



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

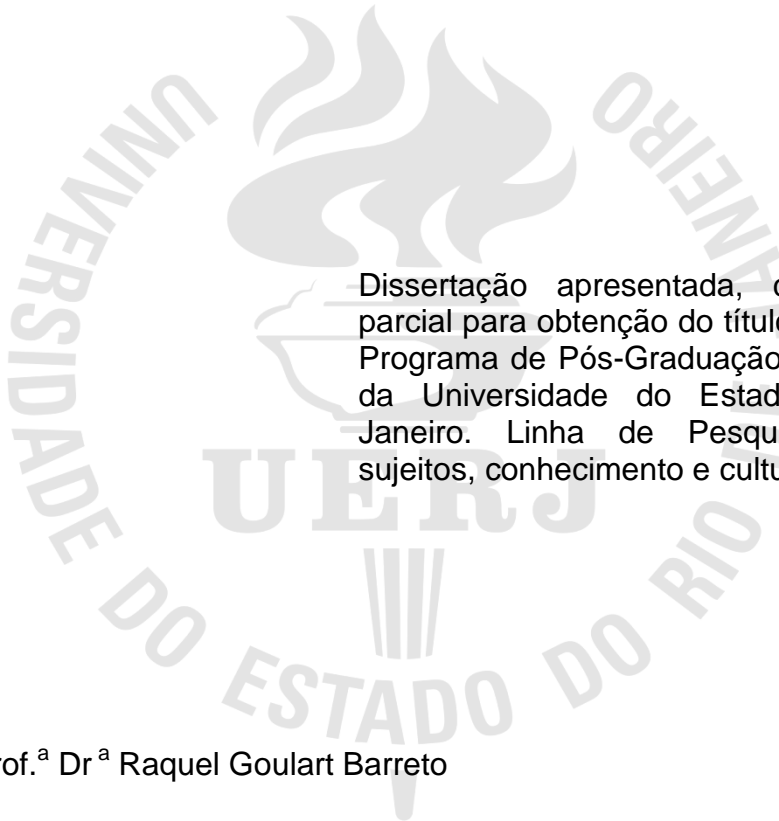
Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa

**O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio
Experimental Carioca**

Rio de Janeiro
2015

Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa

**O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental
Carioca**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro
2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C837 Costa, Karoliny Bárbara Bichara Menezes da.
O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio
Experimental Carioca / Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa. –
2014.
128 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Professores – Teses.
3. Tecnologia da Informação e da Comunicação – Teses. I. Barreto,
Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Educação. III. Título.

es

CDU 371.12

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa

**O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental
Carioca**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 27 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Siomara Borba
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Vânia Cardoso da Motta
Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro
2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amores:

Ao Diego, meu marido, companheiro por mais de uma década, que acompanhou e viveu as emoções das etapas da realização deste sonho, ouvinte incansável das minhas tristezas e lamentações, sempre injetando ânimo e coragem nos meus mais difíceis momentos.

A Darcy e Raimundo, meus pais, a quem devo tudo o que sou, pelo incentivo ao estudo e pela compreensão da minha ausência nos momentos mais especiais.

Ao meu pequeno, presença marcante e inesquecível durante todo este período, eterna e amorosa companhia, fosse dia, noite ou madrugada.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Raquel Goulart Barreto, pela incansável, cuidadosa e constante orientação que me possibilitou vencer as dificuldades. Pelas indicações, questionamentos trazidos, pelos conselhos que contribuíram grandemente para este trabalho.

Ao CnPq, pelo apoio financeiro.

Ao grupo de pesquisa Educação e Comunicação, pela oportunidade de aprendizagem, pelas dúvidas esclarecidas, pelo apoio, carinho e por me fazer sentir integrante desta família.

Aos professores do ProPEd, pela honra de aprender com mestres tão sábios.

Às colegas da turma do mestrado, que se tornaram grandes amigas, que me ajudaram a crescer e não me deixaram sentir sozinha nesta caminhada.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, vocês fazem parte da minha história.

Enfim, àqueles que de alguma maneira contribuíram para o meu trabalho, muito obrigada!

RESUMO

COSTA, Karoliny Bárbara Bichara Menezes da. *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo trata da recontextualização educacional das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Parte de hipótese de trabalho de que, no escopo do referido Programa, as TIC tendem a ser incorporadas como estratégia de substituição tecnológica, remetendo ao esvaziamento do trabalho docente. Para desenvolvê-la, empreende estudo de caso etnográfico e uma análise crítica dos discursos dos sujeitos envolvidos: a observação das práticas no contexto específico e as reflexões dos sujeitos sobre estas mesmas práticas. Elegendo a figura do professor polivalente como chave para a compreensão das relações entre trabalho docente e utilização intensiva das TIC, discute as ressignificações e relexicalizações em circulação. Considerando a extinção do Programa em tela, aborda os desdobramentos que têm sustentado a confirmação da hipótese de esvaziamento do trabalho docente, expresso pela ampliação e pelo aprofundamento desse novo lugar de professor no contexto do Projeto o 6º Ano Experimental.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). Substituição tecnológica. Esvaziamento do trabalho docente.

ABSTRACT

COSTA, Karoliny Bárbara Bichara Menezes da. *Teaching work and technologies at Ginásio Experimental Carioca Program*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study introduces the educational recontextualization of Information and Communication Technologies (ICT) in Ginásio Experimental Carioca Program (GEC), of the Municipal Department of Education in Rio de Janeiro. Assume that the working hypothesis that, the scope of that Program, ICT tend to be incorporated as technological substitution strategy, referring to the emptying of teaching work. To develop it, was undertaken an ethnographic case study and a critical analysis of the individuals involved: the observation of practices in a particular context and the reflections of the individuals on these same practices. Electing the figure of multipurpose teacher as a key to understand the relationship between teaching work and intensive use of ICT, argues the resignifications and relexicalizations in circulation. Considering the Program extinction, discusses the developments that have sustained the confirmation of emptying hypothesis of teaching work, expressed the expansion and deepening of this new teacher place in the context of the 6th grade in Elementary School.

Palavras-chave: Teaching work. Information and Communication Technologies (ICT). Technological substitution. Emptying of teaching work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BM	Banco Mundial
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
GEC	Ginásio Experimental Carioca
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OA	Objetos de Aprendizagem
PJ	Protagonismo Juvenil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PV	Projeto de Vida
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	O TRABALHO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS	11
1.1	As recontextualizações das tecnologias no trabalho docente	11
1.2	A tendência hegemônica: substituição tecnológica e esvaziamento do trabalho docente	16
1.3	O Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC)	21
2	UM GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO	28
2.1	Os caminhos da investigação	28
2.2	A escola	34
2.3	Os dados coletados	39
3	UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	48
3.1	A proposta das entrevistas e os parâmetros da análise	48
3.2	Os discursos acerca das práticas pedagógicas	52
	DESDOBRAMENTOS	65
	REFERÊNCIAS	76
	ANEXO A – Decreto nº 32.672	80
	ANEXO B – Decreto nº 38.954	85
	ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento de professores, gestores e alunos	86
	ANEXO D – Transcrição de entrevistas com professores, gestores e alunos	90
	ANEXO E – Parecer nº 30/2010	125

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de um processo de investigação sobre as políticas educacionais que vêm sendo implantadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e seus impactos sobre o trabalho docente.

