que sentar, eu acho que isso não dá só pra ficar mandando de cima pra baixo, que acontece muito, pena, porque tem muitas coisas legais aqui, tem mesmo (risos).

**Leticia:** A polivalência, materiais que poderiam estar sendo utilizados, como o quadro interativo, que está estragado. Sabemos que temos televisão na escola e não foi disponibilizada, porque poderia fazer outras coisas utilizando, até para passar um filme, às vezes você projeta em um quadro branco e a imagem fica escura, eu acho que na televisão ficaria bem melhor, então temos recursos que não são disponibilizados.

Desde meados de setembro de 2014 uma equipe da SME-RJ e da 2ª CRE realizou visitas à escola. De acordo com os professores houve uma reunião dos funcionários da SME-RJ com os profissionais da escola, com o intuito de reformular a proposta educacional em 2015. No entanto, os docentes disseram que, apesar de terem sido ouvidos pelos funcionários da secretaria, não haviam dito para eles como a reformulação estava sendo pensada, gerando dúvidas nos docentes em relação ao ano seguinte e sobre o futuro da proposta educacional. Sendo assim, continuava-se formulando uma proposta exógena ao contexto da escola. Destaco abaixo alguns trechos das falas dos professores e das conversas

que travamos ao longo das observações, as quais explicitam o que foi exposto acima:

**Maria:** A gente tem um comitê que é formado por alguns professores aqui da SME (nível central) e da CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e a gente vai acompanhando todo o movimento da escola. (...) A gente visita a escola, a gente se reúne uma vez por semana. Tem um cronograma de encontros do comitê e o gestor da escola também participa do comitê em um outro nível do comitê.

**Sandra:** Eu vou te ser sincera, isso para mim ainda está muito confuso. Por quê? Sabei esse decreto, mas todos me diziam o GENTE não vai acabar e eu passei para os professores, eles não estavam acreditando muito, mas aí saiu o decreto e o decreto dizia que não ia acabar. E aí eles começaram a dizer que ia ter um GT, um grupo que está tendo na secretaria, eu até falei que era importante que os professores tivessem envolvidos, pelo menos um. Eu não estou, nem os professores. E aí a assistente da subsecretária veio aqui, eu conversei com eles lá na secretaria, que os professores deviam ser ouvidos, porque eles é que estão na frente, porque não sou eu que vou dizer o que eles vão fazer. (...). E eles ficaram de voltar e eu estou aguardando. Entendeu? Mas como eu estou saindo não sei também. Porque o ano está acabando, então para os professores, como é que vai ser o ano que vem? Ninguém sabe, de repente elas só vão voltar aqui no ano que vem. (...) ninguém queria escutar ninguém não. Eu propus, eu falei que eu achava que eles não deveria ouvir só a mim, porque eu fui convidada para ir lá para falar do GENTE. Que eles não deveriam somente me ouvir, que eles deveriam ouvir os professores, porque eles é que estão lá no *front*. Eles é que estão ali todo dia, então que fossem ouvidos.

**Antônio:** Veio (SME) para dizer pra gente que algumas coisas no GENTE vão continuar, não se aprofundaram naquilo que eles entendem como o que deu certo, ouviram a gente, mas era como se nós não existíssemos, anotaram as informações e a minha visão pessoal é de que eles vão colocar o Projeto da forma como eles entendem. (...) o problema não é só nem perguntar, eu não posso chegar para o professor e falar assim “Você vai ficar lá naquela turma trabalhando, fazendo exatamente isso aqui”, mas eu não ouço o professor, eu não pergunto “Como é que estamos? Você já testou isso?”, aí o professor fala “Testei, não deu certo”, “Então vamos tentar dessa forma?”, tem que haver uma troca, a impressão que passa pra gente é a seguinte: eles querem porque querem que isso funcione e só depende da nossa boa vontade, não é isso, a gente precisa de apoio, não temos apoio, a verdade é essa, ninguém troca, já estamos praticamente a um mês pra acabar o ano letivo e pra começar, ano que vem já é outro ano letivo, a gente não tem a menor ideia do que vai acontecer, não há uma pessoa que diga, na minha interpretação, eles vão chegar e vão dizer “Vai ser dessa forma e acabou” (...) E qualquer opinião que a gente coloque de forma que a gente demonstre que é algo ruim ou que não deu certo e não vai dar certo é como se nós estivessemos sabotando.

**Dora:** (...) tem muita coisa que precisa rever, e eu acho que a secretaria de educação, ou a pessoa que está responsável por isso, ela tem que sentar com a gente e ver, porque não é só sentar e levar com a barriga, me incomoda isso, vamos vivenciando e sabe lá o que que espera ano que vem, não, vamos vivenciando e finalizar e ver o que foi bom desse ano pra levar para o ano que vem e o que não foi que a gente vai abandonar, acho que tem que ter essa clareza, tem que ter esse pensamento, eu espero que o final desse ano seja diferente do final do ano passado, pra começar um novo ano escolar (...).

Almocei no refeitório com alguns professores do G1. Eles me contaram que na sexta-feira anterior um grupo de mais ou menos 15 pessoas da 2ª CRE esteve na escola. Fizeram uma reunião com os professores que puderam permanecer, em que ouviram aspectos da escola. (...) Os funcionários da CRE disseram que voltariam no dia seguinte, para participar do COC. Os professores afirmaram que este seria o

ano de mudanças, que a escola começaria agora, pois havia acabado o caráter experimental, tornando-se um Ginásio Carioca e que de acordo com essas mudanças esperavam serem mais ouvidos para de fato construir tais mudanças<sup>56</sup>.

Na sala dos professores me contaram que depois do COC alguns funcionários da CRE conversaram com os professores, perguntaram como estava a escola e os professores puderam dizer o que pensavam. Funcionários da CRE/SME afirmaram que o Projeto seria reformulado, mas que os princípios não poderiam ser modificados (salão, alunos misturados de 7º ao 9º ano), e que veriam a Máquina de Testes<sup>57</sup>.

A seguir a proposta educacional será analisada de acordo com as categorias de Canário (2005; 2006) e do referencial teórico, buscando com isso responder a questão principal da pesquisa.

## **4.2. Instituição, Organização e Forma escolar**

### **4.2.1. Instituição escolar**

De acordo com Canário (2005; 2006), a escola, enquanto instituição, desempenha historicamente um papel fundamental para o funcionamento da sociedade, já que esta unifica a cultura, a língua e a política, sendo o instrumento da construção dos modernos Estados-nação. Portanto, a invenção histórica dos sistemas escolares modernos instituiu uma nova forma de aprender, a qual se tornou hegemônica, criando a inédita relação social, a relação pedagógica. Esta relação está diretamente imbricada com a organização da escola em um espaço fechado em que cada um deve cumprir seus deveres em um tempo determinado e regulado.

Assim, para uma reinvenção da escola, esta instituição deve inserir socialmente as atividades escolares, articulando a escola com seu contexto social e cultural, para que seus sujeitos possam identificar suas particularidades locais, numa construção de identidade e de sentido. Em oposição a se constituir em um espaço fechado, esta deve estar mais aberta, para além das fronteiras escolares, articulando as redes de aprendizagem, construindo parcerias e envolvendo a participação ativa dos pais na escolarização de seus filhos.

<sup>56</sup> Trecho do diário de campo de 15/09/2014.

<sup>57</sup> Trecho do diário de campo de 19/09/2014. Embora dito isso, ainda havia a descrença dos docentes em serem considerados na inovação, o que foi explicitado em observação seguinte: Durante o CE do G1 conversei com alguns professores, que me disseram que havia tido uma reunião entre CRE e direção, que não haviam dito nada para eles sobre as mudanças. Um professor afirmou: “Provavelmente eles decidirão tudo lá em cima e darão pronto para gente, como sempre”. (Trecho do diário de campo de 09/10/2014).

Para Moran (2012) a escola fechada em si seria um exemplo de insucesso pedagógico, já que deve-se criar interseções para as situações reais de aprendizagem, incluindo a comunidade que a rodeia, integrando-a a espaços culturais e inserindo-a socialmente. Spindler (1997) também enfatiza a desarticulação da escola formal em relação ao seu contexto cultural, e afirma que, com o tempo, as culturas constituirão seus próprios modelos de escola e de educação, de maneira que considerem a educação em sua concepção ampla, como parte da vida e da comunidade. Por fim, Nóvoa (2014) atenta para a escola como espaço público, onde esta, ao contrário de se fechar em si mesma, interliga-se à sociedade.

A gerente dos GECs atentou para a participação de todos na construção mais significativa da escola, enquanto espaço público:

**Maria:** (...) que a gente possa estar trazendo novos elementos e que a gente possa estar atendendo mesmo a população, de uma forma melhor e quanto mais pessoas participarem dessa construção mais significativa ela será. (...) São outros olhares e precisa ter porque assim um compromisso que a gente tem é que a gente quer fazer uma escola de excelência, mas que é uma escola de excelência para todo mundo que está dentro daquela escola. Então assim, esse caráter público que a gente gosta e que a gente faz questão de defender, o princípio dele é esse, é ensinar para todos.

A coordenadora pedagógica explicitou a tentativa de articulação da escola com o contexto sociocultural, através da construção de parcerias e da participação dos pais dos alunos, em 2013, começo da proposta educacional, enquanto assumia a função de orientadora educacional. Neste período afirmou ter agido de duas maneiras: organizando com os alunos uma feira de profissões, na qual convidou profissionais para a escola; e propondo uma feira com os pais dos alunos, em uma tentativa de inserção das famílias dos discentes na escola. No entanto, de acordo com a informante, a direção da escola não permitiu a realização desta última.

**Luana:** (...) assumo a orientação educacional, me encaixo na grade um tempo com cada time para trabalhar Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Estudo Dirigido, e aí faço com eles uma feira de profissões (...) eu fui à PUC, bati na porta das pessoas (...) chamei um surfista de uma escolinha de Surf da Barra, chamei o pessoal do Nós do Morro do Vidigal, chamei toda a sorte de profissionais, economista, agrônomo, jornalista para vir aqui falar com as crianças (...) o que eram essas profissões, eu trabalho com quê? Se você se formar engenheiro, o que você tem de mercado? Se você for surfista, o que que você tem para fazer? (...) e eu propus à direção então fazer a mesma feira com os pais dos alunos (...) A minha ideia, o que a diretora não tinha autorizado, era que os pais viessem fazer as coisas aqui com as crianças, ela não viu como viabilizar isso, a mãe vir fazer um doce aqui na cozinha com as crianças, uma confeitaria, um fuxico, tinha uma mãe que fazia fuxico (...) então ela não autorizou isso, e aí eu não quis perder o mote da feira de profissões e pensei, as crianças podiam filmar os pais fazendo isso em

casa. (...) eu falei assim: “O seu pai tem um bar? Então conversa com o seu pai, como é que ele faz estoque, como é que ele calcula o que tem que comprar, o que tem que estocar, o prazo de validade das coisas”. Eu estava bolando que as crianças fizessem algumas pesquisas com os seus próprios pais e trouxessem para cá um dia para uma apresentação de imagens, de *slides*, de vídeos e os pais fossem convidados, era o ícones da comunidade, mas também acabou que a diretora não achou canal, não aconteceu, o projeto ficou na mesa dela e eu não sei o que foi feito disso.

De acordo com seis entrevistados, em 2014 a participação das famílias se restringia à participação em reuniões de pais ou aos momentos em que eram chamados à escola. A gerente dos GECs destacou que ainda não havia a cultura da participação das famílias na escola, embora tenha afirmado que a SME-RJ buscava desenvolver experiências significativas para que os pais participassem dos espaços escolares. Segundo a coordenadora pedagógica os pais desejavam ter uma participação mais ativa na escola, porém ainda não havia espaços disponíveis para que isso ocorresse. Conforme dito pela diretora, em 2013 havia uma proposta melhor para esta participação. Uma docente destacou que os melhores alunos eram aqueles cujos pais estavam mais presentes na escola. A diretora e uma professora informaram que os pais do segundo segmento participam pouco da escolarização de seus filhos.

**Maria:** Nós não temos muito essa cultura da participação, a gente tem ela de uma forma bastante eventual. Mesmo nesses modelos não é possível ainda afirmar que os pais participam mais. (...) mas a gente está desenvolvendo tecnologia para isso, para a participação dos pais, com algumas atividades que dizem respeito ao voluntariado, não que a gente queira se apropriar do trabalho, mas que a gente queira dar um sentido para a participação dos pais naqueles espaços, a gente tem criado experiências que tem se mostrado interessantes (risos) (...) Mas ainda não é mensurável, ainda é um valor muito pequeno, embora a gente tenha acompanhado ainda não é tão significativo, a mudança no comportamento. Porque a gente ainda não tem esse hábito, quando falam assim “Ah porque o pai participa bem nessa escola”, ele participa bem quando ele é chamado, se deixar, se não chamar ele não vai.

**Luana:** Eu acho que eles (pais) anseiam por participar, mas tem poucos espaços para isso acontecer.

**Francisco:** Eles vem, sempre que os professores chamam o pai ou a mãe para vir aqui para conversar com eles, eles vem aqui, conversam. Alguns pais são bem relapsos, são bem ausentes, outros são mais atuantes. (...) No dia a dia não, só se eles forem chamados.

**Caio:** Não vejo muita participação. (...) Durante a semana só quando tem reclamação de professor.

**Celso:** Vem nos encontros que a secretaria promove para o Bolsa Família e vem quando os professores solicitam que eles apareçam aqui por ausência sem justificativa dos alunos ou por uma necessidade que o professor tenha de falar com um grupo de pais, eles vem. Espontaneamente não, tem que ser chamados.

**Antônio:** Ela (participação) se resume a reunião de pais, reuniões que acontecem aos sábados, a coordenadora pedagógica ainda andou implantando uma dinâmica

que a gente tinha outra reunião além, por time, que eu achei até legal, mas só teve uma e basicamente quando os pais são chamados, a maioria não é para ouvir elogio, é para ouvir problema. Eles vêm mais quando são chamados.

**Leticia:** Eu noto que os melhores alunos, pelo que eu pude perceber, são os que as famílias estão mais presentes na escola, e que vem na reunião de responsáveis, e os que me dão mais problemas não vem nas reuniões. Eu posso notar assim, os bons alunos a família está presente, está presente na reunião de responsáveis e os que estão me dando muito problema é porque a família não está muito interessada, não vem na reunião de responsável.

**Rubens:** (...) não é um número expressivo de pais que vem às reuniões, então eu acho que ela ainda é pouca, ainda é pequena essa participação, deveria vir mais, deveria se ocupar mais da vida dos filhos, deveriam cobrar deles em casa se eles estão estudando, eu não vejo essa preocupação do aluno, eu não vejo uma preocupação com a preservação dos materiais que ele recebe da escola, não vejo isso nem nos pais porque deveria haver, ele vir com material completo, eles recebem *kits*, estojos e não há esse cuidado, tem aluno que vem para a escola não tem nem material (...) Mesmo sendo uma escola de tecnologia eles recebem o *kit*, a gente aqui não abandonou as velhas tecnologias, ainda tem caderno, ainda tem apostila, então o aluno perde e não tem compromisso com aquilo. (...) Eu acho que a participação dessas famílias na educação dos seus filhos ainda é muito pequena, é precária. (...) Muitos alunos faltosos, que a gente pergunta assim “Vem cá, a sua mãe não briga com você?”, quando você pergunta “Por quê você faltou?” o aluno responde “Ah dormi até mais tarde, perdi a hora” (...) É como se não houvesse um compromisso com a escola, se fosse uma vez pode acontecer com todo mundo, mas isso acontece com constância. Como é comum também o aluno viajar durante o período letivo, viaja, fica um mês e volta, como se aquilo ali não fizesse falta para ele, o conteúdo que ele perdeu, o tempo que ele perdeu aqui na escola não tem importância, nem para ele e nem para a família dele que permite algo assim (...) Eu vejo assim como ainda há pouca participação e pouco compromisso mesmo dessas famílias com o aprendizado dessas crianças, com a educação formal dessas crianças.

**Sandra:** Um pouco. Porque quando vem para o ensino fundamental II, os pais começam a ser muito mais auto gestores, mas eu tenho 30% que é bem atuante. (...) Eles vêm mais quando são chamados mesmo. (...) No ano passado eles vinham mais porque a gente tinha uma proposta melhor, mas esse ano com todas essas mudanças acabou que mudou.

**Dora:** Com esse time eu tive duas reuniões de pais, na primeira vieram oito, na segunda vieram onze ou doze. Tem algumas mães que eu já chamei várias vezes e nunca vieram, tem um grupo que a mãe nunca pisou aqui, acho que não veio nem pra fazer a matrícula ou só pra fazer a matrícula. E tem um grupo que eu mando bilhete pelo caderno, assina ou então manda bilhete pra mim, manda recado (...) me manda bilhete, vem aqui para falar e tal, para explicar, “Olha está faltando por isso e por isso”, tem uma relação boa. Infelizmente eu acho que o responsável do aluno do segundo segmento acha que o aluno saiu da escola de criança, “Então acabou a minha obrigação”, tem um grupo que acha isso, que não vem nem para dar uma incerta pelo menos no filho, você chama, chama, chama e não vem (...).

Os professores do G3 assinalaram que os pais e a comunidade deveriam ser mais integrados à escola, ao afirmarem que as reuniões de pais deveria ser um “(...) espaço mais dialógico, principalmente para ouvir o que os pais e os

professores estão pensando tanto sobre as práticas pedagógicas quanto as práticas de seus filhos na U.E. e na comunidade”<sup>58</sup>.

Além das reuniões de pais, havia uma instância deliberativa na escola, comum a todas as escolas da Rede municipal, o Conselho Escola Comunidade (CEC), o qual é composto por representantes eleitos por seus pares, envolvendo alunos, pais, docentes e funcionários. De acordo com a resolução da SME-RJ:

Art. 31. O Conselho Escola Comunidade, promoverá a integração escola-comunidade, garantindo um espaço permanente de discussão que envolva todos os segmentos da Comunidade Escolar, visando a contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola. (RESOLUÇÃO SME No 1074, 2010 - TÍTULO IV - CAPÍTULO VI)<sup>59</sup>.