Desde os tempos de graduação em Pedagogia, realizada pela Universidade Federal do Amazonas, tenho interesse pelas questões ligadas às políticas públicas educacionais. O interesse em seguir o caminho da pesquisa veio das experiências vivenciadas como bolsista de Monitoria e Iniciação Científica.

Com a mudança de cidade, de Manaus para o Rio de Janeiro, observei que as políticas educacionais em curso aqui tinham um “diferencial” diante das políticas que lá eram aplicadas: o uso intensivo das tecnologias na escola.

Ao ingressar no curso de Mestrado deste Programa e no Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação em 2013, fui em busca do encaminhamento questões políticas relacionadas ao uso das tecnologias na escola, especialmente para o ensino fundamental.

Esta dissertação está ligada a um projeto maior, intitulado “A hegemonia da substituição tecnológica nas formulações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir de 2009”, coordenado por Raquel Goulart Barreto, que tem como objetivo estudar a incorporação educacional das TIC e conseqüentemente, os deslocamentos provocados pela centralidade dos “objetos de aprendizagem”.

Por ter uma experiência profissional curta e limitada a um contexto que se distancia da realidade da educação pública brasileira, os estudos desenvolvidos nesta Universidade e o pertencimento ao Grupo de Pesquisa, colaboraram para suprir a necessidade de conhecimento que buscava.

Os trabalhos produzidos por autores que já participaram do Grupo de Pesquisa contribuíram para este trabalho pela proximidade dos assuntos e interesses em comum, como a dissertação “As tecnologias no imaginário e no cotidiano de professores” por Márcia Regina de Oliveira Fernandes (2008); teses como “Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação” de Ligia Karam Corrêa de Magalhães (2008); “O que *signifixa* isso? Dos *slogans* às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo”, de Bruna Sola da Silva Ramos (2012); e “Do *laptop* ao jogo

interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor (2008-2010)”, de Maria Inês Rocha de Sá (2013), além dos trabalhos produzidos por Raquel Goulart Barreto (2002, 2004, 2006, 2008, 2009, 2012, 2014b,).

No primeiro capítulo, os conceitos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; FAIRCLOUGH, 2006) e de substituição tecnológica (BARRETO, 2009) permitem a abordagem das relações entre TIC e trabalho docente, enquanto as bases do Programa Ginásio Experimental Carioca são analisadas como proposta.

No capítulo dois, intitulado em “Um Ginásio Experimental Carioca como um espaço de investigação”, apresentamos o estudo de caso de um GEC, apresentando os dados que foram coletados durante a pesquisa de campo: a estrutura física, o pessoal envolvido (gestores e corpo docente) e as aulas observadas.

O terceiro capítulo analisa os discursos dos sujeitos envolvidos, incluindo as entrevistas feitas com alunos, como reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas naquele espaço.

As considerações finais deste trabalho são postas como “Desdobramentos” no capítulo quatro, onde abordamos a extinção do Programa Ginásio Experimental Carioca através do Decreto nº 38.954 de 17 de julho de 2014 e a inserção da proposta do professor generalista para o 6º ano em toda a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

1 O TRABALHO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS

Este primeiro capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta o conceito de recontextualização, tendo em vista a incorporação educacional das tecnologias. A segunda aborda a substituição tecnológica como proposta de esvaziamento do trabalho docente. Por fim, na última seção, é discutido o Decreto n.º 32.672, que instituiu o Programa Ginásio Experimental Carioca.

1.1 As recontextualizações das tecnologias no trabalho docente

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), como o próprio nome indica, pertencem ao contexto da Ciência da Informação, sendo produzidas no interior de outras relações sociais e para outros fins. São, então, diferentes das chamadas tecnologias educacionais, pensadas para a sua utilização no ensino. Sua presença no ensino implica uma série de questões, entre as quais se destaca a sua recontextualização.

Basil Bernstein (1996) elaborou o conceito de recontextualização, partindo do princípio de que o discurso pedagógico, não tendo um discurso próprio, desloca e recoloca produções de outras áreas:

Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. [...] Trata-se de um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. (p. 259) (grifos do autor).

Logo, não se trata apenas de pensar as TIC, em si, mas de objetivá-las nos contextos educacionais em que são inscritas, atentando para as mudanças devidas a este movimento de um campo para outro.

Posteriormente, Fairclough *apud* Barreto (2012, p.989) ampliou o conceito de recontextualização, considerando-a “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”. Para o

autor, a recontextualização envolve a dimensão de escala, como por exemplo, as propostas educacionais que o Banco Mundial tem colocado para os países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2014). A propósito desta dimensão, Barreto e Leher (2008, p.423) explicam a maneira como as formulações do Banco chegam às políticas dos países em desenvolvimento:

[...] as condicionalidades impostas pelos organismos internacionais aos países “em desenvolvimento” ou “em transição” são “traduzidas e adaptadas” no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia

Entretanto, os documentos do Banco simplificam as questões envolvidas, reduzindo-as a novos ordenamentos de uma escala menor para uma maior, do centro para a periferia:

A pesquisa realizada para este estudo proporciona um olhar nunca empregado antes sobre as salas de aula da América Latina e do Caribe para examinar de que modo os professores utilizam o tempo em sala de aula e outros recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem de seus alunos. [...] O método foi originalmente desenvolvido nos Estados Unidos [...] (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12).

O mesmo documento faz observações sobre o uso das TIC no ensino, considerando que são pouco exploradas pelos professores e que “não são utilizados intensamente” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 15), mesmo considerando que “uma parcela em ampla expansão de escolas tem TIC visível em sala de aula: desde aparelhos de televisão até quadros brancos digitais, projetores de LCD e *notebooks*” (BANCO MUNDIAL, 2014, p.15). Apesar das TIC se fazerem presentes fisicamente e oferecerem um “ambiente de aprendizagem razoavelmente enriquecido” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 15), não é posta a informação sobre as condições para que o aparato tecnológico seja utilizado. Devido às condições de acesso, os professores em sua maioria limitam a sua prática ao uso do quadro negro e, por isso, algumas recomendações são feitas:

[...] treinamento que prepara os professores de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas *estratégias de ensino* e os materiais correspondentes para fornecer um currículo diário bem-definido (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 37, grifos meus).

Em todo o documento, que tem por título “Professores excelentes”, as TIC são mencionadas como meio de melhorar a qualidade das aulas e manter o aluno envolvido na aprendizagem. Surgem como proposta de equipar o professor.

Barreto e Leher (2008) explicam a maneira como as formulações do Banco Mundial chegam às políticas dos países em desenvolvimento:

[...] as condicionalidades impostas pelos organismos internacionais aos países “em desenvolvimento” ou “em transição” são “traduzidas e adaptadas” no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia (BARRETO; LEHER, 2008, p.423).

A partir do momento em que o BM direciona seus trabalhos para elaborar propostas para o ensino, percebe-se que a tendência é inserir as TIC no ensino como substituição tecnológica, pasteurizando os sujeitos que as receberão. Essa proposta é posta como sendo o primeiro plano, porém, caso não seja possível o acesso às TIC, uma outra alternativa já foi pensada e posta. O documento de 1996, sobre *Prioridades y estrategias para la educación*, aponta que os materiais de ensino mais eficientes são as tecnologias, porém, se estas forem de difícil acesso, vale o recurso a apostilas produzidas em nível central:

Os materiais de ensino incluem toda variedade de ferramentas educacionais, de giz aos computadores. Depois do quadro negro e giz, os livros são os materiais didáticos mais comuns e importantes na maioria dos países de baixa renda e média limitada, especialmente no nível primário. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 93, tradução nossa).

As propostas do Banco Mundial são direcionadas para os pobres, fortalecendo a escola do tipo “interessada”, que visa a reproduzir a sociedade do modo como está, com as escolas profissionais pautadas em um currículo pobre destinado à maior parte da população (GRAMSCI, 1991). Para combater a dualidade escolar, o filósofo propõe a escola unitária, considerando que o advento desta “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Esta diferenciação no modo de utilização das tecnologias educacionais de acordo com a situação socioeconômica do país leva-nos a pensar sobre o sentido do acesso às TIC e o que está sendo produzido nessa relação que envolve alunos e professores nas atividades escolares.

O que está sendo posto é a utilização da tecnologia a partir de guias de utilização. Esta simplificação faz parte da fetichização tecnológica, de que também fala Mattelart (2002). Colocando as tecnologias como estratégia de educação, Felinto (2005, p. 108) entende que estas podem colaborar para a difusão das fantasias do imaginário, dentro de possibilidades radicais, vistas como uma revolução que pode promover extraordinários avanços, ou pode causar enormes problemas, sendo capazes de oferecer ou a felicidade absoluta ou a desgraça total. Além da característica revolucionária, as TIC podem estar inscritas em uma visão religiosa e reconciliadora de conflitos sociais. É como se através do entusiasmo pelo novo feito pela humanidade, pudesse remeter a um desejo de salvação para todos aqueles que as utilizassem, como uma forma de superação das limitações humanas (FELINTO, 2005, p. 118). Na perspectiva da fetichização, não há uma reflexão crítica sobre o uso das TIC, seu sentido e modos de acesso.

Referindo-se à chamada “sociedade da informação”, Magalhães (2008, p. 27) afirma:

O que fica de fora é o entendimento de que esta sociedade, que pressupõe que todos têm acesso às mesmas informações, bens de consumo, oportunidade de emprego, possibilidade de inclusão na vida econômica, social e política mundial como parte do processo de globalização, exclui pelas barreiras impostas, quer seja pela língua, quer seja pelo caráter instrumental das informações disponibilizadas para uma minoria, detentora do poder dos meios de produção e de transmissão do conhecimento.

O desejo de modernizar o ensino através da presença intensiva das tecnologias (TV, vídeo, computador etc) é uma tentativa de aproximar o contato (mesmo que só fisicamente) do homem com a máquina. No entanto, essa aproximação não é discutida, não há uma distinção entre o simples acesso às tecnologias e sua apropriação.

A disponibilização de diferentes equipamentos tecnológicos aos alunos levanta uma questão a ser discutida: o acesso às TIC pode significar algum ganho no processo de ensino aprendizagem? Não negamos que as tecnologias podem enriquecer e auxiliar na aprendizagem, porém elas sozinhas não têm o poder de educar ninguém. Então, cabe questionar a recontextualização educacional das tecnologias: Qual o sentido das TIC ao serem inseridas na escola? Compreendo, assim como Sá (2013), que a tecnologia provocou um deslocamento do problema e não a sua resolução.

As tecnologias já foram incorporadas à sociedade, como itens naturalizados pelo uso habitual. Não poderiam ser excluídas do ambiente escolar. Elas podem e devem ser utilizadas no ensino de formas distintas, de acordo com a intencionalidade do seu usuário. Se, por um lado, a presença das TIC na educação aponta para o não distanciamento em relação às demais práticas sociais de muitos sujeitos e a possibilidade de acesso de outros tantos (mais numerosos ainda nas escolas públicas), por outro, o conceito de apropriação implica a formulação de questões silenciadas quando se adere ao modismo e à perspectiva do consumo (BARRETO, 2011).

Voltando a Magalhães (2008), sua pesquisa teve como objetivo investigar as diferentes formas de utilização das TIC em duas escolas, sendo uma pública e outra privada, situadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, discursos de professores e alunos seriam analisados. Os resultados apontam que na Escola X (escola pública) pesquisada, as TIC são vistas como condição para oferecer um ensino de qualidade. As falas coletadas traduzem o pensamento fetichizado das TIC pelos docentes, que é reforçado pelas políticas educacionais quando estas colocam as tecnologias como ponte entre o aluno e uma posição no mundo do trabalho. Enquanto isso, os professores da Escola Y (privada) consideram as TIC não como condição essencial para a formação do aluno, mas associadas às demais oportunidades já existentes: um suporte que pode oferecer agilidade, dinamismo e inovação, através dos modos de acesso diversificados, sem serem centrais no processo pedagógico.

Em outras palavras, as TIC podem ser recontextualizadas por dois caminhos distintos: podem ser postas como algo que agrega possibilidades de aprendizagem, funcionando como “algo a mais” no processo de ensino, ou como forma de substituição tecnológica, substituindo parcialmente a função do professor, disponibilizando planos de aula, aulas e avaliações prontas, dependendo de alguém, sem a necessidade de uma formação específica, apenas para ligar os aparelhos e supervisionar o contato dos alunos com eles.

O novo contexto, criado a partir do processo de recontextualização das TIC, envolve a transposição da lógica dos “negócios” para a educação (BARRETO, 2008), em movimento definido por Fairclough (2001) como “comodificação”:

[...] o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p.255).

O autor prossegue afirmando que:

O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidade, incluindo não apenas a palavra 'habilidade', e palavras associadas como 'competências', mas uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidade e outros (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257).

Com o objetivo de produzir evidências da eficiência dos meios para os fins estabelecidos, uma vez que os parâmetros curriculares definem as competências a serem desenvolvidas por intermédio dos materiais produzidos para tanto, sendo estas avaliadas ao final do processo, as TIC são utilizadas como meio para atingir as metas estabelecidas (BARRETO, 2004, p. 1194).

Estes são encaminhamentos de uma política que fortalece a substituição tecnológica formulada por Barreto (2009, p. 113), com “as TIC postas em vez de...”, no lugar do professor.

1.2 A tendência hegemônica: substituição tecnológica e o esvaziamento do trabalho docente

A lógica da substituição tecnológica funda-se na estratégia de inserir *hardware* e *software* na sala de aula com o objetivo de realizar as funções que caberiam ao professor, assim, substituindo-o, mesmo que seja de maneira parcial. Ainda que a imagem do professor se mantenha localizado à frente de uma sala de aula, este não exerce a totalidade sobre o seu trabalho.

A utilização dos objetos de aprendizagem tende a apagar as questões que sustentam o trabalho docente (finalidade, conteúdos, abordagens etc) a ser produzido em diferentes contextos e condições, em nome do suposto e não saber e da valorização do que está pronto. Com os objetos de aprendizagem, é intensificada a substituição tecnológica parcial: o professor não é retirado da sala de aula, mas tem suas funções cada vez mais

restritas à reprodução das “novas formulações” de que não participou (BARRETO, 2014b, p. 65).