Na escola a participação dos pais no CEC envolvia apenas duas mães, de acordo com três informantes, os quais destacaram que estas, apesar de atuantes, não se articulavam com outros pais. Segundo a coordenadora pedagógica deveria haver um espaço disponível na escola para que estas mães se reunissem com os demais responsáveis. Dois docentes afirmaram ainda não haver um envolvimento entre a escola e a comunidade, portanto o CEC funcionava como uma instância para “apagar incêndio”, não sendo, até aquele momento, um meio que possibilitasse o objetivo de integrar a escola à comunidade:

**Leticia:** Só o CEC, que são duas mães que participam. Que eu saiba só isso da participação da família.

**Luana:** O Conselho Escola Comunidade eu acho fraquíssimo, porque ele é instituído, ele existe, as mães aparecem quando a gente chama, mas elas não fazem nenhuma reunião entre elas, a mãe do CEC traz a opinião dela, ela não traz a opinião do coletivo de mães (...) a escola tinha que disponibilizar espaço para elas estarem reunindo os responsáveis e conversando sobre a escola, sobre os processos.

**Antônio:** O CEC, a ideia na verdade ainda é muito incipiente no sentido de que a comunidade ainda não abraçou essa escola, as mães representantes do CEC às vezes vem, hoje o CEC está muito mais voltado para discussões envolvendo situações internas aqui da própria escola, relacionamento entre professores e direção, e eu vejo o seguinte, esse é um dos pontos que a escola hoje fica numa situação muito difícil porque se o pai não está presente na escola, essa escola fica como um depósito de aluno, o pai bota ele aqui, a gente tem que ficar tentando disciplinar o aluno, fazendo ele entender porque ele tem que estar aqui, a escola não está junto da comunidade, a comunidade não vê a escola ainda como sendo uma instituição importantíssima para eles, eu vejo o CEC muito ainda fraco mesmo. (...) o CEC envolve professor, funcionário, pais de aluno, geralmente essas

<sup>58</sup> Trecho da avaliação coletiva desenvolvida pelos docentes para preparação do PPP.

<sup>59</sup> Disponível em: [http://www.mprj.mp.br/documents/112957/1485448/Regimento\\_Escolar\\_basico-SME-Rio.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/112957/1485448/Regimento_Escolar_basico-SME-Rio.pdf) - acesso em 27/01/2015.

reuniões acontecem em época de conselho de classe, quando tem algo muito grave que o aluno já fez, como já aconteceu no caso de um aluno que foi transferido para outra escola, aí o CEC é chamado para apagar incêndio.

**Dora:** Geralmente esse Conselho Escola-Comunidade é para ver a questão de quando chega verba, o que vai gastar, onde vai gastar, assinam também o cheque, tem que tomar ciência do que gastou, pra que gastou. Quando acontece algum problema grave, por exemplo, se o aluno tiver que sair da escola, eles são chamados para fazer a ata, ou se tiver acontecido alguma briga, alguma coisa, ou entre funcionários ou entre alunos, algum problema, é chamado o Conselho Escola, não é só a direção que resolve, a resolução é feita no Conselho Escola, caso de insubordinação que já aconteceu aqui também, também foi chamado o CEC (...).

**Francisco:** Eu faço parte do Conselho Escola-Comunidade, eu estou presidente do Conselho (...) nós tentamos fazer reuniões uma vez por mês, com os pais aqui da escola, mas não vingou, não vingou por n questões (...) desencontros entro o pai e o Conselho Escola-Comunidade, aí a gente não conseguiu promover uma atividade escola-comunidade. Eu ainda não entendo qual é a prática que eu possa provocar entre a escola e a comunidade. Eu acho que o boi, a história do boi, dessa festa popular, eu acho que é uma tentativa, de chegar nesse conhecimento popular, nessa comunidade. (...) seria um conselho para discutir questões, práticas pedagógicas na escola e envolver os pais com os seus filhos durante o seu aprendizado. Quer dizer, é trazer o pai para dentro da escola.

Na escola havia a proposta de realização das assembleias com os alunos, como momentos para que estes pudessem explicitar suas questões e trazer seus contextos socioculturais para dentro da escola. Em 2013 houve tentativas de realização destas, porém eram esporádicas. Em 2014 foi realizada uma assembleia, em cada salão, organizada pelo professor de Artes Cênicas, com o apoio dos docentes do G3, a partir da necessidade que os alunos sentiram de refletir sobre o *Bullying*, conforme destacado na fala de cinco informantes.

**Caio:** Tinha umas assembleias que eram os antigos TransD<sup>60</sup>, mas não era muito constante e eu não via muita produtividade dos alunos de fato expressarem as suas opiniões, eu não via muita objetividade nisso não. A Luana sugeria as assembleias porque ela dizia que ela adorava fazer assembleia, mas aí você juntava todos os alunos do salão verde e eu acho que era muita gente junta, muito barulho e pouca produção. A princípio seria esse espaço que os alunos tinham para falar sobre qualquer coisa que eles não gostavam ou gostavam, deveriam mudar ou não, então o espaço que eles tinham era esse.

**Francisco:** Na minha sala, em teatro, eu sempre crio um espaço de roda, onde eles possam falar sobre os seus desejos, dos seus anseios, mas ainda falta criar a rotina de grandes assembleias na escola, de todos os alunos. (...) eu era um que estava puxando os alunos para fazer essas assembleias, para discutir o lixo, discutir o meio ambiente, discutir a saúde, discutir doenças sexualmente transmissíveis, discutir a família, discutir as relações, discutir comportamento violento dentro da escola, discutir sansões, quer dizer, criar o ambiente em que eles possam legislar sobre eles mesmos.

**Luana:** No final do ano passado (2013) eu já estava fazendo assembleias com os alunos como orientadora educacional, eu sugeri que fosse uma prática regular

<sup>60</sup> Refere-se ao Projeto Transdisciplinar (TransD), explicitado no item 3.4.7. Currículo.

dessa escola, que uma vez por semana tivesse assembleia de alunos (...) raramente alguém fazia a proposta da assembleia (...) Agora o professor de Artes Cênicas reassumiu essa tarefa, e está fazendo assembleias, mas ele está reassumindo por assuntos, então *Bullying* é uma coisa que veio acontecendo, ele fez uma assembleia para que os alunos tivessem a oportunidade de discutir. (...) Era um momento dos alunos se colocarem muito rico.

**Dora:** Assembleias tem. (...) Dos alunos, antes era feita com a coordenadora pedagógica, quando ela era SOE, orientação educacional, aí depois ficou um tempo sem ter e agora os professores do G3 retomaram isso, fizeram uma, deve ter duas semanas, trataram sobre *Bullying*, foi super legal, pesado, mas foi legal. (...) Os alunos pediram, aí o Francisco falou com os outros professores, a gente ficou mais de apoio, eles (alunos) que pegaram o microfone, eles que falaram, a gente também pôde se colocar, mas foi uma coisa que partiu deles, eu achei isso muito legal, do que estava incomodando a eles dentro da escola, e o *Bullying* é uma coisa que aqui acontece muito, e a comunidade também é muito preconceituosa em determinadas coisas, isso acaba passando do pai para o filho e por aí vai, e como tudo sempre explode na escola, a assembleia foi bem legal porque foi um momento assim, tiveram umas coisas que foram meio pesadas sabe? A gente até estava pensando em como seria a segunda assembleia porque não é um assunto que dá para você deixar morrer. Tiveram alunos que se colocaram e disseram o quanto isso me dói, o quanto isso me magoa, e ter a coragem de falar na frente de todo mundo também. Mas tem assembleia, não tem quanto deveria ter e quanto estava previsto para ter, mas essa foi acho que a primeira ou a segunda desse ano, mas de uma qualidade muito legal.

**Antônio:** (...) esse questionamento, esses debates, o professor formado em Artes Cênicas é que tem muito essas iniciativas, de organizar assembleias, houve até uma recente que foi sobre o *Bullying*, que foi um momento em que eles puderam falar coisas que sentiam, segundo os relatos muitos choraram, mas assim, isso não está na grade curricular, isso não está dentro de um esquema de horário, é esporádico, pode acontecer como aconteceu naquele mês, mas no mês seguinte não acontece.

Durante as observações pude presenciar a realização de uma assembleia no salão verde, o qual estava organizado com carteiras em meio círculo, para que todos os alunos pudessem dialogar.

Muitos alunos falavam no microfone sobre problemas de *Bullying*, problemas pessoais, choravam. Os professores do G3 também falavam no microfone, mediando os sentimentos que surgiam e expressando palavras de consolo. Falaram sobre refletir antes de agir com os outros, pediram para que os alunos pensassem, se colocassem no lugar do outro, para mudar<sup>61</sup>.

Os professores frequentemente organizavam passeios com os alunos. As aulas externas (saídas da escola) eram reconhecidas pelos docentes como um importante meio de aprendizagem. Durante as observações constatei:

Há alguma frequência nos passeios com os alunos (Jardim Botânico, Parque Lage, Festival do Rio (cinema), Instituto Moreira Salles, CCBB, entre outros). Todos os passeios são organizados pelos professores, feitos em ônibus comum, utilizando o Riocard dos alunos<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> Trecho do diário de campo de 28/08/2014.

<sup>62</sup> Trecho do diário de campo de 22/09/2014.

As aulas externas tinham o mérito e a pretensão de expandir a perspectiva cultural dos alunos, no entanto, estas não ocorriam na comunidade onde a escola se localizava e a maioria dos alunos vivia, sendo assim, não se articulava a escola ao contexto cultural da comunidade. A fala de uma professora generalista questiona se a cultura da comunidade foi considerada na elaboração da proposta educacional:

**Dora:** (...) o GENTE foi criado por pessoas que não são professores, que não tinham experiência na educação, não tinham nem feito cursos voltados para a educação e colocaram dentro de uma comunidade, essa comunidade foi levada em consideração? A cultura dessa comunidade foi levada em consideração? A forma como essa comunidade lida com a educação foi levada em consideração? Porque tem outras escolas na comunidade, então a 2ª CRE já deve ter mais ou menos um olhar, como é, o abandono que é muito grande na comunidade, a ausência dos pais, a questão do Nordeste, a questão do preconceito com o negro que é muito grande aqui dentro da comunidade, a questão de que eles acham que o mundo é a comunidade, não existe fora da comunidade. Outro dia a gente foi ao museu e quando chegou na Central eu perguntei “Gente vocês sabem que lugar é esse?”, “Não”, eu falei “É a Central do Brasil”, um aluno falou “Ah é aqui? Eu sempre vejo na televisão”.

Conforme indicado anteriormente, no item Projeto transdisciplinar (3.4.7. Currículo), um docente afirmou que a intenção desse seria entremear assuntos, para que os alunos produzissem trabalhos na prática, citando o exemplo de que o aluno poderia realizar um trabalho sobre tuberculose na comunidade, saindo a campo, entrevistando pessoas e buscando soluções para o problema, o que constituiria, nas palavras do docente, “a escola saindo do seu âmbito só escola”. Portanto, nessa perspectiva, além de possibilitar que os alunos fossem produtores de saber (CANÁRIO, 2005; 2006), permitiria inserir socialmente as atividades escolares (IBIDEM), e criaria situações reais de aprendizagem, incluindo a comunidade na escola (MORAN, 2012). No entanto, como apontado pelo mesmo docente, e por outros, não foi possível realizar tal concepção, pois havia a falta de compreensão em como realizar este trabalho, assim como uma grade curricular rígida, inviabilizando outras práticas pedagógicas senão as previstas no currículo da Rede municipal.

Um professor indicou a necessidade da criação de um centro de pesquisa na escola, estabelecendo linhas de pesquisa dos docentes e parceria com universidades. A necessidade de parceria entre a escola e a universidade também foi indicada pelo professor formado em Ciências durante as observações:

**Francisco:** (...) eu gostaria de ter conseguido criar um centro de pesquisa aqui na

escola, em que os professores podem estar nas suas áreas de saberes e com as suas linhas de teoria, com suas linhas de pensamento, criar campos de pesquisa em que o aluno pode estar ali se interessando por aquela pesquisa e aquela pesquisa do professor, que pode ser um mestrado, pode ser um doutorado, ele pode estar vinculado com as outras universidades dentro da escola, mas isso não aconteceu, isso ficou mais no plano utópico.

O professor formado em Ciências disse que deveria haver uma parceria entre a escola e a universidade. Disse que propôs ao elaborador da proposta uma pesquisa sobre o experimental, mas que não conseguiu, decepcionando-se<sup>63</sup>.

Portanto, faz-se necessário esclarecer que os professores e a equipe escolar, na medida do possível, tentavam articular a escola a outros contextos, ou seja, tentavam abrir a escola para além de suas fronteiras. Porém, esta não era uma tarefa simples, pois, para este fim, faltavam: parcerias com outras instituições, formando uma rede de aprendizagem; espaços para que os pais pudessem participar de forma efetiva na escola; formação endógena para que os docentes desenvolvessem projetos e atividades que envolvessem situações reais de aprendizagem; e acima de tudo, que houvesse menos cobrança, como as avaliações externas da Rede, de maneira que se sentissem menos obrigados a seguir a grade curricular estabelecida pela SME-RJ.

#### **4.2.2. Organização escolar**

De acordo com Canário (2005; 2006) a organização escolar que, dentre outras modalidades possíveis, prevaleceu historicamente e foi naturalizada, possibilitou o ensino simultâneo, viabilizando o surgimento dos sistemas escolares modernos. Esta organização escolar corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber.

A organização escolar tem como matriz a compartimentação padronizada do *tempo* (aula com uma hora de duração); dos *espaços* (sala de aula); do *agrupamento dos alunos* (turma); e dos *saberes* (disciplinas), correspondendo a formas instituídas de divisão do trabalho entre os docentes. Utiliza-se um currículo escolar comparável a um cardápio de informações, as quais são emitidas para os alunos em etapas sequenciais. Essa concepção favorece uma lógica de repetição de informação, fazendo com que se reconheça na escola princípios de

---

<sup>63</sup> Trecho do diário de campo de 02/09/2014.

organização semelhantes aos do modelo fabril da linha de montagem. Como consequência há uma dissociação entre o sujeito e o trabalho que executa.

Sendo assim, para uma reinvenção da escola deve-se romper com a lógica da “linha de montagem”, constituindo outro dispositivo que permita diversas modalidades de gestão do tempo e do espaço, de maneira a respeitar a globalidade e a singularidade de cada aluno.

Em relação ao *tempo* havia um papel com a grade de horário fixado em diversos locais da escola demarcando a rotina escolar. Em 2014 a rotina da escola estava organizada da seguinte maneira: os professores, alunos e demais funcionários iniciavam o dia às 8 horas e encerravam as 16 horas. Os professores se dividiam em três grupos, o G1 (salão verde) e o G2 (salão amarelo) eram compostos por 5 professores mentores generalistas em cada (3 formados em LP, 2 em História, 2 em Matemática, 1 em Geografia e 2 em Ciências). O G3 era composto por 6 professores mentores especialistas (1 formada em História, 1 em Artes Cênicas, 2 em Inglês e 2 em Educação Física). O tempo da escola era dividido por blocos, o bloco I ocorria de 8:10 às 10:20h, faziam uma pausa de 20 minutos para o lanche, em seguida o bloco II de 10:40 às 12:40h., um intervalo maior para o almoço e o bloco III de 13:40 às 16:00h<sup>64</sup>.

Nas segundas-feiras os professores do G3 iniciavam o bloco I no Centro de Estudos (CE), enquanto G1 e G2 estavam nos salões com os alunos. No bloco II o G1 continuava com os alunos no salão verde e G2 estava no CE, enquanto o G3 estava com os alunos do salão amarelo, realizando as aulas de Inglês, Educação Física, Artes Cênicas e Sala de Leitura. No bloco III invertia, o G1 estava em CE, enquanto os alunos estavam com o G3 e o G2 voltava para o salão amarelo com os alunos.

Nas terças-feiras os professores do G3 novamente iniciavam o bloco I no CE. No bloco II o G1 realizava CE e o G3 estava com os alunos do salão verde. No bloco III o G2 realizava o CE e os professores do G3 realizavam aulas com os alunos do salão amarelo.

Nas quartas-feiras o G1 iniciava no CE, enquanto o G3 estava com os alunos do salão verde e o G2 estava com os alunos no salão amarelo. No bloco II

---

<sup>64</sup> As informações que se seguem sobre a rotina escolar foram retiradas da grade de horário, a qual me foi disponibilizada no primeiro dia em campo na escola (09/07/2014).

o G2 realizava CE, enquanto G3 e G1 estavam com alunos. No bloco III o G3 realizava CE e G1 e G2 voltavam para os respectivos salões.

Nas quintas-feiras o G3 iniciava no CE. No bloco II o G1 estava em CE enquanto o G3 realizava as eletivas com os alunos do salão verde. No bloco III os professores do G3 realizavam as eletivas com os alunos do salão amarelo, enquanto os professores do G2 estavam em CE.

Nas sextas-feiras o G3 começava o bloco I no CE. No bloco II o G2 estava em CE, enquanto o G3 estava com os alunos do salão amarelo realizando as TransD (transdisciplinares). No bloco III o G1 estava em CE, enquanto o G3 realizava as TransD com os alunos do salão verde e o G2 estava no salão amarelo com os alunos.

De segunda a quarta-feira cada professor do G3 tinha 50 minutos de aula em cada time de cada salão, o que contabilizava, por semana, 3 tempos de 50 minutos para as aulas de Inglês e Educação Física e 2 tempos de 50 minutos para as aulas de Artes Cênicas e Sala de Leitura. Quintas e sextas-feiras o G3 realizavam as eletivas e transdisciplinares respectivamente, tendo 2 horas semanais em cada salão. Os alunos dos 5 times (de cada salão em um bloco diferente) podiam se organizar de acordo com os seus interesses nas eletivas e transdisciplinares, porém cada aluno poderia escolher apenas uma de cada durante o ano inteiro.