Ao professor sempre coube a responsabilidade de planejar os conteúdos e os métodos de ensino, a execução destes sob a forma de aulas ministradas e a avaliação do processo. Como parte desta última, está a elaboração e a aplicação de testes, avaliação do rendimento do aluno englobando todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a análise das metodologias que colaboraram para a aprendizagem do aluno, bem como aquelas que poderiam ser melhoradas para as aulas seguintes.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) tratam das condições de trabalho em que se encontra o professor, em meio a tantas intervenções. Os acontecimentos após a reforma dos anos de 1990 que envolvem “currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente. A ele cabe a responsabilidade pelos resultados: “a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários do professores da Educação Básica” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Para Arroyo (2011), o sistema escolar foi cada vez mais se aproximando da lógica da organização da indústria fabril. O professor que sempre teve como características atribuídas à sua profissão planejar as aulas, selecionar conteúdos, escolher métodos avaliativos e avaliar os alunos com um posicionamento crítico e reflexivo sobre o trabalho desenvolvido, tem seu trabalho simplificado e fica restrito à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os materiais de ensino, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (BARRETO, 2002). O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes. Essa fragmentação materializa a descaracterização do trabalho docente.

A autonomia do docente pode ser traduzida no planejamento das aulas, com a seleção dos conteúdos, dos materiais didáticos e a escolha da metodologia que será utilizada e a avaliação. Através das políticas educacionais que têm sido postas nos últimos anos no âmbito municipal, o docente perde o controle do seu trabalho, que é fragmentado cada vez mais. Com a perda da autonomia, que é cada vez mais

negada, o professor perde o caráter intelectual e passa a ser um executor. Assim, o docente, mesmo que tenha as características do seu trabalho diferenciadas dos operários, tem o seu trabalho guiado pelos processos que encaminham a maioria dos trabalhadores assalariados, em direção à proletarização (OLIVEIRA, 2004). Pela força da própria legislação, os docentes se veem obrigados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício da sua função, mesmo que fujam do contexto de sua formação e não condigam com ele. Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) se referem a essa atribuição de novas funções como sobretrabalho:

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Caberia ao professor realizar todas as etapas que constituem o seu trabalho, mas com a sua fragmentação, o docente deixa de realizar o trabalho intelectual e passa a executar atividades comparadas à do operário fabril, já que se espera que apenas execute o que lhes é imposto pelos diferentes programas.

No contexto educacional atual, os professores vão se degradando conforme os programas são criados e deslocamentos semânticos são feitos sucessivamente. Então, vale o questionamento: o que ainda cabe ao professor?

Para Kuenzer (1999, p. 163), as políticas de formação inviabilizam a construção de identidade do professor como cientista da educação, para construí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação. Ao abordar a formação do professor para atender à necessidade de universalização do Ensino Fundamental, a autora analisa os efeitos das políticas na vida destes professores. A LDB determina que os profissionais da escola básica tenham uma formação aligeirada e de baixo custo em espaço não necessariamente universitário, sendo assim, relexicalizados por:

[...] tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas (KUENZER, 1999, p. 182).

Barreto (2002, p. 137) sintetiza a problemática do trabalho docente ao ser diminuído e chegar ao seu esvaziamento:

As mudanças promovidas na formação de professores assumem pressupostos inextricavelmente ligados ao esvaziamento da docência: o de que a formação possa ser identificada ao treinamento de habilidades e competências consensuais, desejáveis em curto prazo, e o de que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação possa dar conta de modo muito mais econômico e eficaz, do desenvolvimento destas habilidades e competências.

As TIC podem ser postas a serviço de esvaziar o trabalho docente, quando a tarefa a ser executada é atribuída aos chamados “objetos de aprendizagem”, cuja característica principal é a sua reutilização. Estes são produzidos em diferentes escalas, federal (Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem¹), estadual (Conexão Professor²) e municipal (Educopédia³). Os materiais são postos e sobre o modo de utilização não há nenhum tipo de discussão, como se todos os alunos fossem iguais. O que tem sido posto é que, através das TIC envolvidas no processo de ensino, os resultados podem ser melhores.

O primeiro movimento para inserir as TIC no ensino foi a distribuição de *hardware*, equipando as escolas com os objetos técnicos. Dessa forma, a proposta era oferecer ao professor uma ferramenta de pesquisa para buscar elementos que enriquecessem as suas aulas, abrindo possibilidades para novas formas de ensinar e aprender. Quando a inserção do *software* específico acontece, as possibilidades geradas pelo primeiro movimento são anuladas (BARRETO, 2002, p.117). Esse é o ponto em que as TIC começam a interferir no trabalho docente não o enriquecendo, mas o esvaziando. Barreto (2014b) explica o caminho que levou à centralidade atribuída às TIC para o esvaziamento do trabalho docente:

[...] os caminhos que vão do *hardware* ao *software* são cruciais para a análise da centralidade atribuída às TIC, em pelo menos dois sentidos: o da educação baseada em competências; e o do esvaziamento do trabalho docente, na sua associação ao redimensionamento da formação profissional. No limite, esta última pode ser reduzida ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino, relexicalizados como objetos de aprendizagem, que, traduzindo os parâmetros curriculares estabelecidos, favoreçam um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas (BARRETO, 2014b , p. 63).

¹ Ver em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez 2014.

² Ver em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/index.asp>. Acesso em: 19 dez 2014.

³ Ver em <http://www.educopedia.com.br/>. Acesso em: 19 dez 2014.

Essa concepção de educação com inovação tecnológica está na contramão do que diz o inciso I, II e V o Artigo 13 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96:

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Cabe observar que essas incumbências estão sendo violadas, pois diante das propostas educacionais que vêm sendo postas, não cabe mais ao professor elaborar o plano de aula, da mesma forma que não cabe mais a ele ministrar aulas da maneira escolhida. Apesar de o professor manter a sua posição física à frente de uma sala de aula, não é mais ele que controla o que é ensinado.

Os investimentos na estrutura física da escola e nas tecnologias, por vezes, podem nos fazer esquecer que esse investimento em tecnologia nada mais é do que um esforço de barateamento na educação e não um investimento que tenha como foco a qualidade. O que acontece é a aplicação da lógica do mercado, que é a utilização de produtos reutilizáveis com baixo custo (BARRETO, 2012), de modo que a educação é vista como um custo no orçamento público e não como um investimento em longo prazo para o desenvolvimento do país (BARRETO, 2003). A autora faz críticas às políticas que apostam cada vez mais no mecanismo de que através dos *softwares* desenvolvidos, é possível atender um maior número de estudantes. Essa estratégia torna-se economicamente mais interessante, pois permite cortar custos com os recursos humanos, como critica Barreto (2012, p. 994):

[...] o professor é sempre a tecnologia mais cara: exige um longo processo de formação, atende um número limitado de alunos, deseja exercer seus direitos trabalhistas, precisa de tempo para preparar as aulas, fazer avaliações, por exemplo, tornando mais rentável o investimento inicial maciço em recursos materiais que possam ser reproduzidos para um número ilimitado de alunos.

Para Labarca (1995), é um erro para países em desenvolvimento investir em trabalho docente, pois é mais caro investir no professor que em recursos materiais. Um dos objetivos da implantação e expansão dos materiais tecnológicos voltados

para a educação é que um único docente pode atender uma quantidade maior de alunos em um curto espaço de tempo e com gastos reduzidos, atendendo completamente à lógica do mercado. O professor é posto como dispendioso, pois é preciso anos de formação para trabalhar com poucos alunos, possui direitos trabalhistas, realiza greves e ainda em caso de doença precisa ser afastado.

O então consultor da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe aumenta a dimensão da relexicalização que ocorre com o professor: de “depositário do conhecimento” passa a ser “reprodutor”, “comentarista”:

O professor é o depositário do conhecimento e a técnica mais utilizada para a divulgação de conceitos e informações é o ditado. O professor é um reprodutor e, por vezes, um comentarista de frases a serem memorizadas, como objetivo da prática escolar dos alunos. O controle do conhecimento é realizado com base em ditados do professor e os livros que, sem desaparecer, não têm um papel importante (LABARCA, 1995, p.165, tradução nossa).

O professor é deslocado para outra posição, sendo o seu lugar tomado pelos meios didáticos, conforme afirma Labarca (1995, p.174): “os meios didáticos se transformam em depositários do conhecimento e os alunos passam a ter um papel mais ativo”, transformando-se em protagonistas da sua aprendizagem.

Diante do exposto, fomos buscar na escola situações que confirmassem ou não a hipótese de trabalho de que as TIC tendem a ser recontextualizadas como estratégia de substituição tecnológica. Em outras palavras, a proposta desta pesquisa foi verificar se as tecnologias foram inseridas em escola atendida pelo Programa Ginásio Carioca (GEC) de modo a agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem, enfrentando os desafios implicados na/pela presença das TIC, ou, ainda, se a substituição tecnológica está se concretizando, através das políticas formuladas desde 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

1.3 O Programa Ginásio Carioca

Considerando as diferentes possibilidades de recontextualização das TIC nas práticas pedagógicas e a proposta hegemônica de substituição tecnológica, este

estudo focalizou um programa oficial que remete, diretamente, às relações entre TIC e trabalho docente.

No contexto do Rio de Janeiro, o programa escolhido foi o Ginásio Carioca, instituído pelo Decreto nº 32.672, publicado no Diário Oficial em 18 de agosto de 2010 (Anexo A). Na sua nomeação está marcada a intenção de implantá-lo em todas as unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino. Ao mesmo tempo, em seu Art. 4º, assinala o seu caráter experimental, identificando no Anexo Único as escolas que fariam parte do movimento inicial. Esta listagem foi sendo ampliada ano a ano, até 2013, através dos Decretos: 33.164, de 03 de dezembro de 2010; 33.649, de 11 de abril de 2011; 35.260, de 19 de março de 2012; 35.261, de 20 de março de 2012; e 36.799, de 26 de fevereiro de 2013. Assim, o Programa ficou conhecido como Ginásio Experimental Carioca (GEC), envolvendo as seguintes escolas:

Escola Municipal André Urani

Escola Municipal Anísio Teixeira

Escola Municipal Bolívar

Escola Municipal Ceará

Escola Municipal Chile

Escola Municipal Coelho Neto

Escola Municipal Embaixador Araújo Castro

Escola Municipal Epiácio Pessoa

Escola Municipal Escultor Leão Velloso

Escola Municipal Fernando Rodrigues da Silveira

Escola Municipal Governador Carlos Lacerda

Escola Municipal Juan Antônio Saramanch

Escola Municipal Malba Tahan

Escola Municipal Mário Casasanta

Escola Municipal Mário Paulo Brito

Escola Municipal Nicarágua

Escola Municipal Nilo Peçanha

Escola Municipal Orsina da Fonseca

Escola Municipal Princesa Isabel

Escola Municipal Professor Castro Rebelo

Escola Municipal República do Peru

Escola Municipal Rio de Janeiro

Escola Municipal Rivadávia Correa

Escola Municipal Rodrigues Alves

Escola Municipal Sócrates Galveas

Escola Municipal Vicente Licínio Cardoso

Escola Municipal Von Martius

Cabe observar que a especificação “experimental”, inserida no Artigo 4 do Decreto n.º 32.672, fez com que a designação do Programa fosse alterada no decorrer do texto, que também termina com a sua concentração nas turmas do 7º ao 9º ano, excluindo as do 6º.

Não serão aqui discutidas as possíveis razões para recuperar o termo “ginásio”, de uso comum até o início dos anos 1970, designando o que passou a ser posto como o segundo segmento do Ensino Fundamental. Cabe destacar, entretanto, que afirmando considerar “as disposições constantes dos arts. 2º e 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, o documento retoma a concepção de áreas de estudo da Lei n.º 5692/71 e vai além, propondo a atuação de professores por área, como será discutido adiante.

Além da menção ao texto legal obrigatório (LDBEN), as considerações do Programa incluem estudos, não referenciados, “a partir dos resultados do IDEB 2009”, bem como o dever de oferecer uma “educação de qualidade”, esta qualificação polissêmica recorrente nos discursos das políticas educacionais (RAMOS, 2012). O conjunto das considerações culmina com a associação de “novos métodos e práticas” à “excelência acadêmica” e, como posteriormente indicado no Art. 5º, a promover “educação para valores”:

CONSIDERANDO a necessidade de introdução de novos métodos e práticas no cenário educacional que viabilizem a existência de uma escola voltada para a excelência acadêmica e para a formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência, bem como pela transformação da comunidade e da sociedade em que vivem.

Mesmo sendo sintético, como cabe a um documento no gênero, o Decreto reitera algumas ações (Art. 3º) que constituiriam o “novo modelo escolar”, também posto como “sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos”. A menção ao sistema de ensino estruturado supõe a sua ausência, assim como a “disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano” e a de “espaço para a prática do desporto educacional”. No caso, mesmo reconhecendo que estes espaços nem sempre estiveram disponíveis nas escolas, causa estranheza o apagamento de projetos anteriores, como o das Salas de Leitura (DECO, 2012), descaracterizado pelas ações que o atrelaram à avaliação externa, em perspectiva meramente pragmática.

Outras suposições parecem colocar em xeque tudo quanto existiu antes do GEC: “metodologia dinâmica de ensino”, “professores qualificados” atuando “de maneira eficiente”, “ensino adequado” a adolescentes e “reforço de aprendizagem”. Em outras palavras, o Programa GEC pretendeu resolver os problemas do segundo segmento do Ensino Fundamental através de ações que envolviam basicamente: (1) o tempo de permanência dos alunos nas escolas e algumas possibilidades para o seu aproveitamento; e (2) o redimensionamento do trabalho docente.

No que se refere à oferta de educação em tempo integral, o Programa se baseia em inegável consenso. Afinal, quem seria contrário a esta proposição? Por outro lado, ela tem implicações a serem reconhecidas e remete a opções que materializam as pretensões educacionais em jogo, como os sentidos de que a permanência em tempo integral é investida e os desdobramentos concretos inescapáveis.