Cada professor do G1 e do G2 tinha aproximadamente 20 horas semanais com seus respectivos times para organizar as cinco disciplinas, tendo como parâmetro a grade curricular da SME-RJ: três tempos de Geografia por semana e três tempos de História, quatro de Ciências, seis de Matemática e seis de Português.

Não havia sinal sonoro marcando os tempo dos blocos e aulas, porém existia uma forte delimitação destes horários, fazendo com que todas as semanas funcionassem da mesma maneira. Ainda assim, em meados de novembro de 2014 uma aluna do 8º ano, que estava na escola desde 2013, me pediu ajuda para compreender a grade de horário fixada na porta da entrada do edifício escolar, perguntando: “Você entende isso aqui?”<sup>65</sup>. De modo geral, no dia a dia os alunos seguiam seus grupos sem a necessidade do sinal sonoro, dessa maneira se

---

<sup>65</sup> Trecho do diário de campo de 12/11/2013.

encaminhavam para os salões ou para as aulas eletivas e/ou TransD. As agentes educadoras ajudavam a orientar os alunos para que se dirigissem às suas respectivas atividades após os horários de intervalo.

Assim, aparentemente a escola rompia com a organização do tempo, já que se organizava em blocos, porém constatou-se que havia uma delimitação temporal para cada aula ou espaço que o aluno deveria frequentar. Havia apenas uma relativa flexibilização do tempo dentro de cada bloco, pois os alunos poderiam permanecer mais tempo estudando determinados conteúdos estabelecidos para as duas horas em que estavam com o professor generalista.

Quanto ao *espaço*, houve uma mudança física, referida anteriormente no item 3.4.5. Ferramentas Pedagógicas, de maneira que as salas de aula foram substituídas por dois grandes salões sem paredes, com espaços abertos. Foi possível constatar, através das observações, que os alunos circulavam mais por entre os grupos nos salões, podendo perguntar uma dúvida para outros docentes, que dividiam o mesmo espaço. Porém, por não haver paredes, os docentes, assim como alguns alunos, criticavam o aumento do barulho. Conforme dito anteriormente, no mesmo item, havia um prejuízo da dinâmica pedagógica, o aumento da distração, a impossibilidade de realizar discussões coletivas e a dificuldade de estabelecer o diálogo entre professores e alunos.

Nos dois salões os professores utilizavam as estantes de madeira de livros como divisórias, o que não alterava o barulho no espaço, porém criava-se uma limitação no campo visual entre os times. Segundo uma professora, de acordo com a concepção do Projeto isto não deveria ser feito:

**Dora:** (...) na verdade nem essas estantes poderiam estar assim, teria que ficar ao lado, o salão teria que ficar todo aberto, onde os alunos pudessem circular, só que aí você quer que o aluno saiba trabalhar assim, mas o aluno não veio de uma escola assim, então não vai chegar sabendo, você vai ter que ensinar, esse já é um outro problema (...).

Na concepção do Projeto foi explicitado que os alunos poderiam escolher o espaço em que estudariam, não necessariamente tendo que permanecer nos salões. No entanto, como foi destacado por um docente, o aluno não tinha autonomia suficiente para estudar em outros espaços sem que o professor estivesse por perto.

**Antônio:** (...) a ideia principal era a seguinte: os alunos poderiam ficar em qualquer espaço da escola (...) ele pode ficar sentado lá em baixo nos banquinhos estudando, não precisa estar em uma sala de aula. Precisava ser extremamente

confiável, e aí tem a ver com maturidade, com responsabilidade, quem é que conseguiria controlar, como eu saberia que aqueles alunos que estão lá embaixo, estariam naquele momento tranquilos lá, cada um com o seu computador na mão, estudando? Eu poderia não estar lá com eles. Ninguém conseguiu estudar assim, porque a primeira pergunta que o aluno faz é a seguinte: “O que eu tenho que estudar hoje? O que é pra fazer?” (...) Como você modifica a cabeça de um aluno que desde o primeiro ano até o sexto ano, são seis anos de formação, fora a própria formação familiar dele, ele é acostumado a ser direcionado, em um ano, da noite para o dia, o aluno se matriculou aqui e passa a ser uma pessoa extremamente auto controlada, exige um nível de auto controle muito grande, um nível de foco excepcional para ele sentar no banco, na piscina, na quadra (...).

Também foi dito pela diretora da escola, no item inovação em gestão (3.4.3. Missão), que esta se referia a responsabilidade do docente em gerir novos tempos e espaços, de maneira que o professor poderia escolher outros espaços para “dar aula”, porém “eles acabaram ficando”, reportando-se aos salões.

Durante as observações pude constatar poucas vezes a utilização de outros espaços para práticas pedagógicas. No pátio interno:

Acompanhei uma atividade que a coordenadora pedagógica desenvolveu com um time cujo o professor havia faltado. Os alunos haviam lido uma reportagem de revista e estavam conversando sobre o tema, apresentando suas ideias sobre o texto. A coordenadora mediou a conversa, fazendo perguntas e comentários<sup>66</sup>.

Em um outro dia, no pátio externo “um grupo de alunas confeccionavam a carcaça do boi, que seria utilizada na apresentação do auto do boi (eletiva)”. Neste mesmo dia observei que “Ao lado da piscina um grupo de meninas ensaiava uma dança, da aula de ginástica rítmica (eletiva)”, e no corredor do segundo andar do edifício escolar ocorria a aula de cinema (eletiva), na qual “a professora simulava com os alunos a filmagem de uma cena”<sup>67</sup>.

Observei o uso do laboratório de Ciências apenas pelo professor formado em Ciências, o qual estava no espaço com cinco alunas: “Eles observavam partes de plantas no microscópio. Uma aluna me disse que só estavam alunos do 7º ano do time do professor, pois estudavam sobre a parte feminina e masculina da flor”<sup>68</sup>. Também observei a uma apresentação de Geografia dos alunos da professora formada em Matemática na sala 2 (sala reservada localizada no salão verde): “Os alunos estavam sentados em meio círculo, alguns segurando seus

<sup>66</sup> Trecho do diário de campo de 10/07/2014.

<sup>67</sup> Trechos do diário de campo de 21/08/2014.

<sup>68</sup> Trechos do diário de campo de 30/07/2014.

computadores. Os alunos me disseram que faziam apresentações de Geografia no *Power Point* e que cada grupo havia pesquisado uma região do Brasil<sup>69</sup>.

Pouco observei os professores generalistas utilizarem outros espaços durante os blocos de aula em que estavam com os alunos, possivelmente porque utilizavam computadores, livros didáticos, cadernos de apoio pedagógico, cadernos dos alunos, fichas, entre outras ferramentas pedagógicas (materiais físicos), o que dificultava o deslocamento, já que estavam sempre ocupados com os conteúdos das disciplinas, as quais os alunos deveriam aprender. Como foi referido no item espaço escolar (3.4.5. Ferramentas Pedagógicas), com o aumento do número de alunos, os professores ocuparam as poucas salas fechadas da escola, o que inviabilizava, muitas vezes, o uso destas pelos docentes que permaneceram nos salões.

Assim, apesar de ter ocorrido a mudança física no espaço, de salas de aula para salões, os grupos de alunos e seus respectivos professores generalistas permaneciam rotineiramente em seus espaços delimitados dentro dos salões, de maneira que mesmo sem as paredes físicas era como se houvesse as salas de aula.

Em relação ao *agrupamento dos alunos* ocorreu uma mudança aparente, pois na escola os alunos eram divididos em grupos de famílias e times, não mais em turmas, como foi referido anteriormente no item 3.4.8. Dinâmica Pedagógica. Outra modificação na formação destes grupos era que ao invés de agrupar por ano (série) escolar, em cada time havia alunos dos três anos juntos (7º, 8º e 9º ano). Conforme referido no mesmo item (Dinâmica Pedagógica) para os professores generalistas a mistura dos anos foi mais um fator complicador, pois os alunos tinham que estudar assuntos diferentes e não possuíam autonomia para atuar sem a ajuda permanente dos docentes.

Essa questão foi reforçada durante a pesquisa em campo por alguns professores do G1, os quais disseram que:

Os alunos misturados em 7º, 8º, 9º anos ficavam todos em cima dos professores perguntando sobre os conteúdos das disciplinas, pois não tinham autonomia para procurar as informações, buscar compreender sozinhos os conteúdos. Comentaram que começar um projeto assim no 7º ano era um erro do projeto, pois a autonomia deveria ser construída na base e não no segundo segmento<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Trecho do diário de campo de 10/09/2014.

<sup>70</sup> Trecho do diário de campo de 28/07/2014.

A problemática da mistura dos anos escolares foi reforçada nas falas de um professor generalista e de um professor especialista:

**Rubens:** A coisa de misturar os times só trouxe mais uma dificuldade para o professor (...) eu tinha, até o ano passado, dezoito alunos que escolhiam as suas disciplinas, um podia estar querendo estudar História, o outro Ciências, o outro Geografia, o outro Matemática e o outro Português, então quando eles tinham dúvidas vinham todos com as suas respectivas disciplinas para um mesmo professor, você saía do Português tinha que entrar na Matemática, saía da Matemática vinha para a Ciências, da Ciências para a História, isso é impossível, nem se você fosse uma enciclopédia, nem assim você conseguiria.

**Francisco:** (...) para mim, como professor especialista, lidando com essa mistura eu acho muito rico. Agora para o professor de História trabalhar com vários alunos, de várias séries, com outros campos de conhecimento, ele está com um nível de mais complexidade, porque eu estou na Arte, eu diria que eu tenho mais espaço para a anarquia do que o próprio professor que está lá que tem que dar aula de Matemática, de Geografia, ele não tem tanto espaço como eu para poder pegar um quadro do Van Gogh, por exemplo, *Os comedores de batatas*, eu começo a olhar para o quadro, começo a conversar com os alunos, “Onde se passa esse quadro, onde é que eles estão?”, “Por que que não tem luz?”, “Por que eles comem batatas?”, e ao mesmo tempo estar atravessando o pensamento da Matemática, o pensamento da Geografia, o pensamento das revoluções que acontecem.

A coordenadora pedagógica compactuou com a problemática da questão, ao afirmar que, apesar dos anos misturados, permanecia a classificação por ano escolar:

(...) apesar do agrupamento ser feito com três anos diferentes não havia flexibilidade em relação a esta classificação, já que cada aluno deveria estudar o conteúdo programado para seu ano escolar. A coordenadora pedagógica disse ainda que os professores não discutiam a flexibilidade de ano/série e tampouco a SME que cobrava a prova bimestral de cada ano específico<sup>71</sup>.

No decorrer das observações notei que “apesar de não ter “turmas” e paredes, os professores não se responsabilizam por todos os alunos. A frase “Você é aluno de quem?”, era ouvida com frequência na escola<sup>72</sup>”. Isto também se evidenciou durante a análise das entrevistas, pois era recorrente o uso das expressões “meu time” e “meus alunos” pelos docentes.

A separação entre os grupos de alunos e seus respectivos professores fica evidente na fala da coordenadora pedagógica, de modo que, apesar da ausência de paredes nos salões, a organização do agrupamento de alunos se aproximasse do critério de “turmas”:

**Luana:** (...) nunca eles usaram o salão como todos esses alunos são meus, o tempo todo era esses dezoito alunos são meus, esse ano esses vinte e quatro são da minha

<sup>71</sup> Trecho do diário de campo de 10/07/2014.

<sup>72</sup> Trecho do diário de campo de 10/07/2014.

responsabilidade e na verdade esse é um projeto aonde os duzentos e quarenta são da responsabilidade de todos. Isso nunca aconteceu, esse olhar (...).

Depois a mesma informante disse que em um salão os docentes realizaram, em 2014, um reagrupamento dos alunos para aulas de reforço, com aulas expositivas em que cada professor agrupou os alunos de diferentes times por ano escolar e deu aula da disciplina da respectiva formação do docente. No entanto, uma professora esclareceu que não continuaram com estas aulas de reforço, já que era complicado dividir o espaço do salão com outros docentes para lecionar aulas expositivas:

**Luana:** (...) um salão está fazendo reagrupamentos, que eu achei que foi uma das coisas mais legais que aconteceram esse ano (2014), perceberam a dificuldade do aluno de entender parágrafo, pontuação, então separaram esse grupo para a professora de Português fazer um trabalho específico, aí aproveitaram mandaram um outro grupo para trabalhar Física e Química com a professora de Ciências, eles estão o tempo todo reagrupando o salão, é a primeira vez que eu vejo os cinco professores absorverem o salão como da sua responsabilidade.

**Leticia:** Fizemos isso (reforço com especialista) um tempo, mas o problema são as salas, porque sempre quando está alguém na sala tem um outro grupo e aí para você dar aula é muito complicado, porque tem um barulho, então assim, aí o negócio meio que morreu. O ideal é que fosse numa salinha fechada para a gente dar aula e não tivesse interferência de outros grupos. Era muito complicado realmente dar aula para o salão amarelo tendo mais dois grupos além do que você já está dando aula, acho que foi mais ou menos isso que desanimou o pessoal depois, a voz realmente não dá, muito barulho.

Portanto, pode se dizer que a mudança no agrupamento dos alunos foi aparente, já que havia um agrupamento de no máximo 24 alunos por professor mentor generalista, os quais permaneciam juntos durante todo o ano escolar. Os discentes somente poderiam ser reagrupados de acordo com seus próprios interesses nas aulas das eletivas e das TransD, porém, mesmo nessas os alunos dos dois salões não podiam se misturar, já que frequentavam essas aulas em horários intercalados nos blocos, assim como permaneciam no mesmo grupo durante todo o ano letivo.

No que diz respeito aos *saberes*, estes mantinham-se organizados por disciplinas, conforme foi referido no item 3.4.7. Currículo. Assim, os professores mentores generalistas trabalhavam as disciplinas do currículo obrigatório: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia, enquanto os professores mentores especialistas trabalhavam as disciplinas de Artes Cênicas, Inglês, Educação Física, além das eletivas e das transdisciplinares. Como foi apontado neste item, o currículo seguia o padrão da Rede municipal do Rio de

Janeiro, elaborado em consonância com os PCN, ou seja, as orientações curriculares e os descritores definiam um currículo mínimo, organizado por disciplinas, o qual, ao contrário de demonstrar ser um currículo integrado (SANTOMÉ, 1998), estabelecia os conteúdos a serem estudados pelos alunos a cada bimestre, e nas três primeiras disciplinas citadas acima definia o que seria avaliado nas avaliações externas.

Houve a inovação em oferecer as disciplinas eletivas e transdisciplinares de escolha dos alunos, porém, estas eram tidas como atividades extras, com tempos curtos de duração (2 horas semanais em cada salão para cada disciplina), assim como não eram praticadas por todos os docentes. Conforme foi ressaltado no item 3.4.6. Professor, a proposta educacional efetivou uma divisão do trabalho entre os docentes ao estipular que uns atuavam em suas áreas de formação (especialistas) enquanto outros não (generalistas).

Houve a tentativa de romper com a lógica da divisão do trabalho entre os docentes generalistas, já que estes atuavam nas cinco disciplinas obrigatórias. Porém, como foi referido (item Professor), os professores não foram formados para lidar com os conteúdos das cinco disciplinas e sentiam dificuldades em organizar tais conteúdos para os três anos escolares, preferindo muitas vezes estipular o tempo e a disciplina que os alunos estudariam. A fala de um docente demonstra que manteve-se a estrutura curricular fragmentada nas cinco disciplinas. Um docente ressaltou a dificuldade em trabalhar, ao mesmo tempo, campos de saber diferentes. Outros dois docentes explicitaram como organizavam o estudo das disciplinas durante a semana.

**Celso:** Continuou as disciplinas que ele tem que estudar, as cinco matérias que eles têm que estudar com a gente. Continuou a mesma coisa, não mudou nada, como qualquer outra escola, os descritores são esses, o espaço é esse, a convivência é essa no salão (...).

**Rubens:** (...) foi muito difícil para o professor estar com a cabeça concomitantemente nessas disciplinas, nesses campos de saber tão diferentes, saberes tão diferentes e que ele não domina, ele domina um deles, então ficou muito difícil.

**Leticia:** Eu procuro durante a semana me programar, mais tempo para Matemática, eu noto que ali eles perdem bastante tempo, é uma matéria que eles têm mais dificuldade, vamos dizer assim umas três vezes na semana Matemática, duas vezes na semana Ciências, duas vezes na semana Português, e aí eu deixo uma vez na semana Geografia e uma vez na semana História até porque a gente está sem apostila, então eu tenho que me virar nos livros de Geografia e História.

**Antônio:** (...) eu já direciono logo, “Hoje vamos fazer isso”, “Hoje vamos estudar Ciências”, porque eu abortei a ideia de que cada aluno tinha que estudar cada coisa, eu ia ficar maluco não tinha como dar conta, então hoje eu estipulo: segunda é dia

de Ciências, terça é dia de Geografia, quarta é dia de História, quinta e sexta Português e Matemática, então eles sabem, eles têm um calendário que eu mesmo preparei, mas isso não é uma coisa rígida porque tem atividades que se prolongam, eles podem terminar uma atividade de Ciências na quarta-feira, na mesma quarta-feira se ele já terminou ele pode estudar História ou Geografia (...).

A fala de uma aluna demonstra que o estudo das disciplinas era direcionado pelos docentes, sendo assim, na prática os discentes pouco escolhiam o que iriam estudar:

A aluna disse que não escolhiam muito o que iriam estudar porque o professor dizia as páginas que eles deveriam fazer de cada disciplina e os alunos somente escolhiam em que horário fariam<sup>73</sup>.