Mesmo sem pretender dar conta de todas as implicações, há questões que não podem ser esquecidas, como a disponibilidade de espaços, tempos, recursos

materiais e humanos para tanto⁴. Na condição de programa Experimental, o Decreto N° 32.672 encaminha algumas delas: “prover os Ginásios Experimentais Cariocas de recursos humanos e materiais necessários à consecução dos objetivos do Programa” (Art. 6º, II); “gerenciar o processo de institucionalização dos Ginásios Experimentais Cariocas e supervisionar a execução de convênios ou termos de parcerias que venham a ser firmados”⁵ (III); e “quadro de pessoal específico” (Art. 8º), com “carga horária de 40 (quarenta) horas semanais”, ou pela sua complementação através de “dupla regência” (Art. 10), com a concessão de gratificação mensal de quinze por cento do vencimento inicial da categoria do servidor, desde que não haja “qualquer tipo de afastamento, ainda que amparado pela legislação vigente” (Art. 11).

Enquanto o Decreto especifica as condições de trabalho do corpo docente do GEC, silencia acerca dos critérios para que os alunos incluídos/excluídos, embora a menção aos resultados do IDEB, entre as suas considerações, forneça pistas para tanto. Parece razoável supor que o GEC seja destinado aos “melhores”, mesmo que não como “vocações específicas” (Art. 7º), visando a resultados significativamente mais positivos.

Na análise aqui desenvolvida, adquire especial relevo o excerto abaixo, relativo às ações do GEC, que contemplam: (1) tempo integral; (2) estudo dirigido (ED); (3) tutoria; (4) projeto de vida (PV); (5) protagonismo juvenil (PJ); (5) disciplinas eletivas; e (6) professores polivalentes.

Art. 7º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca inserem-se:

I – Núcleo comum

- a) educação em tempo ampliado: das 7:30 às 17:00 horas para jovens de 7º ao 9º ano;
- b) professores polivalentes - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalharão Educação Física, Artes e Inglês;
- c) cada aluno terá um professor tutor;
- d) uso da Educopédia, que consiste em uma plataforma de aulas digitais, com uso de vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online;

⁴ Ver encaminhamento publicado no jornal O Globo, de 7 de dezembro de 2014, pela Prefeitura do Rio de Janeiro, ilustrado pela imagem de crianças em carteiras escolares sobre uma esteira mecânica, com a inscrição: “Nossa linha de produção é simples. Construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros. Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro”.

⁵ Ex. Fundação Itaú Social e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

- e) sistema de apostilas para cada disciplina;
- f) elaboração e monitoramento do Projeto de Vida de cada aluno, que orientará a seleção de eletivas pelo aluno, com acompanhamento do professor tutor;

II – Núcleo Específico

- a) aproveitar aspectos da infraestrutura local, como integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem para os jovens;
- b) definir vocações específicas para os ginásios experimentais, como esportes ou artes, selecionando, se for o caso, talentos da rede, em cada caso;
- c) trabalhar responsabilidade social dos jovens, atuando como voluntários em escolas próximas ou áreas do entorno, no reforço escolar ou em ações de proteção ao meio ambiente.

Parágrafo único. Parte do núcleo comum de que trata o inciso I deste artigo será oferecida a todas as escolas de segundo segmento, como parte do Programa Ginásio Carioca.

Neste ponto, cabe esclarecer que, embora todas as ações previstas sejam importantes para a compreensão do Programa e sejam abordadas na seção dos dados coletados (Capítulo 2), o recorte assumido neste trabalho focaliza as relações entre trabalho docente e TIC. No que diz respeito a elas, o Decreto, a despeito da sua constituição textual sintética, reitera “ações” nos Art. 3º e 7º e apresenta uma repetição digna de nota, referida à “utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor” (Art. 3º). Trata-se da Educopédia, criada no 2º semestre de 2010 pela subsecretária de Projetos Estratégicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com a colaboração de aproximadamente 300 professores da rede, e definida nos seguintes termos:

A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas [sic] voltadas para avaliações e revisões.⁶

Ainda que o GEC e a Educopédia sejam iniciativas, em princípio independentes, têm em comum a aposta na utilização intensiva das TIC e é possível verificar a articulação promovida pelo Decreto, fazendo com que o acesso menos frequente do que o esperado à plataforma possa ser alavancado pela presença de

⁶ Cf. <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2015.

condições especiais e do *kit* específico, composto por um *notebook*, um projetor, caixas de som e internet sem fio. Acima de tudo, o que a Educopédia sustenta na construção do GEC é a proposta de atuação de professores polivalentes por área (BARRETO, 2014a).

Professores polivalentes são a chave para a abordagem das relações entre trabalho docente e TIC. A rigor, são a consequência da substituição tecnológica que remete a esvaziamento, fazendo com que sejam obliteradas as questões relativas à formação e às diferentes dimensões da produção do ensino. Se as atividades, elaboradas com base nas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina, são “autoexplicativas”, estão disponíveis e preenchem todas as aulas previstas, só é preciso contar com executores capazes de coordenar o contato das turmas com elas. Caso o esquema falhe, velhas tecnologias, como “apostilas”, estão previstas.

Nesses termos, o presente estudo partiu da hipótese de trabalho de que o GEC visou a consolidar a substituição tecnológica. Ainda que o Programa tenha sido extinto antes de ultrapassar a condição de experimental, conforme o Decreto n.º 38.954, de 17 de julho de 2014 (Anexo B), não é possível pensar em mudança de perspectiva. Trata-se de mudança de foco, materializada no “6º ano experimental”, a ser discutido no capítulo 4 desta dissertação, como desdobramento/aprofundamento de uma concepção específica das relações entre trabalho docente e tecnologias.

Finalmente, no desenvolvimento deste estudo, os “atos normativos necessários à implementação deste Decreto” (Nº 32.672) não foram objetivados, considerando que a preocupação central foram as relações entre as políticas e as práticas. Para tanto, foram analisadas as duas pontas: o documento básico e os modos pelos quais as proposições foram materializadas nas práticas concretas de uma das unidades escolares contempladas pelo Programa.

Entre as questões encaminhadas, a pretensão maior foi verificar: (1) as condições de produção das ações previstas na recontextualização específica; (2) os modos pelos quais gestores, professores e alunos lidaram com a proposta de utilização intensiva das TIC; e (3) o redimensionamento das práticas pedagógicas no novo contexto e as reflexões dos sujeitos sobre elas.

2 UM GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo é composto por três seções. A primeira sistematiza a pesquisa de campo, abordando os caminhos percorridos para a sua realização, assim como os processos e procedimentos envolvidos. A segunda explicita as características da escola escolhida, compreendendo a descrição do seu espaço físico, mobiliário e objetos técnicos, a caracterização dos sujeitos que se movem neste espaço e, neste movimento, produzem práticas articuladas ao Programa GEC. Finalmente, a terceira seção é constituída pelo registro dos dados coletados a partir da observação, de modo a remeter às análises como encaminhamentos das questões que sustentam o estudo.

2.1 Os caminhos da investigação

Ao escolher a escola em que seria realizada a pesquisa, fui ao endereço para conversar previamente com os gestores sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa e em quais condições, pois seria fundamental para o meu trabalho que acompanhasse o cotidiano da escola, o que incluía assistir aulas. Atendida pela coordenadora pedagógica e pelo diretor, tive a prévia permissão da escola, porém ainda dependia da autorização da instância maior, da 7ª CRE-RJ.