Este direcionamento em relação ao que estudar também ficou claro durante as observações, era comum notar os professores dizendo para os alunos as páginas do livro didático que estes deveriam fazer, o caderno pedagógico que deveriam pegar, ou ainda anotando, no quadro branco que havia no salão, as aulas da Educopédia que os alunos deveriam acessar, conforme o exemplo destacado: “No salão verde, o professor, que se sentava com seu time em frente ao único quadro branco que havia no salão, escreveu: 7º ano – História: Educopédia aula 17; 8º ano – Geografia: aula 21; 9º ano – Geografia: aula 22 e 23”<sup>74</sup>.

O currículo escolar podia ser comparado a um cardápio de informações (CANÁRIO, 2006), as quais eram emitidas para os alunos em etapas sequenciais, já que, para cada ano escolar, as orientações curriculares e os descritores determinavam uma sequência de conteúdos a estudar em cada bimestre, os quais estavam vinculados aos conteúdos do bimestre seguinte. Ao longo da pesquisa em campo um “professor generalista afirmou que muitos alunos tinham defasagem em relação aos conteúdos anteriores, o que dificultava o estudo dos conteúdos seguintes”<sup>75</sup>. As falas de dois professores generalistas evidenciam a sequência entre os conteúdos na área da Matemática:

**Celso:** (...) todos eles estudaram aquele quadrado primeiro mais a soma do segundo, tem um desenho geométrico que ele visualiza, na apostila desse bimestre de Matemática mostra isso pra ele, aí nessa apostila já não mostra, só mostra a equação, e aí pronto, como é que eu vou lembrar disso? Então depende desse professor chegar “Você lembra disso?”, botar ali no quadro, mostrar pra ele, olha só está vendo isso aqui? Aí já tem que estar voltado para esse negócio. Aqui eu não

<sup>73</sup> Trecho do diário de campo de 30/07/2014.

<sup>74</sup> Trecho do diário de campo de 05/08/2014.

<sup>75</sup> Trecho do diário de campo de 16/10/2014.

sei como fazer isso que não seja assim, “Senta do meu lado aqui, vamos ver esse negócio”, um por um, “Senta aqui, o seu problema qual é, é produtos notáveis? Então vamos ver o que é produtos notáveis, vamos lá de novo, pega uma tele aula aqui, vamos assistir”.

**Dora:** (...) essa turma de sétimo ano que eu peguei esse ano, eles não sabiam o que era regra de sinais, eles não sabiam o que era uma fração, então não dava para ir para a matéria seguinte, que era expressões algébricas sem que eles soubessem isso.

Conforme foi referenciado no item 3.4.4. Proposta Pedagógica (transdisciplinaridade) não havia uma integração entre as disciplinas, ocorrendo esporadicamente, como no exemplo do projeto da Copa do Mundo de 2014. Tampouco puderam trabalhar com projetos de aprendizagem (MORAN, 2012) ou de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), os quais permitiriam desenvolver metodologias ativas, envolvendo pesquisas e soluções de problemas. A fala da coordenadora pedagógica evidencia a impossibilidade de trabalhar através de projetos, pois havia a rígida classificação dos alunos por ano escolar, os quais tinham que estudar conteúdos determinados pelo currículo da SME-RJ para a realização da avaliação bimestral:

**Luana:** (...) não deveria ter diferença de sétimo, oitavo e nono ano, deveria ser um grupo de estudantes estudando, avançando no seu processo educacional, mas aí é uma dificuldade da Secretaria, porque a Secretaria não conseguiu tratar essa escola como algo diferente, então os alunos aqui vem classificados como sétimo, oitavo e nono ano, isso não conseguimos perder, era para ter alunos, cada um numa etapa do conhecimento, nada impediria um aluno de sétimo estar estudando conteúdo de oitavo ano se ele tivesse curiosidade, interesse e conseguisse acompanhar, isso a Secretaria não conseguiu administrar, essa ilha que é o GENTE dentro da Rede municipal. (...) eu queria só ter mais liberdade (...) para trabalhar por projetos, desenvolver projetos de interesse deles e através dos projetos ir trazendo leitura, escrita, pesquisa, organização, Ciências, isso não foi possível, foi uma rigidez muito grande da gestão. Mas nada me incomoda nisso, nada, o salão, as séries misturadas, me incomoda ter que ensinar conteúdos, competências, descritores para fazer a prova bimestral, isso me incomoda.

As falas dos três professores generalistas reforçam a incongruência entre o tempo de aprendizagem do aluno e a prova bimestral da Rede municipal do Rio de Janeiro, a qual avaliava a cada dois meses a proficiência dos estudantes em relação aos conteúdos das três disciplinas (Ciências, Matemática e Língua Portuguesa):

**Dora:** (...) aí você diz “Ah o aluno vai ter o seu tempo para aprender”, mas o aluno tem que fazer a prova bimestral da prefeitura, então ele não tem seu tempo, porque aquela é a nota principal dele, então se ele não alcançar aquela nota ele não foi bem, que é onde vai lá o índice da turma, então cadê o tempo dele aprender? Daí a direção fala “É uma escola da Rede não pode estar dissociada daquilo que é da

Rede”, concordo plenamente, se é uma escola da Rede não pode estar dissociada daquilo que é da Rede, mas talvez a nota da prova não tenha que contar tanto.

**Rubens:** (...) ele tem vários conteúdos de cada disciplina para aprender, e uma prova bimestral que vai testar o que ele aprendeu, acontece a cada dois meses, não dá tempo.

**Antônio:** (...) está dentro da Rede, eles entendem que a avaliação bimestral é um balizador da evolução do aluno, aí cai naquela lógica de que o aprendizado, você vê que incoerência, o aluno precisa ser um aluno dinâmico, um aluno participativo, um aluno exemplo e tal, mas ele tem que seguir aqueles parâmetros que já são, aí isso sim que eu acho que é coisa do século XIX, atrasado, porque você tem o primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre, a ideia é, eles falam no Projeto, que teria que ser uma aprendizagem adaptativa, na aprendizagem adaptativa você começa do mais fácil e vai fazendo as questões e tudo ficar mais complexo, mas por exemplo, você tem os bimestres, tem coisas do primeiro bimestre que eles não sabem e a gente já está no quarto, e aí a gente tem que seguir o calendário, é só uma questão de calendário.

Ao longo da pesquisa em campo observei a ausência de metodologias ativas para o estudo dos saberes: “Não percebi a autonomia de escolha dos alunos em relação ao que estudar, e nem maneiras diferentes de aprender determinado conteúdo, como uma pesquisa, um projeto sobre um assunto ou um jogo”<sup>76</sup>. No entanto, alguns professores desenvolviam trabalhos pontuais buscando, por exemplo, integrar um assunto a um filme, como foi observado em um time do salão amarelo: “Alguns alunos comentavam sobre o filme que haviam assistido (Menina que roubava livros), respondendo a uma ficha sobre o mesmo, o qual buscava contextualizar os estudos sobre a 2ª Guerra Mundial e o nazismo”<sup>77</sup>.

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar que as mudanças na organização escolar (espaço, tempo, agrupamento alunos, currículo) foram aparentes. Os professores do G3 continuavam tendo tempos de 50 minutos para realizar suas aulas e a grade de horários era fixa, com dias e horários bem delimitados, de maneira que havia uma rígida organização do tempo e espaço no cotidiano escolar. Cada time sentava-se quase sempre nos mesmos lugares dentro dos salões e havia pouco uso de outros espaços (como o pátio externo, laboratório, refeitório, etc.) para práticas pedagógicas. Os alunos somente se agrupavam de acordo com a livre escolha e por interesse nas eletivas e TransD. Nas aulas com os professores generalistas os alunos dos times muitas vezes eram direcionados a se agruparem por ano de escolaridade e poucos alunos se dirigiam a outros professores (de outros times) para solucionar dúvidas. Por sua vez, o currículo

<sup>76</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

<sup>77</sup> Trecho do diário de campo de 28/07/2014.

mantinha a fragmentação por disciplina, categorizando os saberes em diferentes campos, o que era intensificado pelas avaliações externas, as quais ditavam os conteúdos que os alunos deveriam estudar por bimestre, sobrando pouco tempo para estudarem outros assuntos, e inviabilizando metodologias ativas como o estudo através de projetos.

#### **4.2.3. Forma escolar**

A forma escola se caracterizou pela hegemonia como concebe o processo de ensino-aprendizagem, rompendo com a aprendizagem em continuidade com a experiência e por imersão na realidade social, ao estabelecer um espaço e um tempo peculiar, os quais se destinariam às aprendizagens na escola (CANÁRIO, 2005). Dessa maneira, tal modalidade de aprendizagem baseia-se na revelação, o professor que sabe ensina aos alunos que não sabem; na cumulatividade, aprende-se ao acumular informações; e na exterioridade, processos de aprendizagem compreendidos como relativamente exteriores aos sujeitos.

Canário destaca três características mais preponderantes da forma escolar: menosprezo pela experiência não escolar dos alunos, os quais tendem a ser percebidos como uma “tábula rasa”; sucessiva dificuldade ou incapacidade que os discentes têm em atribuir sentido aos afazeres escolares que lhes são impostos; propensão da escola para ensinar soluções e dar respostas prontas, desconsiderando a capacidade de pesquisa e descoberta, a qual exige competências para resolver problemas e a concepção de diversas soluções. A aprendizagem compreendida desta forma faz com que os alunos memorizem, sejam penalizados pelos erros e aprendam a dar respostas “certas”, remetendo a situações de condicionamento e de treino (CANÁRIO, 2006).

De acordo com Canário (2006, p. 13), ao subestimar a experiência dos aprendentes, a escola propiciou o efeito negativo da relação com o saber, já que o desligamento da escola com a vida verteu-se em falta de sentido do trabalho escolar. Consequentemente, ao separar a aprendizagem da realidade social, a escola fechou-se em si mesma, o que faz com que se proclame “(...) o desejo recorrente manifestado de “ligar a escola à vida””. Portanto, para uma reinvenção da escola deve-se valorizar a experiência dos alunos, com modalidades de trabalho que articulem o escolar e o não escolar, o experiencial e o simbólico.

*Revelação* – professor que sabe ensina para o aluno que não sabe: Devido a mudança no espaço escolar (referida anteriormente nos itens 3.4.5. Ferramentas Pedagógicas e 4.2.2. Organização escolar) os professores não podiam mais ensinar através de aulas expositivas. O único quadro branco que havia no salão não podia ser utilizado, pois como foi dito pelos docentes, atrapalhava aos demais docentes e alunos que dividiam o mesmo espaço, portanto não podiam lecionar aulas dos conteúdos para todo o agrupamento de alunos.

Como foi apontado no item 3.4.6. Professor, na concepção da proposta o professor seria um mentor, independente da sua especialidade de formação, o qual seria responsável por orientar e auxiliar a organização do itinerário formativo de cada aluno. Considerando a ausência de recursos para viabilizar o itinerário formativo tal como foi idealizado, tendo ainda a fragmentação dos saberes em disciplinas (itens 3.4.7. Currículo e 4.2.2. Organização escolar) e a medição da aprendizagem discente dos conteúdos das disciplinas através das provas internas e externas (3.4.9. Avaliação), os docentes sentiram necessidade de “dar aula”, ensinar e não somente orientar e mediar.

Como foi sinalizado (item 3.4.6. Professor), os docentes tinham dificuldade em trabalhar conteúdos de áreas de conhecimentos nas quais não foram formados, por isso a relação não era fortemente marcada pela revelação. No entanto, três falas esclarecem que ainda havia a transmissão de saberes por parte dos professores, pois: os alunos não possuíam autonomia para estudarem sozinhos, muitas vezes perguntando para o docente o que estudariam<sup>78</sup>; os docentes escolhiam as disciplinas que os alunos estudariam, determinavam os conteúdos a serem estudados e diziam o que deveria ser feito. De acordo com os relatos, alguns professores davam aula particular, enquanto outros estabeleciam a mesma disciplina para que todos os alunos estudassem e um professor orientava através dos *blogs*.

---

<sup>78</sup> Observei que alguns alunos não sabiam o que estudar. Uma aluna disse “Vou estudar Matemática porque é mais difícil”. Outros alunos perguntaram para o professor “O que vamos estudar?”, “Faço o que?”. O professor começou a direcionar, dizendo: “Vamos estudar Matemática, pois na semana passada estudamos pouco”, disse então para que os alunos entrassem em sites (Brasil escola, escola kids, portal educacional, só matemática) e falou para o 7º ano estudar volume, o 8º produtos notáveis, o 9º fórmula de Baskara (equação do 2º grau). – Trecho do diário de campo de 06/10/2014.

**Antônio:** (...) você em algum momento precisa ter uma atenção geral de todos pra que você explique melhor pra todos o que você pretende fazer, eles terem a oportunidade de executar, eu não consigo falar com o meu time todo de uma vez ao mesmo tempo, porque são alunos diferentes de anos diferentes, como que eu vou dar a aula? O que tem acontecido, hoje a gente está um pouco mais livre, então o professor, por exemplo, ele opta por Matemática, vou dar um tema só pra todos, como eles são fracos mesmo, não tem base, então todos pegam, mas até pra isso você precisa do quadro.

**Caio:** A gente passa a matéria, eles sentam-se em famílias, você mostra o que tem que ser feito, aí eu sento em um grupinho, depois vou para o outro, depois vou para o outro, difícil a concentração na matéria, o foco na matéria, eles são muito dependentes de você, do professor, quando você sai, pronto, parece que não tem mais nada para fazer, aí quando você volta aí é que vem o foco de novo na matéria. Ainda não tem autonomia, acho que em nenhuma matéria tem essa questão do interesse e querer aprender, correr atrás sozinho e buscar soluções sozinho, não vejo isso acontecer. Se o projeto tivesse começado desde lá dos primeiros anos, esse processo devagarinho, acaba virando um hábito, uma coisa natural, agora enfiar isso num 7º ano, o aluno já está cheio de vícios e professores também cheios de vícios, não teve um treinamento de como, aí ficou meio difícil.

**Leticia:** É como se fosse uma aula particular, eu tenho que sentar na mesa, escrever em um papel e tirar dúvida. Reúno o nono ano, reúno o oitavo e o sétimo, escrevo como é que tem que ser feito.

**Rubens:** (...) esse aluno ficou mais desinteressado, ele acha que ele não consegue aprender sozinho, a proposta de que qualquer um pode aprender sozinho, qualquer conteúdo, o professor só tem que direcionar, ele (aluno) não consegue aprender sozinho, ele não tem a confiança no professor que trabalha fora da sua área de conhecimento, porque esse professor não consegue passar essa confiança porque ele não tem realmente esse conhecimento, não tem essa confiança, então o aluno meio que desiste, diante do computador ele vê ali um instrumento de distração, algo para ele se divertir e não algo para ele estudar. (...) o professor tem que estar ali realmente intermediando o conhecimento, construindo junto com o aluno esse conhecimento, sozinho ele não consegue, então a Educopédia tem as aulas, tem as falas, tem os vídeos que eles pulam, não querem assistir porque não entendem, tem os textos que eles não leem. O professor ainda é muito necessário na sala de aula, não só conduzindo essa construção, não é construindo para ele, é construindo com ele, mas ele precisa conduzir essa construção e não dá para fazer isso dando aula particular, aluno por aluno, cada um com a sua dificuldade porque o aluno tem dificuldades que todos eles têm (...) se você atende um, deixa vinte e três sem atendimento, porque os colegas não conseguem ajudá-lo.

**Celso:** (...) eu tento desenvolver a dimensão digital com eles e dali fazer orientações pontuais, dando aula particular pra cada um quando senta ao meu lado, fora isso no time eu não dou aula, jamais dei aula de nenhuma outra disciplina, nem da minha matéria mesmo de formação eu dei aula aqui nessa escola. (...) Aula expositiva jamais, só num caso ou outro, num momento de reforço de um assunto, juntando vários alunos da escola, mas em uma sala recuada, lá nos salões nunca dei aula.

A coordenadora pedagógica e o docente que orientava através dos *blogs* destacaram que a relação ainda tinha base na revelação, tendo este último atentado para a falta de formação que propiciasse a mudança de paradigma.

**Luana:** (...) a relação é muito vertical, o que não estava previsto nesse projeto, ainda é eu mando e você obedece, eu detenho o saber, você absorve o conhecimento que eu te passar. Ainda está muito verticalizado.

**Celso:** (...) o que eu mais ouvi nessa escola até hoje foi que o aluno só aprende se estiver com o professor do lado para aprender (...) ele não consegue ainda contemplar uma outra possibilidade de aprender em rede com esse aluno, porque é simplesmente complicado, é muito complicado o professor sair do paradigma da transmissão dos saberes e passar para a contemplação da aprendizagem colaborativa com esse aluno, mas o tempo todo, todos os especialistas em tecnologia da educação falam da possibilidade da aprendizagem em rede, mas na hora de efetivar isso na escola isso não acontece porque o professor não tem a prática, nem perto, ele continua com a ideia de que ele tem que transmitir o conhecimento num quadro branco, e vai continuar porque ele não está preparado, não foi preparado, não foi especializado pra isso.

Durante as conversas travadas em campo, os alunos revelavam que sentiam falta do modelo tradicional, no qual estudaram até o 6º ano, em que possuíam um professor específico da disciplina e uma sala de aula por ano escolar, pois alegavam dificuldade em aprender os conteúdos das cinco disciplinas. A fala de três professores e fragmentos do diário de campo revelam essa dificuldade:

**Celso:** (...) a dificuldade que eles têm de se adaptar a um sistema metodológico como esse é enorme, é muito impactante, é muito difícil sair de um sistema de ensino normal e vir para uma escola como essa e conseguir dizer “Poxa, me adaptei bem e estou gostando de tudo isso”, eu não vejo isso nas auto avaliações deles não, eu vejo que eles têm dificuldade, porque eles percebem a nossa dificuldade de lidar com a ideia de que você tem que dar aula das cinco matérias, ter que dar aula das cinco matérias pra eles é ainda o que prevalece.

**Antônio:** (...) eu vejo os alunos falarem pra mim “Poxa professor eu tenho a sensação que eu não estou estudando, não estou aprendendo nada” e eu sou obrigado a dizer que realmente é difícil você chegar, por exemplo, dar aula sem quadro, sem mostrar pro aluno, pra todos de uma vez, e depois você chegar individualmente é muito complicado porque na hora em que eu estou com um aluno aqui, os outros estão lá soltos (...).

**Rubens:** (...) a gente vê é que não está conseguindo o objetivo de melhorar a condição de aprendizagem do aluno, ela não existiu, ela não aconteceu, muito pelo contrário. Vários alunos falam “Professor, eu estou com saudades da escola antiga, eu preferia quando tinha um professor da disciplina para ensinar a gente”.

Conversei com um grupo de alunas do professor formado em Ciências, as quais disseram que o professor ficava sentado e não ensinava nada. Disseram que não conseguiam estudar sozinhas e que preferiam ter sala de aula com os professores de cada disciplina. Algumas alunas do time ao lado (do professor formado em História) ouviram a conversa e concordaram, dizendo que tinha que ter sala de aula. (...) Falaram que não conseguiam estudar sozinhos, precisavam sentar com o professor<sup>79</sup>.

Uma aluna que parecia mais interessada em estudar disse que na escola não aprendem muito, que seria melhor ter sala de aula normal, pois na escola os alunos ficavam muito “soltos”, ninguém explicava os conteúdos e as matérias, que para aprender o aluno tinha que correr atrás, se esforçar sozinho, por isso queria estudar na sala de aula normal. Ela disse: “Professor é mentor, não é professor, porque só

<sup>79</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

serve para conferir se os alunos fizeram os exercícios, não para explicar e ensinar”<sup>80</sup>.

Conversei com uma aluna que disse não gostar da escola, que aprendia mais na escola anterior. Disse “Pode perguntar pra todos os alunos, aqui ninguém aprende”. Disse que na escola anterior a professora explicava, tinha sala de aula e que nessa só tiravam dúvidas<sup>81</sup>.

Conversei com um grupo de alunos, os quais disseram não gostar da escola. Um deles disse que estava na escola há três anos, desde que era GEC, e que gostava mais quando tinha sala de aula. Outros concordaram, disseram que era melhor, que aprendiam mais quando tinha sala de aula e professor por matéria. Disseram que os três anos misturados era pior para aprender. Um aluno falou “Seria melhor ter sala de aula com 7º ano sozinho, 8º ano sozinho e 9º ano sozinho, para ser melhor de concentrar e de estudar as matérias por ano”<sup>82</sup>.

Estes trechos demonstram uma contradição da proposta educacional “inovadora” da SME-RJ, pois tentou-se modificar o processo de ensino-aprendizagem tradicional, em que o professor que sabe ensina para os alunos que não sabem (revelação), através de aulas expositivas, com o intuito de que o professor agisse como um orientador do percurso de cada aluno, no entanto, continuou-se cobrando os resultados de aprendizagem dos alunos (conteúdos das disciplinas) por ano escolar e disciplinas através das provas, o que fazia com que os alunos não sentissem que estavam aprendendo o suficiente para a realização destas. Assim, não foram criados projetos coletivos de professores e alunos e pesquisas com base em temas, para que ambos fossem produtores de conhecimentos. Ou seja, quebrou-se parcialmente o processo de revelação, pois os alunos tinham que aprender os conteúdos, podendo solicitar a ajuda dos docentes, normalmente em aulas “particulares” ou em pequenos grupos, porém não totalmente, já que ambos, professores e alunos sentiam-se na obrigação de trabalhar os conteúdos das disciplinas que seriam medidos nas provas padronizadas, fazendo com que os primeiros sentissem a necessidade de “reaprender” para revelar os conteúdos que os últimos deveriam aprender.

*Cumulatividade* – aprende-se ao acumular informações: Pode-se perceber na concepção da proposta educacional “inovadora” a questão do acúmulo de informações, traduzidas em metas de cada aluno, os quais deveriam ser avaliados semanalmente com a finalidade de conferir se atingiram a estas metas. Tais metas

---

<sup>80</sup> Trecho do diário de campo de 30/07/2014.

<sup>81</sup> Trecho do diário de campo de 19/09/2014.

<sup>82</sup> Trecho do diário de campo de 06/10/2014.

estariam relacionadas a habilidades, competências e descritores, ou seja, listas de conteúdos e objetivos que os alunos deveriam dominar para demonstrarem que aprenderam as disciplinas. A diretora explicita o funcionamento da semana em relação a Máquina de Testes, ferramenta pedagógica que avaliaria o avanço de cada aluno semanalmente, assim, se o aluno acumulasse informações ao longo da semana, testasse-as e acertasse poderia adquirir novas informações para acumular.

**Pedro:** Cada aluno tem metas individuais personalizadas e essas metas são relacionadas a habilidades e competências. Eles são avaliados toda semana para checar se bateram ou não a meta.

**Sandra:** (...) em cada disciplina tinha lá os dez conteúdos básicos que ele deveria ter para poder ir para o ano seguinte. O método seria isso. Aí, toda semana ele receberia um descritor, uma habilidade, dizendo o que ele teria que estudar naquela semana das disciplinas, e aí até a quinta-feira ele teria, que isso no início era assim, até a quinta-feira ele dizia para o professor: “Já estudei Matemática”, aí ele ia lá e fazia a prova. Só que não era uma prova, eram itens. Não valia nota, não dizia que tirou cem, dez, seis, só dizia assim, eram seis questões, acertou quatro você muda, 50% + 1, então ele podia mudar e recebia a nova, se ele não acertasse quatro ele tinha vinte e quatro horas para estudar mais um pouco e podia fazer de novo depois, se ele continuasse com dificuldade, ele ia para a aula de reforço na sexta-feira e na segunda-feira ele poderia fazer a prova de novo, se ele conseguisse ele mudava, se ele não conseguisse ele estudava aquela atividade de novo.

As falas dos sujeitos da escola também revelam que havia um acúmulo de informações bimestralmente, os conteúdos estipulados por bimestre, os quais, como foi dito anteriormente, estavam vinculados aos conteúdos do bimestre seguinte. Dessa maneira o aluno deveria acumular informações (conteúdos) a cada bimestre, contidas nos materiais didáticos, como por exemplo o caderno de apoio pedagógico, para que realizasse a avaliação bimestral, de acordo com a classificação do ano escolar:

**Luana:** (...) ele (aluno) melhorou muito em Matemática, mas ele ainda não chegou no conteúdo do bimestre dele.

**Dora:** (...) tem um caderno pedagógico, você tem que trabalhar ele todo para o aluno estar preparado para a avaliação da prefeitura, mas é uma avaliação que não leva em conta os níveis, será que um aluno de Santa Cruz está igual a um aluno da Barra, que está igual ao aluno de Vigário Geral, que está igual ao aluno da Pavuna?

**Rubens:** A complexidade dos exercícios, principalmente em Matemática, elas acontecem com uma velocidade muito maior do que o aluno consegue assimilar (...).

**Celso:** (...) a menina estava somando os ângulos para calcular o perímetro, ela somou errado e veio questionar comigo por quê que não estava dando 30,1, porque a soma que ela fez foi errada, soma e a aluna está no oitavo ano, a soma que ela fez de três ângulos estava errada, então eu vou dizer que essa aluna tem qual habilidade? De todo aquele elenco de habilidades que nós temos. A dúvida dela não era daquele conteúdo de Matemática, era de uma habilidade de soma, bem anterior (...).

**Antônio:** Matemática, eu mostro pro aluno como ele tem que fazer, aí ele faz enquanto está comigo, o exercício seguinte já é diferente daquilo que ele aprendeu,

mas nesse meio tempo eu já estou com o 8º, o aluno do 8º já está vendo outro assunto, da mesma matéria, Matemática, e eu sou obrigado a tentar tirar dúvidas, e eu me obrigo a fazer isso porque eu não vou deixar ele ali perdido, ele precisa do meu apoio, e ele não consegue também porque assim, é uma matéria, como qualquer outra disciplina, em qualquer disciplina você precisa ter mais tempo, do tipo ele recebe a informação, processa a informação e executa essa informação (...).

Desta maneira, acumulava-se informações, contidas nos conteúdos de cada disciplina para cada ano escolar, para serem posteriormente testadas em avaliações, algumas de múltipla escolha, as quais objetivavam verificar a aprendizagem dos alunos. Conseqüentemente este acúmulo de informações sobrecarregava alunos e professores.

*Exterioridade* – processos de aprendizagem compreendidos como relativamente exteriores aos sujeitos: O processo de aprendizagem com base em conteúdos organizados em disciplinas estabelecidos como *a priori* (SANTOMÉ, 1998), ou seja, elencados em uma lista de conteúdos a serem estudados por bimestre por todos os alunos, de todas as escolas da Rede municipal (currículo mínimo), balizava um processo exterior em relação aos sujeitos da escola. O conhecimento a ser estudado por disciplina, indicado pelos descritores, era dificilmente atrelado a realidade social dos alunos e ao desejo dos discentes em aprender, enquanto produtores de saberes, o que fica claro nas falas de dois professores generalistas e da coordenadora pedagógica:

**Rubens:** (...) acho que muitos descritores poderiam ser enxugados, se o que a gente tem que fazer é a ponte entre o conhecimento científico e a realidade do aluno muitas coisas eles não conseguiriam utilizar na vida prática, eles não veem sentido naquilo, então eu acho que um currículo tão extenso, eles dizem que é o currículo mínimo, o currículo mínimo deles é muito longo para um tempo curto de avaliação, então eu acho que está fora da realidade.

**Antônio:** (...) eles ainda estão na condição passiva, na minha cabeça, quando eles falaram do aluno ser criador de seu próprio projeto, e isso estava em algum momento escrito na teoria, era o aluno ser produtor de coisas suas: desenhos, textos, ele pensando e ele produzindo, mas isso não rola, ele é igual a um botão que você liga e desliga (...) você não vê um aluno tomar a iniciativa e falar “Poxa professor olha só o que eu fiz a partir daquilo que eu tava lendo”, se eu não mandar ele fazer ou qualquer um de nós não mandarmos ele fazer, ele não vai fazer ou vai fazer daquele jeito só porque tem que fazer, então isso aí é uma escola inovadora? Eu questiono isso, eu acho que a inovação está em você criar situações em que o aluno pense, em que a gente perceba ele pensando, como eu percebo ele pensando? Mesmo que ele faça um monte bobagem, mas ele querendo fazer, eu não vejo aluno querendo fazer, eu vejo aluno reclamando o tempo todo porque tem que fazer e assim, será que essa situação problemática toda eu tenho como dar conta? Essa é a grande pergunta que eu faço, será que eu sou aquele cara que vai acender a fagulha nele, se ninguém está acedendo a minha? (...) Eu sou cobrado, mas onde eu consigo ter estímulo para fazer com que esse aluno perceba que trabalhar, que dar aula, que estudar é legal? O grande desafio hoje está sendo esse, como que o aluno

entende que estudar faz parte da vida dele como algo que transforma, que mexe com a vida dele, ele só cumpre isso, ele é só um cumpridor de tarefa.

**Luana:** O mote, a discussão não é se vai usar o caderno pedagógico ou vai usar o computador, a discussão é como que você vai abordar o conhecimento, e isso infelizmente essa escola ainda não fez (...) como você vai caminhar e encaminhar o aluno para o conhecimento, como que o aluno deseja chegar ao conhecimento, se é que ele deseja. (...) Porque a escola está muito chata. (...) a maneira como se apresenta o conhecimento, o aluno pode até usar a apostila porque ali ele vai conseguir resolver uma coisa que ele quer muito fazer, mas não é assim, ele não quer muito fazer nada, ele é obrigado a fazer tudo, não se pergunta para o principal interessado, “O que você gosta de fazer?” – “Eu gosto de jogar futebol”, então vamos lá, joga futebol o dia inteiro aí. “Tá beleza, agora vamos pensar o futebol?”, tem tática, tem estratégia, por quê usar um jogador destro e não um canhoto? O que é ser destro, o que é ser canhoto? O que é a dominância lateral do corpo? Que estratégia você usaria para solucionar o problema desse time? Quanto de dinheiro movimenta isso? Que futebol é esse? Tem Ciências, tem Português, tem Matemática, tem História, tem Geografia, tem tudo aí, é a abordagem.

O processo de aprendizagem pautado na exterioridade era intensificado pelo uso de materiais pedagógicos pré-estabelecidos, como os livros didáticos e os cadernos de apoio pedagógicos, os quais dificultavam a ligação da aprendizagem com a realidade de cada aluno e a escolha deste em relação ao que iria estudar:

**Caio:** Os alunos não escolhem. Na verdade como a gente tem o livro para trabalhar a gente segue o livro. No ano passado quando a Cultura Inglesa estava mais presente aqui na escola (...) a gente montava um programa semanal, de acordo com o livro, não tem muito como fugir dali, você pode adiantar uma página, depois volta, mas a matéria está ali, não tem o que mudar.

**Dora:** (caderno pedagógico de Língua Portuguesa) (...) enche de textos enormes que às vezes não tem nada a ver com a realidade do aluno (...) a apostila é feita aqui no Rio, então podia pegar mais o jeitinho carioca pra poder chamar o aluno para o texto, às vezes tem uns textos muito difíceis, umas crônicas difíceis (...).

Ao longo das observações pude notar que muitos alunos lidavam com o processo de aprendizagem como algo maçante, estudavam os conteúdos por uma obrigatoriedade, pois não havia uma ligação destes com as experiências e vivências dos alunos fora da escola.

Ao conversar com um aluno do salão amarelo este afirmou que não gostava de “coisas da escola”, que tinha computador em casa e pesquisava muitas coisas, dizendo “Tanta coisa que a gente aprende no computador”. Ele me contou sobre suas preferências fora da escola<sup>83</sup>.

Sendo este um exemplo do desligamento da escola à vida dos discentes, pois ao referenciar suas preferências o aluno se remeteu ao que estava à margem das fronteiras escolares.

<sup>83</sup> Trecho do diário de campo de 14/07/2014.

Dentre as aulas que mais se aproximavam a processos de aprendizagem ligados aos interesses e necessidades interiores dos alunos estavam as ministradas pelo professor de Artes Cênicas (teatro, auto do boi e música). Tal afirmação pode ser verificada através das falas de um professor generalista e na do próprio docente, o qual descreve uma avaliação realizada em sua eletiva, desenvolvida a partir do processo educacional vivenciado pelos alunos. Talvez isso fosse possível pois estas aulas não estavam tão atreladas ao currículo proposto *a priori* e tampouco às avaliações externas.

**Rubens:** (...) tem as aulas de teatro e o professor trabalha muito as questões até do dia a dia, o *Bullying*, questões que são importantes para essas crianças no teatro, então isso funciona.

**Francisco:** No boi (eletiva) foi legal porque eu fiz uma prova com eles de produção de texto, e a minha preocupação era se a palavra está desconectada do corpo do homem (...) eles fizeram uma prova muito legal e as notas foram bem altas, aí eu perguntei “Por que que vocês fizeram uma prova tão boa?”, eles responderam “Ah professor porque a gente está totalmente envolvido”, envolvido com a história, eles experienciaram as improvisações com o boi, eles conhecem os personagens, eles conhecem os conflitos, eles estavam prontos para fazer a prova e falar daquilo com propriedade. Eu fico pensando se eu posso fazer isso em Português, vou criar uma situação com verbos regulares infinitivos, será que eu posso criar dados? Será que eu posso criar jogos? Para que eles possa mexer com essas palavras, com esses verbos, e depois em um espaço de brincadeira, o acertar é ótimo, mas o errar não tem problema, em que o espaço seja um espaço de solidariedade, de experimental.

Alguns trabalhos pontuais, por iniciativas individuais de professores, entremeavam o processo de aprendizagem com o interesse dos alunos, como no exemplo citado na fala de uma professora generalista:

**Dora:** (...) hoje mesmo eles viram Percy Jackson, O Ladrões de Raios porque uma parte da turma estava muito interessada nos mitos gregos, aí propuseram, leram o livro, fomos ver o filme, fizeram uma atividade do filme, do Ladrão de Raios, aí entraram na *internet*, pesquisaram, mas quem montou a atividade fui eu.

Portanto, como havia na escola a obrigatoriedade de seguir o currículo da Rede municipal, o processo de aprendizagem se caracterizava pela exterioridade em relação aos sujeitos. Não havia uma proposta de aprendizagem que pudesse fazer com que os alunos entremeassem seus interesses aos estudos, e que fossem produtores de conhecimento. Conforme indicado anteriormente, não havia reuniões de equipe de professores e tampouco uma formação endógena, que possibilitasse a construção de tal proposta pelos docentes, fazendo com que os poucos trabalhos de interesse dos sujeitos da escola se restringissem a proposições individuais de docentes e alunos.

Em relação às três características da forma escolar: a) menosprezo pela experiência não escolar dos alunos; b) incapacidade que os discentes têm em atribuir sentido aos afazeres escolares que lhes são impostos; c) ensinar soluções e dar respostas prontas:

a) A experiência não escolar dos alunos era pouco considerada, já que o processo de aprendizagem referia-se a conteúdos das disciplinas estabelecidos *a priori*. Não é possível afirmar que esta era menosprezada, pois, de acordo com os docentes, eles tentavam: compreender a cultura dos alunos; entremear as aulas a filmes e músicas de preferência dos alunos, assim como realizar aulas externas (passeios). As falas de cinco professores revelam tais tentativas. Dentre estes, um afirmou a dificuldade em realizar a ligação entre a comunidade e a escola. Portanto, não havia a inserção na escola da experiência não escolar e vivência dos alunos relativas a comunidade onde estavam localizados, sendo este um meio cultural de forte influência, já que a maioria dos discentes era proveniente desta comunidade.