Esta autorização, por sua vez, dependia de parecer expedido pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Era o início de uma série de etapas burocráticas, especialmente pelo período vivido no que se refere à atuação institucional de comissões congêneres na área de Ciências Humanas e Sociais⁷. As reuniões da comissão local eram mensais e havia o recesso determinado pela organização da Copa do Mundo.

Como a pesquisa de campo envolvia seres humanos, entrevistas e questionários, houve duas exigências feitas na primeira reunião: (1) além da temática a ser desenvolvida, foram solicitadas as perguntas propriamente ditas, na

⁷ Cabe registrar que persistem impasses relativos à referida atuação, objeto de discussão pelo Fórum de Associações Científicas da Área de Ciências Humanas e Sociais, em fevereiro de 2015.

condição de anexo; e (2) a inclusão de espaço para as assinaturas dos alunos, mesmo menores de idade, acompanhando as dos pais ou responsáveis, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aqui presente como Anexo C.

Finalmente obtido o parecer favorável, em 15 de julho 2014, mesmo dia foi feito o seu encaminhamento para a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE/RJ) para solicitar a autorização para a pesquisa na escola. Esta última autorização foi emitida em dez dias e assim pudemos dar início ao trabalho de campo.

Com a intenção de não prejudicar os resultados da pesquisa pelo atraso ocorrido, aumentamos a duração do período de tempo de permanência em campo, através de idas à escola três vezes por semana, em tempo integral, das 8h às 16h30min. Nenhuma turma específica foi escolhida para a observação e análise. A proposta era acompanhar os dias letivos das turmas de 7º ao 9º ano, observando o cotidiano das práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2014.

Assim que retornei à escola com a autorização emitida para dar início à pesquisa, a coordenadora pedagógica me apresentou aos professores durante uma reunião pedagógica. Pude explicitar os objetivos da pesquisa naquela escola, aproveitei a oportunidade para expor a necessidade de observar algumas aulas e saber se alguém não aprovaria a minha presença em sala de aula. Apesar de dois professores me perguntarem inúmeras vezes qual era o meu objetivo de pesquisa e um deles sugerir outra escola, nenhum disse explicitamente ser contra a minha presença. Aliás, a maioria destes se mostrou receptiva e com disposição de colaborar.

Após ser apresentada aos professores, a coordenadora pedagógica mostrou as dependências da escola. Para obter o conhecimento das propostas da escola, perguntei se poderia ler o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, na mesma hora, a gestora me entregou. Era a oportunidade de analisar o elo formal entre o Programa GEC e a sua tradução em nível local, como será explicitado adiante.

Neste ponto, é importante sublinhar que a pesquisa foi desenvolvida em perspectiva etnográfica. Para Markoni e Lakatos (2011), é quando o investigador convive, por espaço considerável de tempo e com a máxima intensidade possível, com as pessoas que constituem o seu objeto de estudo.

Cabe registrar que, até o início da década de setenta, as técnicas etnográficas eram utilizadas somente por antropólogos e sociólogos. Foi quando os pesquisadores da área da educação passaram a adotá-las, dando origem a uma nova linha de pesquisa que vem sendo chamada de “antropológica” ou “etnográfica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Ezpeleta e Rockwell (1989) discutem, em *Pesquisa Participante*, as características da etnografia como metodologia para conhecer a realidade educacional. Conhecida como uma “teoria da descrição”, como processo de coleta de “matéria-prima” (p.33), propõe-se a conservar a complexidade dos fenômenos sociais e a riqueza de seu contexto peculiar, como também reconhecem Triviños (1987) e Markoni e Lakatos (2011).

Esta pesquisa, como um estudo de caso, teve como objetivo analisar as relações entre TIC e trabalho docente, em um GEC situado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Na impossibilidade de dar conta de todas as escolas que integram o Programa, o movimento foi o de aprofundar os dados coletados na situação particular, reconhecendo a impossibilidade de formular generalizações.

Lüdke e André (2008) apontam algumas características que o estudo de caso possui, como por exemplo: (a) visa a descoberta, (b) enfatiza a interpretação do contexto, (c) retrata a realidade de forma ampla e profunda, (d) vale-se de fontes diversas de informações, (e) representa as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e (f) os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Como estudo de caso, a pesquisa recorreu a variadas fontes de coleta de dados, feitos em diferentes momentos através de diversos informantes, sendo uma delas a observação. Apesar de todo processo de observação provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas, conforme Lüdke e André (2008), os sujeitos investigados da escola, que são professores, gestores e alunos, já estão acostumados com pessoas que não são do seu convívio diário frequentando a escola por períodos específicos.

Com base nas experiências de trabalho de campo dos autores já citados, as observações devem conter: (a) descrição dos sujeitos, sempre tentar manter as palavras originalmente utilizadas pelos sujeitos na (b) reconstrução de diálogos realizados sob forma de anotações; (c) descrição de locais; (d) descrição de eventos especiais; (e) descrição das atividades e seu impacto sobre os envolvidos, não

esquecendo de registrar (f) os comportamentos do observador, pois as autoras consideram importante que o observador se inclua na cena da pesquisa assim como suas atitudes, ações e conversas com os participantes do estudo.

De acordo com a abordagem do processo de observação feita por Lüdke e André (2008), o pesquisador não revela tudo o que pretende pesquisar no primeiro momento:

[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal da escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação no comportamento dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. (p. 29)

Quando questionada pelos professores sobre o assunto da minha pesquisa, respondia que se tratava de um estudo sobre a incorporação educacional das TIC, evitando expressar opinião ou partido. Com o intuito de interferir o mínimo possível na reação dos sujeitos envolvidos e na cena observada, tentei fazer minha presença discreta: acomodei-me em uma mesa no fundo da sala e lá permanecia até o final da aula.

Com a intenção de fazer um levantamento de algumas informações do corpo docente, entreguei-lhes um questionário em que solicitava alguns dados como: nome, grau de escolaridade, tempo de serviço na escola, experiência docente prévia e quantidade de alunos e tutorados.

Questionários similares foram entregues à equipe administrativa. Em anexo, assim como no caso dos professores, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo que as informações obtidas por meio de questionários e entrevistas fossem utilizadas como dados da pesquisa, desde que mantendo o total anonimato dos envolvidos.

Entregues em agosto de 2014, os 21 (vinte um) questionários foram sendo devolvidos aos poucos. Apenas 1 (um) não teve retorno. Com o objetivo de entrevistar alguns alunos, distribuí 187 (cento e oitenta e sete) TCLE para todo o alunado, solicitando a assinatura dos pais ou responsáveis para que os estudantes pudessem participar da pesquisa, em forma de entrevista. Dos 187 (cento e oitenta e sete) documentos distribuídos, obtive o retorno de apenas 10 (dez), sendo 4 (quatro) do 7º ano, 4 (quatro) do 8º ano e 2 (dois) do 9º ano. Por mais que os alunos tivessem bastante tempo livre, entrevistá-los durante os intervalos das aulas seria

complicado, devido ao enorme barulho do ambiente e à falta de um lugar que pudesse nos acomodar melhor. Por isso, conversei com os professores dos que participariam da entrevista sobre qual seria o melhor momento para chamá-los em sala de aula, de modo a não atrapalhar muito o andamento da disciplina, e assim foi feito.