**Letícia:** (...) eu tento tirar alguns momentos para eles verem uns filmes, porque eu acho que isso acrescenta bastante, eu tento escutar o que eles estão querendo ver, em questão de filme sim, em questão de conteúdo acho que não. Também fazemos passeios, tentando levar um outro tipo de cultura para eles e eles gostam muito dos passeios.

**Caio:** Eles dão sugestões das músicas que eles gostariam que a gente trabalhasse, tem que passar pela censura aqui, eu vejo primeiro, vejo a letra, vejo se dá pra cantar. Não basta ser legal, tem que ser produtivo, você tem que conseguir pelo menos acompanhar a letra.

**Dora:** Eu acho que a gente tem que respeitar muito, pelo menos eu tento, eu não sei se eu consigo, vou dizer que eu tento, tem que flexibilizar, não adianta, se eu sei que é um aluno que veio, por exemplo, do Nordeste, você começa a trabalhar com ele e vê que tem um pouquinho mais de dificuldade, ou então está mais avançado, não é só uma questão de conteúdo, por exemplo, tem um aluno que fez um santo, eu não sei como é que é fazer um santo, eu não conheço nada da religião do Candomblé, mas ele até me explicou, então eu conversei com os outros alunos, que a gente tinha que respeitar, ele veio com a roupa branca, com as guias (...) por que eu não posso ouvi-lo? “Ah Dora você sabe?”, eu respondi “Eu não sei”, ele perguntou “Você quer conhecer?”, eu disse “Não, eu não tenho o interesse, mas eu escuto”. Então assim, a respeitar essa questão da cultura, essa questão da religião porque aqui é um sincretismo religioso, essa questão forte que alguns trazem do Nordeste, então assim, tem uns vocabulários, às vezes eu não entendo nada, eu digo “Por favor, traduz, não estou entendendo nada”. Então assim, eu acho que a gente tem que tentar respeitar, até porque é uma comunidade muito singular (...) a comunidade tem uma cultura própria, é muito grande e não é só a questão do Nordeste, é questão de que tudo é feito dentro da comunidade, é difícil eles saírem da comunidade para fazer qualquer outra coisa, mudar de escola que não seja nesse entorno (...).

**Rubens:** (...) o que nós descobrimos aqui é que o universo das comunidades é bem diferente do modo de vida que a gente vivencia no asfalto, digamos assim, então a

gente tem um certo choque às vezes com as regras que valem na comunidade que são diferentes das regras que valem pra sociedade em geral. (...) a princípio a gente se choca e depois a gente aprende que é possível tentar compreender como é esse mundo e algumas vezes tentar desconstruir algumas situações que eles veem como imutáveis, a questão da violência, da violência contra a mulher que existe em toda a sociedade mas é mais forte nas comunidades sim, a questão do uso de drogas, a questão da relação das famílias, das pessoas dentro das famílias, isso choca um pouco, e a gente tenta fazer essa ponte, é difícil até pra gente fazer essa ponte.

**Antônio:** Eu confesso que eu mesmo não fiz nenhuma atividade nesse sentido que fugisse ao papel, a caneta. Ano passado ainda teve mais trabalhos, esse ano não teve quase nenhum, ainda teve algumas iniciativas de fazer produção cultural, deles organizarem sarau de músicas, ano passado teve mais coisas, esse ano é que foi um ano mais difícil, mais duro.

Novamente pode-se dizer que havia tentativas individuais de professores em articular a aprendizagem à experiência não escolar dos discentes, como no exemplo observado:

Um aluno mostrou para a professora formada em Língua Portuguesa um papel, dizendo se tratar de uma pesquisa que havia feito com os alunos da escola, sobre as preferências musicais (Hip hop; samba; funk; rock, etc.). A professora disse que no dia seguinte fariam um gráfico com a pesquisa<sup>84</sup>.

b) Era perceptível que os afazeres da escola eram impostos aos alunos, os quais permaneciam durante horas sentados, aprendendo através dos materiais pedagógicos já citados, e que para muitos discentes estas tarefas não apresentavam sentido. Santomé (1998) atenta para a necessidade da aprendizagem ser significativa para os discentes, e que o contrário pode ocorrer, quando quem aprende se depara com conteúdos sem sentido, relacionados arbitrariamente entre si, sendo difícil associar tais conteúdos aos que existem em sua estrutura cognitiva, possibilitando uma aprendizagem memorística. Pode-se verificar a ausência de sentido para as tarefas da escola e que os conteúdos se relacionavam arbitrariamente, através da fala de dois sujeitos da escola, assim como na fala de alguns alunos com os quais conversei durante as observações:

**Caio:** (...) eu acho que os alunos ficam muito tempo sentados aqui nessas mesas estudando, às vezes eles chegam lá em cima comigo e falam: “Ah professor não faz nada não, vamos fazer nada não, chega, eu não aguento mais”, eles ficam o dia inteiro aqui estudando, aí param quarenta minutos, tem uma aulinha de quarenta minutos na quadra e aí voltam pra cá, aí ficam sentados aqui, se fosse meio período tudo bem, mas são oito horas por dia.

**Luana:** A gente tem crianças ainda estudando equação do primeiro grau, equação do segundo grau, inequação, quando você usou isso na sua vida depois de formada?

<sup>84</sup> Trecho do diário de campo de 16/10/2014.

No salão amarelo uma aluna do 7º ano disse: “Como alguém pode gostar de Matemática?”, perguntei para ela se não era importante para usar na vida, ao que ela respondeu: “Algumas coisas sim, mas a maioria das coisas de Matemática não servem para nada”<sup>85</sup>.

Ouvi duas alunas conversando sobre Matemática. (...) Uma dizia para a outra aluna que para ela Matemática era a pior disciplina. Perguntei para elas se o que estudavam em Matemática tinha a ver com a realidade, disseram que poucas coisas, a maioria dos conteúdos não tinha a ver e uma citou: “Pra que eu preciso saber que o quadrado pode ser dois triângulos e medir a área?”<sup>86</sup>.

De acordo com o professor de Artes Cênicas, o projeto de vida, existente enquanto a escola ainda era um GEC, possibilitava agregar sentido a aprendizagem dos alunos:

**Francisco:** O projeto de vida do aluno é ele ter uma perspectiva de vida, saber o que ele quer para a vida dele, de repente ele começa a criar um plano de ações pessoais para ele atingir o projeto de vida dele, que eu acho que é bastante revolucionário isso, é uma coisa que deve se insistir, porque aí eu acho que vai ao encontro do afeto, eu começo a encontrar sentido para o meu aprender, porque tem um projeto de vida, tem uma coisa que eu quero alcançar (...).

Observei a aula de teatro deste mesmo professor, a qual começou com um aquecimento, que misturava jogos lúdicos e cenas teatrais, possibilitando que os alunos tivessem uma participação ativa durante toda o processo. Foi possível perceber nesse momento a atribuição de sentido para os alunos em relação ao que faziam, o que se confirmou na primeira tentativa do professor em encerrar a aula, pois os discentes quiseram que esta continuasse:

Os alunos sentaram nas cadeiras organizadas em círculo. Fizeram um aquecimento que misturava jogos lúdicos e cenas teatrais, em que os alunos encenavam a partir do que lembravam da história “A hora e a vez de Augusto Matraga”, a qual haviam lido na aula anterior. A cada “aquecimento” o jogo e a encenação ficavam mais complexos. (...) Depois de algum tempo o professor quis encerrar a atividade e os alunos protestaram, pois queriam continuar. Foi então que o professor de Artes Cênicas sugeriu que usassem os blocos de madeira para construir um cenário e encenaram uma cena da história. Sozinhos os alunos se dividiram entre os personagem e atuaram<sup>87</sup>.

A fala de um professor generalista demonstra a ausência de significado da escola para os discentes, podendo visualizá-la enquanto uma escola em tempos de incerteza (CANÁRIO, 2006):

**Rubens:** (...) a escola perdeu essa coisa de fazer o aluno acreditar que ela é importante para a mobilidade social dele, da melhora de vida da família dele. Então

<sup>85</sup> Trecho do diário de campo de 17/07/2014.

<sup>86</sup> Trecho do diário de campo de 12/11/2014.

<sup>87</sup> Trecho do diário de campo de 23/07/2014.

hoje eu vejo uma perda muito grande no significado da escola para ele em termo de ampliação das possibilidades profissionais dele, ele sabe que precisa estudar, mas ele não se esforça pra isso e eu acho que a escola perdeu isso e precisa resgatar.

c) Como não havia projetos nos quais os alunos produzissem conhecimentos a partir de temas de seus interesses, ensinava-se aos alunos a buscarem respostas prontas. O uso de materiais pedagógicos como livros didáticos e cadernos de apoio pedagógico vinculavam perguntas pré-estabelecidas, para as quais se atribuía uma resposta correta. Mesmo quando havia o uso de uma ferramenta tecnológica, como o acesso a um *blog*, buscava-se utilizá-lo para que os alunos respondessem as perguntas de exercícios, como foi explicitado na fala de uma professora. Um professor generalista atentou para o fato de que ao responder a uma pergunta com base em um texto, o aluno não transformava a informação lida, restringindo-se apenas a copiar o texto, favorecendo, portanto, a lógica da repetição da informação (CANÁRIO, 2006).

**Dora:** (...) tem uns *blogs* muito legais que a gente segue, eu e a minha turma, então aí eu vejo, tem o exercício tal, “Hoje vocês vão entrar nesse *blog* para fazer o exercício tal”, eles vão e passam as respostas para o caderno, tem uns que são *online*, dão o resultado “Dora, acertei 35, acertei 25, acertei não sei quanto”.

**Antônio:** (...) se eu pergunto para os alunos, como foi hoje, estudar o sistema nervoso, em Ciências, o sistema nervoso é muito amplo, é complexo, ele tem vários outros subitens, o aluno só copia, ele não consegue pegar na leitura de um texto e resumir de acordo com o que ele entendeu, ele não transforma a informação, ele é um mero copiador. Se eu fizer uma pergunta em cima do texto que o aluno fez, ele não sabia responder, aí ele coloca palavras, por exemplo, eu perguntei para o aluno “Você entende qual é o significado dessa palavra?”, ele respondeu que não. Então não entendeu a resposta, não sabia do que estava falando.

Ao longo da pesquisa em campo pude observar momentos em que o processo de aprendizagem privilegiava as respostas prontas:

Um aluno do 7º ano levou o livro de Geografia até o professor para tirar dúvida, pois não conseguia responder a uma pergunta sobre o Nordeste. O professor o ajudou a localizar no texto a resposta, explicando-a. Depois comentou que esse era um exemplo da falta de autonomia dos alunos para procurar respostas nos textos<sup>88</sup>. Em um time do salão amarelo os alunos estavam sentados enfileirados de frente para o único quadro do salão. A professora corrigia com os alunos uma ficha de Matemática (sobre expressões numéricas). A cada conjunto de expressões perguntava “Alguém acertou tudo? Mais de 10? Menos de 5?” e os alunos levantavam a mão<sup>89</sup>.

No salão verde o professor de um time disse para alguns alunos que pegassem seus computadores e respondessem a uma folha, que ele entregou com respostas de

<sup>88</sup> Trecho do diário de campo de 15/09/2014.

<sup>89</sup> Trecho do diário de campo de 07/08/2014.

múltipla escolha, no *blog*. (...) Um aluno disse “Ainda bem que é folha de marcar”, se referindo às respostas de múltipla escolha<sup>90</sup>.

O professor explicou para os alunos como fazer a expressão de 2º grau e usar a fórmula de Baskara, dando uma aula expositiva para os alunos do 9º ano, depois falou para os alunos que anotassem a fórmula e a decorassem<sup>91</sup>.

Quando havia uma pesquisa a ser feita pelos alunos, os professores estabeleciam roteiros com perguntas, sendo assim, a pesquisa consistia em buscar respostas em *sites da internet*, as quais respondessem ao que o roteiro estabelecido pelo professor perguntava, como por exemplo, o trabalho em grupo de Geografia em que pude observar as apresentações dos alunos. Durante as apresentações era perceptível que alguns poucos alunos haviam pesquisado e compreendido o conteúdo da apresentação, enquanto a maioria apenas lia o que estava escrito no *Power Point*, pois ao final de cada apresentação, quando a professora fazia perguntas para alunos aleatórios dos grupos, estes demonstravam dúvidas e não sabiam respondê-las.

A professora disse que para fazer o trabalho deu um roteiro de pesquisa para os grupos, um guia para que pesquisassem. No roteiro pedia-se para que pesquisassem sobre o clima, vegetação, relevo, população, economia, curiosidade. Disse que todas as quartas-feiras durante a manhã eles faziam os trabalhos em grupo, o que durou um mês<sup>92</sup>.

As avaliações também vinculavam perguntas/respostas prontas, principalmente as avaliações bimestrais, as quais apresentavam para os alunos respostas de múltipla escolha, como foi dito no item 3.4.9. Avaliação. Do mesmo modo a Máquina de Testes (item 3.4.5. Ferramentas Pedagógicas), ferramenta de avaliação concebida na proposta educacional, testaria os conhecimentos dos alunos através de respostas de múltipla escolha. Estas intensificavam as respostas prontas, já que os alunos não precisavam criar argumentos (nem mesmo em disciplinas como Língua Portuguesa), como teriam que fazer em respostas discursivas, portanto necessitavam assinalar apenas uma resposta, a que se pretendia ser “correta”.

No próximo capítulo apresenta-se as considerações finais desta pesquisa, a partir do que foi exposto.

---

<sup>90</sup> Trecho do diário de campo de 05/08/2014.

<sup>91</sup> Trecho do diário de campo de 06/10/2014.

<sup>92</sup> Trecho do diário de campo de 10/09/2014.

## 5. Considerações finais

De acordo com os autores apresentados, como Canário (2005; 2006); Sibilia (2012); Nóvoa (2014); entre outros, nas atuais sociedades faz-se necessário pensar em outras instituições escolares, ou na reinvenção da escola, pois a maneira como esta se instituiu está em contradição com as maneiras de ser criança e jovem hoje. Além disso, de acordo com os autores citados, assim como Moran (2012); Santomé (1998) afirmam, a escola tende, desde sua origem, a impor tempos, espaços e currículo como homogêneos e fragmentados, como se todos os sujeitos aprendessem alguns conhecimentos considerados legítimos em um mesmo tempo, agrupados em um mesmo local, enquanto as transformações do século, como a circulação da informação em diversos espaços, requisitam pessoas que saibam relacionar um conhecimento a outro, com saberes múltiplos e plurais. Sendo assim, torna-se essencial pensar nas transformações da escola, pois, para além de torná-la consonante com as sociedades, deve ser espaço de aquisição e produção de conhecimento, de diálogo e prazer para os sujeitos que a permeiam, a ponto de não ser mais possível caracterizar a escola como espaço inerente de uma cultura escolar, pois cada escola desenvolverá seus espaços, tempos, currículos de acordo com as necessidades e desejos de seus sujeitos escolares e dos seus próprios contextos.

A reinvenção da escola e a mudança de paradigma só deixarão de ser pontuais, atingindo maiores abrangências, se a escola não estiver amarrada a estruturas, como a padronização de avaliações e currículos. É fundamental afirmar também que nenhuma mudança na educação é possível de maneira duradoura e efetiva se não forem modificadas as condições materiais e estruturais do trabalho dos sujeitos escolares, tais como: os professores, coordenadores e diretores possuírem 40 horas na escola; construir identidade dos profissionais com a cultura da escola, possibilitando também que seja constituída a identificação do professor com seus discentes e com o contexto escolar; trabalhar em coletivo, ter uma formação permanente e continuada, desenvolvendo atitudes de pesquisador nos professores, em busca da aprendizagem constante, com espaço coletivo para

discussão na escola; elaboração do material didático e das avaliações na escola; receber salários justos para que possam exercer o trabalho com dignidade e para que possam permanecer em uma única escola. Tais condições de trabalho requerem mudanças nas e das políticas públicas.

A escola propedêutica, que prepara para as avaliações, para o vestibular, a qual seleciona alguns conhecimentos como mais relevantes do que outros, encontra-se em contradição com sua função, de ser um espaço de ensino-aprendizagem das diversas áreas de conhecimento produzidas pela humanidade. Além de múltiplas áreas de conhecimento deveria proporcionar ao aluno o saber de que é produtor de saberes/culturas e transformador social. De acordo com Vera Candau (1999, p.13) no que se refere à educação devemos nos manter propositivos e afirmar os horizontes possíveis, sem naturalizar as constituições escolares e sociais que estão colocadas atualmente:

Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação. (...) o desafio está em liberar o potencial transformador das práticas educativas, ampliando sua concepção e multiplicando os *locus* de promoção, afirmando diferentes ecossistemas educativos.

A escola tem sido mais influenciada a se organizar e funcionar de acordo com a sociedade do que o contrário, por isso, talvez seja a hora de mudar a escola, para que seja espaço de atuação, produção, prazer, diversidade, tanto de conhecimentos quanto de culturas, para quem sabe assim mudar também a organização e o funcionamento estrutural da sociedade. Assim como Canário (2006), afirmo que a transformação, a reinvenção da escola só será possível se houver uma profunda insatisfação com a escola tal como está organizada, assim como a convicção, o desejo de que outra escola é possível. Torna-se fundamental para isso que educadores e profissionais da educação reflitam e busquem, individual e coletivamente, seus próprios caminhos de reinvenção, seja da escola ou da sociedade como um todo.

A partir da questão norteadora e dos objetivos que guiaram a realização desta pesquisa, tendo ainda como base as percepções dos sujeitos entrevistados e as observações em campo, além do referencial teórico e dos textos da proposta

educacional “inovadora”, é possível traçar as considerações finais. Antes porém, é importante lembrar a questão e os objetivos:

**A proposta educacional “inovadora”, elaborada no contexto da reforma da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro, tem contribuído para modificar a organização, a forma e a instituição escolar, atribuindo sentido para os sujeitos que vivenciam a escola?**

A pergunta acima visa ser respondida a partir dos seguintes objetivos:

- Apreender as interpretações dos professores e gestores em relação à proposta educacional “inovadora”;
- Analisar as inovações sugeridas para a escola, por meio das categorias (elementos) contidas no texto da proposta educacional;
- Identificar se a proposta educacional com base nas tecnologias contribuiu para que os alunos e professores fossem produtores de saberes;
- Identificar como a proposta do Projeto GENTE foi elaborada e de que forma os professores e gestores da escola puderam participar da elaboração, expressando suas criatividade e concepções de educação;
- Identificar o sentido atribuído à inovação, na proposta da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro formulada no contexto da reforma;
- Apreender a forma, organização e instituição escolar por meio das categorias da proposta educacional e das percepções dos sujeitos envolvidos nesta.

De acordo com o texto do Projeto GENTE, pretendia-se realizar muitas mudanças na escola, já que se objetivava constituir um “novo modelo de escola”, através de inovações em conteúdo, método e gestão. No entanto, como foi dito pelos sujeitos da pesquisa, muitos elementos da proposta não se concretizaram na prática, tais como a Máquina de Testes; o itinerário formativo; disciplinas nas categorias currículo inovador e eletiva, entre outros, o que dificultou as pretendidas mudanças. Além disso, o texto do Projeto GENTE apresentava as novas tecnologias educacionais como meio para que o processo de aprendizagem fosse centrado no aluno, porém, em relação as tecnologias digitais, como os computadores e a *internet*, estas não possibilitaram uma aprendizagem ativa,

tampouco a produção de saberes por alunos e professores, já que se apresentaram como recursos para acesso a *sites* e informações que circulam nos meios virtuais, mudando apenas o suporte através do qual se acessa a informação. Como foi apontado, os docentes não foram formados, durante o período em que participaram da escola, para o uso de tais tecnologias.

O Projeto GENTE apresentou outras dificuldades para os docentes, gestores da escola, e conseqüentemente, para os alunos, como os exemplos destacados: o fato de parte da equipe docente tornar-se professor mentor generalista, tendo que organizar os estudos de cinco disciplinas para alunos de três anos escolares juntos, mesmo sem formação docente adequada para tal atributo; e os dois salões, espaços abertos sem paredes, abrigando, cada um, quatro professores e seus respectivos times de alunos.

Conforme foi indicado, tratou-se de uma proposta educacional de mudança exógena, a qual não possibilitou a participação dos docentes e gestores da escola (muito menos os alunos) na elaboração desta, tampouco a formação endógena dos sujeitos envolvidos. Nesta perspectiva pode-se afirmar que a proposta educacional em análise seguiu a *lógica de reforma* ao invés da *lógica de inovação*, já que se refere a processos e dinâmicas de mudança planejada centralmente, com origem na administração, sendo uma lógica de exterioridade em relação ao contexto local (exógena), e uma mudança instituída, posto que há a separação entre os que concebem, decidem e os que aplicam (CANÁRIO, 2005). Assim, os professores não foram incluídos como inovadores, tendo sido tratados como executores de mudanças planejadas fora da escola.

Ocorreram mudanças físicas que incidiram na *organização escolar*, no entanto, pode-se dizer que foram mudanças aparentes, mais do que praticadas. Tal afirmação tem base nos seguintes indícios: apesar da quebra das paredes e das mudanças no *espaço* escolar (dois salões), cada time sentava-se quase sempre nos mesmos lugares dentro dos salões e havia pouco uso de outros espaços (como o pátio externo, laboratório, refeitório, etc.) para práticas pedagógicas, assim mesmo sem paredes manteve-se o espaço demarcado de cada grupo dentro dos grandes salões. Além disso, os docentes e alunos, principalmente, destacaram as dificuldades em realizar diálogos e o processo de aprendizagem nestes espaços. Em relação ao *tempo* houve uma modificação quanto a organização cotidiana, ao invés de tempos de aula organizavam o tempo em três blocos diários. No entanto,

os professores do G3 continuavam tendo tempos de 50 minutos para realizar suas aulas e a grade de horários era fixa, com dias e horários bem delimitados, de maneira que havia uma rígida organização do tempo e espaço que cada grupo deveria ocupar no cotidiano escolar. Os alunos somente se agrupavam de acordo com a livre escolha e por interesse nas eletivas e TransD. Nas aulas com os professores generalistas os alunos dos times muitas vezes eram direcionados a se agruparem por ano de escolaridade e poucos alunos se dirigiam a outros professores (de outros times) para solucionar dúvidas, portanto, apesar da mudança de nomenclatura, de turma para time, os alunos permaneciam ao longo da maior parte do tempo organizados no mesmo *agrupamento de alunos* durante todo o ano letivo. Os *saberes* continuavam categorizados em diferentes campos, organizados em disciplinas fragmentadas, com um currículo similar a um cardápio de informações, pois a cada bimestre do ano letivo, novos conteúdos curriculares eram disponibilizados para os respectivos alunos, o que era intensificado pelas avaliações externas, as quais ditavam os conteúdos que os alunos deveriam estudar por bimestre, sobrando pouco tempo para estudarem outros assuntos, e inviabilizando metodologias ativas como o estudo através de projetos.

Quanto a *forma escolar*, manteve-se o processo de ensino-aprendizagem com base: na *revelação*, já que os docentes continuavam a direcionar os estudos dos alunos, de acordo com os conteúdos estabelecidos *a priori*, provenientes do currículo da SME-RJ, embora nem sempre os professores soubessem os conteúdos das cinco disciplinas dos três anos escolares, pois como foi dito cada docente era formado em uma disciplina, de maneira que estes se sentiam obrigados a “reaprender” para ensinar; na *cumulatividade*, pois manteve-se a concepção de que para passar de ano cada aluno deveria aprender determinados conteúdos por bimestre, realizar provas, para no bimestre seguinte adquirir novos conteúdos, os quais estavam vinculados entre si, ou seja, não modificou o entendimento do acúmulo de informações por ano letivo. Desta maneira, acumulava-se informações, contidas nos conteúdos de cada disciplina para cada ano escolar, para serem posteriormente testadas em avaliações, algumas de múltipla escolha, as quais objetivavam verificar a aprendizagem dos alunos. Conseqüentemente este acúmulo de informações sobrecarregava alunos e professores; na *exterioridade*, já que os processos de aprendizagem mantinham-se relativamente exteriores aos sujeitos, os quais não escolhiam o que estudar por

interesse ou através de um projeto, posto que os sujeitos deveriam aprender os conteúdos, habilidades e competências estabelecidos externamente. O conhecimento a ser estudado por disciplina, indicado pelos descritores, era dificilmente atrelado a realidade social dos alunos e ao interesse dos discentes em aprender, enquanto produtores de saberes. O processo de aprendizagem pautado na exterioridade era intensificado pelo uso de materiais pedagógicos pré-estabelecidos, como os livros didáticos e os cadernos de apoio pedagógicos, os quais dificultavam a ligação da aprendizagem com a realidade de cada aluno e a escolha deste em relação ao que iria estudar. Conforme foi indicado, havia exceções, como exemplos: as aulas ministradas pelos professor de Artes Cênicas, as quais não estavam tão atreladas ao currículo proposto *a priori* e tampouco às avaliações externas; alguns trabalhos desenvolvidos por iniciativas individuais de professores, os quais possibilitavam entremear o processo de aprendizagem com o interesse dos alunos.

Por sua vez, as três características da forma escolar pouco foram alteradas: a experiência não escolar dos alunos era pouco considerada, já que o processo de aprendizagem referia-se a conteúdos das disciplinas estabelecidos *a priori*. Como foi dito, os docentes tentavam compreendê-la e relaciona-la a escola, no entanto não sabiam como efetivar práticas que se relacionassem com a vivência (externa à escola) dos discentes; os alunos permaneciam com dificuldade em atribuir sentido aos afazeres escolares, já que estes continuavam sendo impostos, e se baseavam nos conteúdos estabelecidos, os quais continham pouca relação entre si; manteve-se a propensão da escola para ensinar soluções e dar respostas prontas, desconsiderando a capacidade de pesquisa e descoberta, posto que os exercícios (de livros didáticos, cadernos de apoio pedagógico e outros materiais) realizados pelos alunos quase sempre tinham base em perguntas que propunham aos alunos buscarem respostas “corretas”, assim como as avaliações, principalmente as provas bimestrais da SME-RJ, as quais objetivavam que os alunos dessem respostas prontas, como as respostas de múltipla escolha. Com o intuito de realizar as avaliações as quais eram submetidos, os alunos memorizavam os conteúdos do bimestre, eram penalizados pelos erros, já que ao errar obtinham notas baixas e aprendiam a dar respostas “certas”, sendo este o objetivo principal da educação na escola, posto que estas respostas eram mensuradas através das avaliações. Desta forma, o processo de aprendizagem funcionava como um treino

para realizar avaliações, e não como meio para que os alunos fossem produtores de saberes, favorecendo a lógica da repetição da informação.

Em relação a *instituição escolar*, apesar das tentativas de articular a escola ao contexto sociocultural, através da construção de parcerias e da participação dos pais dos alunos, em 2013, começo da proposta educacional, estas não se efetivaram. Em 2014, a participação das famílias dos alunos se restringia aos momentos em que eram chamados à escola e a reuniões de pais. Conforme foi destacado pela coordenadora pedagógica, os pais desejavam ter uma participação mais ativa na escola, porém ainda não havia espaços disponíveis para que isso ocorresse. Mesmo a participação dos responsáveis no CEC era restrita, de maneira que, até aquele momento, ainda não era um meio que possibilitasse o objetivo de integrar a escola à comunidade. Na escola havia a proposta de realização das assembleias com os alunos, como momentos para que estes pudessem explicitar suas questões e trazer seus contextos socioculturais para dentro da escola. Em 2013 houve tentativas de realização destas, porém eram esporádicas. Em 2014 foi realizada uma assembleia, em cada salão, organizada pelo professor de Artes Cênicas, com o apoio dos docentes do G3, a partir da necessidade que os alunos sentiram de refletir sobre o *Bullying*, no entanto, esta foi realizada como um momento pontual, não tendo uma frequência na escola. Conforme foi destacado, os professores frequentemente organizavam passeios com os alunos. As aulas externas tinham o mérito e a pretensão de expandir a perspectiva cultural dos alunos, no entanto, estas não ocorriam na comunidade onde a escola se localizava e a maioria dos alunos vivia, sendo assim, não se articulava a escola ao contexto cultural da comunidade. Portanto, faz-se necessário esclarecer que os professores e a equipe da escola, na medida do possível, tentavam articular a escola a outros contextos, ou seja, tentavam abrir a escola para além de suas fronteiras. Porém, esta não era uma tarefa simples, pois, para este fim, faltavam: parcerias com outras instituições, formando uma rede de aprendizagem; espaços para que os pais pudessem participar de forma efetiva na escola; formação endógena para que os docentes desenvolvessem projetos e atividades que envolvessem situações reais de aprendizagem; e acima de tudo, que houvesse menos cobrança, como as avaliações externas da Rede, de maneira que se sentissem menos obrigados a seguir a grade curricular estabelecida pela SME-RJ.

Sem modificar a forma, organização e instituição escolar endogenamente, ou seja, através da criação, problematização, reflexão, pesquisa e formação dos sujeitos que vivenciam a escola, não se concretizou uma inovação. Aproximou-se, neste caso, de uma reforma, que é exógena em relação aos professores, gestores e demais sujeitos da escola. Esta, por ser pensada fora da escola, normalmente busca modificar aspectos pontuais, como o conteúdo e o método, ignorando a visão do todo, do organismo escolar, e faz dos professores e gestores executores de uma proposta. Desconsidera que esses atores sociais interpretam o que é proposto, e que muitas vezes estes modificam o que está escrito no texto da proposta, reformando a própria reforma. Modificar elementos da organização escolar somente tampouco é suficiente para reinventar uma escola e criar “outro conceito de escola”, pois a forma e a instituição permanecem com suas características mais obsoletas, como a ausência de sentido para o trabalho escolar, a ruptura com a experiência e imersão social e a desarticulação com o contexto social e cultural, logo, tanto professores, gestores, como alunos continuam sendo vistos como reprodutores de informação e não produtores de saberes, portanto, não contribui para desenvolver o sentido para os sujeitos que vivenciam a escola.

O contexto da reforma da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que apresenta características como padronização de materiais didáticos e avaliações, performatividade docente e meritocracia, impõe um currículo e avaliações padronizadas, o que impossibilita modificar a organização, forma e instituição escolar, já que o foco do processo educativo passa a ser o currículo estabelecido *a priori* e o treino para tais avaliações. Apesar das tentativas de modificação da escola, preponderou o currículo padronizado da Rede municipal e as avaliações externas. Uma inovação, ou mudança endógena, tal como está sendo compreendida de acordo com a teoria de Canário, permitiria que se desenvolvessem mudanças únicas, pois permeadas de sentido para cada escola, ao contrário da padronização pretendida pela reforma da Rede municipal, a qual busca homogeneizar as escolas inseridas nesta Rede. Logo, uma proposta educacional inserida nesse contexto perpetua a lógica da reforma, em oposição a inovação, seguindo as características da primeira, ao se pretender propor mudanças verticalmente, experimenta-las em um projeto piloto e expandi-las para outras escolas da Rede, ou seja, pretendia-se a padronização de mudanças para outras escolas. Pode-se afirmar também que, tanto o contexto de Reforma da SME-RJ,

quanto a proposta educacional do Projeto GENTE permaneceram na perspectiva da busca da melhoria da qualidade na educação, ao utilizar, em suas propostas, palavras como “Salto na qualidade” e “movimento de qualificação” respectivamente. Assim, a questão central preponderante permaneceu em relação a “qualidade” e não a do “sentido” para os sujeitos que vivenciam a escola.

Não foi possível modificar a forma escolar no atual contexto de reforma da Rede municipal, posto que a obrigatoriedade de realizar provas bimestrais padronizadas fez com que os professores tivessem que utilizar matérias pedagógicas (cadernos pedagógicos) também padronizados. Condiçãoou-se o processo de ensino-aprendizagem ao treino de alunos para que efetuassem tais avaliações, restringindo as inovações que os sujeitos que vivenciam a escola poderiam fazer. Mesmo que a equipe escolar (gestores e docentes) desejassem modificar elementos da organização, forma e instituição escolar, estes encontram-se de tal maneira tão vinculados a padronização imposta, que dificilmente conseguiriam estabelecer outras referências. Ou seja, a forma escolar não pode ser modificada se esta encontra-se presa a padronização imposta pela Rede municipal, já que objetiva-se mensurar o que os alunos sabem de conteúdos que pouco ou quase nada tem a ver com suas experiências não escolares; obter respostas prontas dos discentes, em provas de múltipla escolha de Matemática, Português e Ciências, as quais não estimulam nem o pensamento discursivo, quanto mais a pesquisa e a resolução de problemas. Estas duas características da concepção de padronização da política da Rede municipal fazem com que não se possa atribuir sentido às tarefas da escola, tanto para alunos, como para professores, os quais alegam que fazem uso de tais materiais pedagógicos porque são obrigados a aplicar as provas bimestrais para seus alunos. Posto isto, pode-se dizer que a escola continuou presa aos conteúdos estipulados externamente, pelo currículo da SME-RJ e paralelamente as avaliações que mensuravam tais conteúdos.

Algumas considerações podem ser feitas, com o intuito de contribuir para que seja atribuído o sentido para a proposta educacional do GENTE: 1 - Os professores devem e necessitam ser ouvidos. O acompanhamento realizado pela SME-RJ deve considera-los para a compreensão do que funcionou ou não ao longo dos primeiros anos de implantação da proposta. Devem ser consideradas também as dificuldades que estes tiveram, tais como as misturas de anos escolares; a função de professor mentor generalista; a falta de formação; os

espaços dos salões, etc., para que revejam os pontos a aperfeiçoar conjuntamente, de maneira que os sujeitos que atuam no “chão da escola” possam ser encarados como propositores das inovações e não apenas como executores; 2 - Há a necessidade de uma formação endógena e continuada na escola, com horários frequentes para reuniões coletivas, com o intuito de que a equipe escolar possa delinear questões, refletir sobre os processos, avaliar os pontos positivos e negativos e conjuntamente pensar nas mudanças. Faz-se importante também ter uma formação permanente para os usos das tecnologias de informação e comunicação. 3 - Para uma mudança na inovação escolar torna-se fundamental estabelecer parcerias entre a escola e universidades, com linhas de pesquisa entre os docentes; redes de aprendizagem com outras escolas e uma articulação da escola com o contexto sociocultural. Destaca-se também a importância de haver um espaço constante para a participação das famílias dos alunos, que não se restrinja somente à reuniões de pais e momentos em que os responsáveis são convocados à escola. Assim como se faz importante estabelecer espaços frequentes de escuta dos alunos, como as assembleias. 4 - Para efetivas mudanças na forma e na organização escolar devem ser diminuídas as cobranças em relação a obrigatoriedade do uso de materiais pedagógicos padronizados e das avaliações externas, a fim de que possam ser criadas outras propostas pedagógicas de acordo com os sujeitos da escola, menos vinculadas a compartimentalização dos saberes em disciplinas a serem avaliadas nas provas, assim como para que sejam estimulados o uso de diversos espaços da escola em tempos menos fragmentados. 5 -Relacionada a última consideração, o currículo deve abranger projetos e temas relevantes para os sujeitos da escola, com assuntos que possam se articular a realidade dos alunos e ao contexto que estes vivenciam, ou seja, com um currículo mais integrado, que permita o desenvolvimento de alunos enquanto produtores de saberes.

É importante levar em consideração que tratou-se de uma proposta educacional nova, a qual estava em andamento desde 2013, portanto, como todo processo que é novo, precisa de anos de experiência para, através da reflexão coletiva de seus atores, se aperfeiçoar. Buscou-se com esta pesquisa contribuir com elementos para esta reflexão. Dessa maneira atenta-se para a necessidade da SME-RJ auxiliar na construção de parcerias com a escola. O caminho em prol da inovação foi traçado, importa agora agregar os sujeitos da escola nesse caminhar,

para que adquiram sentido no que fazem, assim como agregar o contexto local no qual a escola se insere, entre outros parceiros que queiram caminhar juntos, como universidades e outras escolas, para que formem uma rede, favorecendo *estratégias ecológicas de mudança*, proporcionando que a escola, seus atores e o contexto mudem ao mesmo tempo e por um processo de interação mútua.

## Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

AZEVEDO, Eduardo; GONZALEZ, Wania R. Coutinho. *O projeto NAVE: análise da relação público-privada*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013.

BALL, Stephen. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Revista Portuguesa da Educação. 15 (2), pp 3-23, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?* Educação & Sociedade, v. 19, n. 650, p. 143-162, 1998.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. *Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola*. Novamerica, Rio de Janeiro, n.84, 1999.

\_\_\_\_\_. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro, In: *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2013, pág. 7-19.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista de. *Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013.

DAUSTER, Tania. *Etnografia, modo de conhecer – entre a Antropologia e a Educação*. Educação on-line, Maxwell, 2012.

DEMO, Pedro. *Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais*. Brasília: UnB, 2000.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p.213-225. Editora UFPR, 2004.

FONSECA, Claudia. *Quando cada caso NÃO é um caso*. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abril, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra, 1968.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. Capítulo I – A fundamentação do estudo. In: *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEMONS, André. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Orgs.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

\_\_\_\_\_. Cibercultura como território recombinante. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Orgs.). *A cibercultura e seu espelho. Campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber, 2009a.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Epu, 2008.

MARCONDES, Maria Inês. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: FAVACHO; PACHECO; SALES (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MORAES, Caroline Araújo Freitas da Luz; MARCONDES, Maria Inês. “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.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Editora Papirus, 2013.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. *Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

NÓVOA, António. *Nada substitui um bom professor – Propostas para uma revolução no campo da formação de professores*. Sindicato dos professores de São Paulo, Sinpro, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; MARCONDES, Maria Inês. *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar – A experiência em uma escola municipal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2012. 205p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. *Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro*. *Jornal de Políticas Educacionais*. No 14/ julho-dezembro de 2013/ pp. 29 – 37.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A Entrevista na Pesquisa Educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SUBSECRETARIA DE NOVAS TECNOLOGIAS. *Projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais*. Carta de apresentação, Rio de Janeiro, 2013. <http://gente.rioeduca.net/>

\_\_\_\_\_. *Projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais*. Termo de Referência, Rio de Janeiro, 2013b. <http://gente.rioeduca.net/>

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

SPINDLER, G. The transmission of culture. In: *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*. Long Grove: Waveland Press, p. 275-309, 1997.

THURLER, Monica Gather. Introdução: O estabelecimento escolar como nó estratégico da mudança planejada. Em que condições? In: *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ZANTEN, Agnès van. *Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 301-313, maio/ago. 2004.

## Apêndices

### Roteiros das entrevistas semiestruturadas

#### Perguntas para professor (a):

- 1- Você pode falar um pouco sobre a sua trajetória de formação profissional?
- 2- Por favor, descreva como é seu cotidiano na escola.
- 3- Como é para você atuar como professor (a) mentor generalista?
- 4- Por favor, fale como ocorreu a elaboração da proposta do GENTE.
- 5- Por que esta escola foi escolhida para ser a primeira a funcionar como GENTE (projeto-piloto)?
- 6- Por que se interessou em trabalhar nesta escola?
- 7- Quais as diferenças entre essa escola e a escola anterior em que atuava? Como tem sido pra você lidar com essas diferenças?
- 8- Os professores participaram de alguma formação/capacitação para atuar no projeto? Se sim, como foi?
- 9- Existe formação continuada na escola? Se sim, como funciona?
- 10- Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nesta escola?
- 11- Como é o currículo da escola?
- 12- Como os alunos de sua escola são avaliados? Quais os aspectos da avaliação discente você considera mais importantes?
- 13- Os alunos possuem espaço para debates, questionamentos?
- 14- Como é para você o uso das tecnologias?
- 15- Quais ferramentas pedagógicas os professores utilizam? Como são utilizadas?
- 16- Quais são os pilares da proposta educacional?
- 17- Como classificam o aluno que pode passar de ano ou o que deve repetir?
- 18- Qual o critério para agrupar os alunos nas famílias e times?
- 19- Qual a expectativa para os estudantes depois de terem passado pela escola?

- 20- Como é a participação das famílias dos alunos?
- 21- Existe PPP na escola? Se sim, como este foi elaborado?
- 22- De acordo com o texto do Projeto, a proposta se caracteriza como um “novo modelo de escola” e como uma “inovação em conteúdo, método e gestão”, poderia explicar melhor estes conceitos?
- 23- Para você esta proposta educacional é inovadora? Por quê?
- 24- Qual é a sua opinião a respeito dos materiais curriculares da SME: a) orientações curriculares; b) descritores; c) cadernos de apoio pedagógico; d) Educopédia?
- 25- Por que esta escola deve utilizar os cadernos de apoio pedagógico? Por que deve realizar as avaliações bimestrais do município?
- 26- Você pode apontar pontos positivos da proposta? E negativos?
- 27- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão, algum comentário final?

#### **Perguntas para coordenadora pedagógica:**

- 1- Você pode falar um pouco sobre a sua trajetória de formação profissional?
- 2- Por favor, descreva como é seu cotidiano na escola.
- 3- Como você define o seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica nesta escola?
- 4- Por favor, fale como ocorreu a elaboração da proposta do GENTE.
- 5- Por que esta escola foi escolhida para ser a primeira a funcionar como GENTE (projeto-piloto)?
- 6- Por que se interessou em trabalhar nesta escola?
- 7- Quais as diferenças entre essa escola e a escola anterior em que atuava? Como tem sido pra você lidar com essas diferenças?
- 8- Você e os outros funcionários da escola participaram de alguma formação/capacitação para atuar no projeto? Se sim, como foi?
- 9- Existe formação continuada na escola? Se sim, como funciona?
- 10- Você promove encontros com os professores no horário complementar? Se sim, quais são os assuntos tratados nestes encontros?
- 11- Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nesta escola?
- 12- Como é o currículo da escola?

- 13- Como os alunos de sua escola são avaliados? Quais os aspectos da avaliação discente você considera mais importantes?
- 14- Os alunos possuem espaço para debates, questionamentos?
- 15- Como é para você o uso das tecnologias?
- 16- Quais ferramentas pedagógicas os professores utilizam? Como são utilizadas?
- 17- Quais são os pilares da proposta educacional?
- 18- De acordo com o texto do Projeto, a proposta se caracteriza como um “novo modelo de escola” e como uma “inovação em conteúdo, método e gestão”, poderia explicar melhor estes conceitos?
- 19- O que caracteriza o Projeto como proposta educacional inovadora?
- 20- Qual o critério para agrupar os alunos nas famílias e times?
- 21- Qual a expectativa para os estudantes depois de terem passado pela escola?
- 22- Como são as famílias dos alunos? Elas participam da escola?
- 23- Existe PPP na escola? Se sim, como este foi elaborado?
- 24- Os professores, alunos e a gestão tiveram dificuldades ao longo do primeiro ano do Projeto? Se sim, como lidam com tais dificuldades?
- 25- Qual é a sua opinião a respeito dos materiais curriculares da SME: a) orientações curriculares; b) descritores; c) cadernos de apoio pedagógico; d) Educopédia? Você poderia falar um pouco sobre cada um deles?
- 26- Por que a escola com nova proposta educacional inovadora deve utilizar os cadernos de apoio pedagógico? Por que deve realizar as avaliações bimestrais do município?
- 27- Você pode apontar pontos positivos da proposta? E negativos?
- 28- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão, algum comentário final?

### **Perguntas para a diretora:**

- 1- Você pode falar um pouco sobre a sua trajetória de formação profissional?
- 2- Por favor, fale como ocorreu a elaboração da proposta do GENTE.
- 3- Teve inspiração em outras experiências? Se sim, poderia explicitar em quais?

- 4- Encontraram resistências para propor o Projeto? Se sim, quais?
- 5- Na sua opinião, por que esta escola foi escolhida para implementar o projeto-piloto? Como foi feita a escolha da escola para ser a primeira a funcionar como GENTE (projeto-piloto)?
- 6- Como ocorreu a entrada das empresas e instituições no Projeto? E a UNESCO?
- 7- Por favor, descreva como é seu cotidiano na escola.
- 8- Qual é a função da direção nesta escola?
- 9- Quais as diferenças entre essa escola e a escola anterior em que atuava? Como tem sido pra você lidar com essas diferenças?
- 10- Por que se interessou em trabalhar nesta escola?
- 11- A direção participou de alguma formação/capacitação para atuar no projeto? Se sim, como foi?
- 12- Existe formação continuada na escola? Se sim, como funciona? A direção (gestão da escola) possui espaço e/ou algum tipo de apoio para discutir, expor dúvidas, dificuldades, opiniões e insatisfação?
- 13- A proposta modificou o processo de ensino-aprendizagem? Notou mudanças nos alunos do início do Projeto até agora?
- 14- Como os alunos são avaliados?
- 15- Como é o currículo da escola?
- 16- Por que o uso intensivo de tecnologias?
- 17- Como é para você o uso das tecnologias?
- 18- Como funciona o projeto transdisciplinar? E o projeto de vida? E o itinerário formativo?
- 19- Quais são os pilares da proposta educacional?
- 20- Qual a expectativa para os estudantes depois de terem passado pela escola?
- 21- Como são as famílias dos alunos? Elas participam da escola?
- 22- Existe PPP na escola? Se sim, como este foi elaborado?
- 23- Os professores, alunos e a gestão tiveram dificuldades ao longo do primeiro ano do Projeto? Se sim, como lidam com tais dificuldades?
- 24- De acordo com o texto do Projeto, a proposta se caracteriza como um “novo modelo de escola” e como uma “inovação em conteúdo, método e

- gestão”, poderia explicar melhor estes conceitos? O que caracteriza o Projeto como proposta educacional inovadora?
- 25- Qual você acha que é o perfil do professor que trabalha na escola?
  - 26- Deve haver um novo tipo de formação profissional para lidar com a dinâmica de professor generalista?
  - 27- O Projeto pretende ser replicado em outras escolas da Rede Municipal? Quais seriam os elementos fundamentais para serem replicados?
  - 28- A SME-RJ faz o acompanhamento do Projeto? Se sim, de que maneira?
  - 29- Por que a escola com nova proposta educacional inovadora deve utilizar os cadernos de apoio pedagógico e realizar as avaliações bimestrais do município? O que acha das avaliações externas e dos cadernos pedagógicos?
  - 30- Você pode apontar pontos positivos da proposta? E negativos?

#### **Perguntas para funcionário(a) da SME:**

- 1- Você pode falar um pouco sobre a sua trajetória de formação profissional?
- 2- Por favor, fale como ocorreu a elaboração da proposta do GENTE.
- 3- Teve inspiração em outras experiências? Se sim, poderia explicitar em quais?
- 4- Quem participou da elaboração da proposta?
- 5- Encontraram resistências para propor o Projeto? Se sim, quais?
- 6- Como foi feita a escolha da escola para ser a primeira a funcionar como GENTE (projeto-piloto)?
- 7- Os funcionários da escola participaram de alguma formação/capacitação para atuar no projeto? Se sim, como foi?
- 8- Eles possuem espaço para formação continuada?
- 9- Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nesta escola?
- 10- Como é o currículo da escola?
- 11- Como os alunos são avaliados?
- 12- De acordo com o texto do Projeto, a proposta se caracteriza como um “novo modelo de escola” e como uma “inovação em conteúdo, método e gestão”, poderia explicar melhor estes conceitos?
- 13- O que caracteriza o Projeto como proposta educacional inovadora?

- 14- Quais são os pilares da proposta educacional?
- 15- Por que o uso intensivo de tecnologias?
- 16- Como o uso de tecnologias pode mudar o processo de ensino e aprendizagem?
- 17- Como ocorreu a entrada das empresas e instituições no Projeto? E a UNESCO?
- 18- Qual a expectativa para os estudantes depois de terem passado pela escola?
- 19- A SME-RJ faz o acompanhamento do Projeto? Se sim, de que maneira?
- 20- Os professores, alunos e a gestão tiveram dificuldades ao longo do primeiro ano do Projeto? Alguém pediu para sair da escola? Se sim, como lidam com tais dificuldades?
- 21- Qual você acha que é o perfil do professor que trabalha na escola?
- 22- Deve haver um novo tipo de formação profissional para lidar com a dinâmica de professor generalista?
- 23- O Projeto pretende ser replicado em outras escolas da Rede Municipal? Quais seriam os elementos fundamentais para serem replicados?
- 24- Por que a escola com nova proposta educacional inovadora deve utilizar os cadernos de apoio pedagógico e realizar as avaliações bimestrais do município?
- 25- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão, algum comentário final?

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC  
RIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a:

---

Convidamos V.S<sup>a</sup> a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

#### **Pesquisa:**

"Uma proposta educacional inovadora em uma escola Municipal do Rio de Janeiro".

#### **Pesquisadoras:**

Mestranda: Rafaela Bisacchi de Oliveira | fafa\_bisacchi@hotmail.com | Tel. (21) 99924-7117

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Marcondes | mim@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1818

#### **Justificativas:**

A pesquisa se justifica pela compreensão de como ocorre uma proposta educacional inovadora na Rede Municipal de educação do Rio de Janeiro.

#### **Objetivos:**

O objetivo geral da pesquisa é verificar como e quem participou da elaboração do Projeto de proposta educacional inovadora de uma escola pública do Rio de Janeiro, como e quem participa da implementação da proposta, e como os sujeitos da escola percebem esta proposta, principalmente no que tange ao currículo e à avaliação.

#### **Metodologia:**

Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 60 minutos.

#### **Riscos e Benefícios:**

Não há riscos físicos ou morais previstos e a pesquisa visa contribuir para o conhecimento sobre experiências educacionais inovadoras. As informações obtidas nas entrevistas serão utilizadas apenas no meio científico e acadêmico para fins de ensino/pesquisa e publicação. A identidade dos entrevistados será protegida, sendo usados nomes fictícios no relatório da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_  
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa

de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha voz e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

---

**Rafaela Bisacchi de Oliveira**, mestranda.

---

**Profa. Dra. Maria Inês Marcondes**, orientadora.

---

[assinatura do (a) entrevistado (a) ou do (a) responsável legal]

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_ | Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

OBS.: Este termo é assinado em duas (2) vias, uma do (a) voluntário (a) e outra para os arquivos das pesquisadoras.

## Ficha de caracterização dos entrevistados

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



## 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: \_\_\_\_\_

3.2) Universidade em que se formou: \_\_\_\_\_

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 de ensino: \_\_\_\_\_

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

11) Há quanto tempo atua nesta escola? \_\_\_\_\_

12) Atuou em outra função na rede municipal de educação? ( ) Não ( ) Sim  
Qual? \_\_\_\_\_

## Ficha de caracterização da escola

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### Ficha de caracterização da escola:

1 – Nome da escola: \_\_\_\_\_

2 – A escola atende aos seguintes segmentos (anos de escolaridade):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – A escola tem \_\_\_\_\_ turmas (times) e \_\_\_\_\_ alunos.

4 – Equipe gestora: ( ) diretor (a); ( ) diretor (a)-adjunto (a); ( ) coordenador (a) pedagógico (a); ( ) outros: quais?  
\_\_\_\_\_

5 – Professores II: \_\_\_\_\_ Professores I: \_\_\_\_\_ disciplinas dos professores I:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 – Dependências da escola (quantidade):  
( ) laboratório de Ciências; ( ) laboratório de informática; ( ) sala de leitura;  
( ) quadra de esportes; ( ) refeitório; ( ) pátio interno; ( ) pátio externo;  
( ) auditório; ( ) sala de professores; ( ) cozinha; ( ) dispensa;  
( ) banheiros alunos; ( ) banheiros funcionários;  
outras:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 – A escola possui (quantidade aproximada): ( ) computadores; ( ) data shows;  
( ) telão(ões) para data show; ( ) som; ( ) notebooks; ( ) net books.

8 – A escola trabalha com os seguintes materiais curriculares:

( ) orientações curriculares; ( ) descritores; ( ) cadernos de apoio pedagógico;  
( ) livros didáticos; ( ) Educopédia; ( ) cadernos de reforço;  
( ) projeto político pedagógico; ( ) regimento escolar; ( ) proposta pedagógica; ( ) projetos de trabalho; ( ) projetos da SME/CRE: quais?

\_\_\_\_\_;

outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

9 – A escola faz parte de algum projeto da SME como, por exemplo, “escola do amanhã”? ( ) sim. ( ) não.

Qual? \_\_\_\_\_.

## Fotos



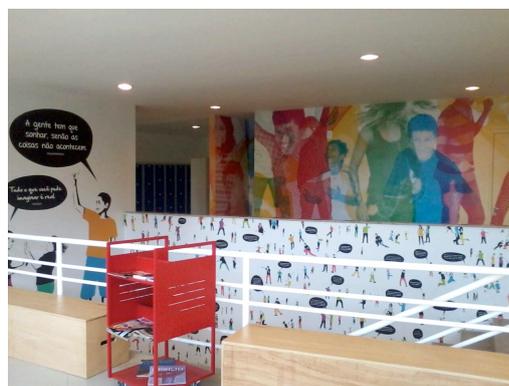
(Foto 1: prédio escolar)



(Foto 2: prédio escolar)



(Foto 3: pátio e piscina)



(Foto 4: corredor do terceiro andar)



(Foto 5: salão amarelo)



(Foto 6: salão verde)