Diante do objetivo da pesquisa posto ao conhecimento de todos, alguns professores foram mais solícitos que outros e foram os primeiros a dizer que a aula do dia “x” eu teria que assistir. Assim foram feitas as observações de aula, sempre com uma prévia conversa e autorização do professor.

Conhecendo os professores, as disciplinas com que trabalhavam e tendo assistido a algumas aulas, dei início às entrevistas que sucederam conforme a disponibilidade de tempo vago do professor. Observei que sempre após as reuniões pedagógicas, os docentes ficavam na sala dos professores, ou realizando alguma atividade da profissão ou até mesmo sem afazeres esperando o final do horário de trabalho. Diante das inúmeras atividades realizadas pelos professores e pelos tempos preenchidos por aula, agendei as entrevistas nesses horários.

Foi elaborado previamente um roteiro básico de entrevista especial para cada entrevistado, com questões construídas conforme a abertura permitida e com questões de interesse na investigação. Aos professores foram feitas perguntas sobre aspectos de questões relativas ao seu trabalho com as TIC, através da Educopédia; para os gestores questionamentos mais complexos sobre suas posições em relação a algumas características do GEC, seu funcionamento e sua extinção; e aos alunos foram estruturados questionamentos sobre sua vida escolar, considerando as principais diferenças entre as escolas anteriores e a atual, e suas opiniões sobre algumas características do Ginásio Experimental Carioca.

Ao todo foram entrevistados 8 (oito) professores, 2 (dois) gestores e 10 (dez) alunos. As entrevistas com os alunos aconteceram no corredor da escola. Apesar de ser geralmente um local movimentado, em horário de aula era um ambiente tranquilo e assim o aluno não perderia tanto tempo se deslocando para outro recinto. A coleta de depoimento dos alunos teve a duração média de 10 (dez) minutos, de modo particular, sem ninguém por perto que causasse incômodo ao entrevistado, o que possibilitou coletar dados que o aluno provavelmente não mencionaria em outra situação.

Como parte da coleta de dados de um estudo de caso, adotamos a entrevista semiestruturada que, conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 281), também pode ser chamada de assistemática, antropológica e livre. É quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão. Para Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, além de correções, esclarecimentos e adaptações em busca da informação desejada.

Através desse procedimento foi possível, durante as conversas estabelecidas com os sujeitos envolvidos, tratar de assuntos de natureza pessoal e íntima, como é o caso do bônus financeiro proposto devido ao horário integral, ou ainda tratar escolhas individuais, como é o caso da professora que disse, em se tratando de polivalência, que não ensinaria algo que não soubesse, enquanto há colegas de profissão que assim fazem.

Apesar de inicialmente ter a intenção em realizar as entrevistas individualmente e em um local mais reservado, nem sempre o consegui. Uma delas aconteceu como uma conversa informal entre os participantes na sala dos professores, sendo guiada pelas perguntas já formuladas e outras que foram formuladas na hora, diante da situação posta. O conteúdo de cada entrevista foi elaborado de acordo com o entrevistado, com base no observado em suas aulas. Considerando que as entrevistas transcorreram na sala dos professores, com outras pessoas no mesmo ambiente e algumas interrupções, os entrevistados pareceram ficar bem à vontade para responder aos questionamentos feitos. Nenhum professor se negou a responder a qualquer questão. As entrevistas com os gestores foram feitas em momentos mais tranquilos e em ambiente reservado, também sem que nenhum deles se mostrasse incomodado ou se negasse a responder.

Analisando os fatos e proveitosos dados coletados, reconheço que diante de algumas situações, deixei escapar algumas questões que acrescentariam no trabalho, porém esta ausência não afetou o resultado do foco principal da pesquisa, que era estudar as relações entre o trabalho docente e as tecnologias naquele GEC.

Cabe acrescentar que todas as falas coletadas em entrevistas ou em conversas informais com professores e gestores estão transcritas integralmente no

Anexo D. Cabe anunciar, também, que a análise das entrevistas constitui o terceiro capítulo desta dissertação.

Durante todo o período da pesquisa de campo, entre agosto e dezembro de 2014, a maior parte dos professores e gestores mostrou-se receptiva e com disposição de colaborar na coleta de dados. Entretanto, mesmo diante da liberdade concedida, visto que tinha permissão para circular em todos os ambientes da escola e observar todas as aulas, não tive a oportunidade de acompanhar nenhum planejamento de aulas ou provas.

Por outro lado, tive acesso às reuniões pedagógicas que aconteciam conforme a área de ensino: nas segundas-feiras a reunião contava com os professores de Artes, Educação Física e Inglês; nas quartas-feiras envolvia os de Matemática e Ciências; e nas sextas-feiras era a vez dos de História e Geografia se reunirem com a coordenadora pedagógica para discutir problemas ocorridos, planos e troca de experiências. Nessas reuniões, os professores polivalentes aproveitavam a oportunidade para conversar com os especialistas e tirar suas dúvidas em relação à matéria que iria ser trabalhada com os alunos.

Ao final da pesquisa de campo, aproveitando que todos os professores, gestores e pessoal administrativo estavam no seu horário de almoço, despedi-me de todos. Agradei pela compreensão e colaboração com o meu trabalho e pedi desculpas se causei algum inconveniente, incômodo ou alteração da rotina durante a minha permanência na escola.

2.2 A escola

Entre as 27 (vinte e sete) unidades escolares do Ginásio Experimental Carioca, escolhemos uma localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Com o objetivo de preservá-la, protegemos seu nome através do total anonimato e, por este motivo, não podemos dar muitas informações sobre sua localização.

Inicialmente a instituição atendia a partir da antiga 4ª série até a 8ª. Em 2009 e 2010 permaneceram alunos do 6º ao 9º ano e, em 2011, com a implantação do turno único, através da Lei municipal n.º 5.255 de 11 de setembro de 2010,

permaneceram somente os alunos do 7º ao 9º ano. Somente em 2013 a escola passou a ser um GEC.

Na seção anterior, foi citada a consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, como materialização do modo de pensar, compromissos, visão de mundo e tarefas assumidas pelo grupo que o formulou: professores e gestores. Nesse sentido, o PPP é a expressão da identidade da escola (VASCONCELLOS, 2006, p. 15), que detalha os objetivos, estabelece critérios comuns, valores, linhas de ação, propostas de formas de ser e agir no coletivo escolar, define as ações educativas que se pretende desenvolver e quais caminhos percorrer para atingir os objetivos traçados. No caso, cabe destacar o objetivo de “capacitar para operar com as novas tecnologias visando a inserção num mundo globalizado”.

Mesmo sem entrar no mérito da discussão ideológica, de acordo com o vivenciado durante a pesquisa de campo, verificamos o distanciamento entre o projetado no PPP e as condições de possibilidade postas na realidade escolar. Ao mesmo tempo em que se planeja capacitar o aluno para operar com as novas tecnologias, percebe-se que esta utilização é precária e pouco explorada, aumentando o distanciamento entre as metas traçadas e a possibilidade de alcançá-las, mesmo com o documento sustentando que irá: “garantir a manutenção predial e prover a escola de recursos humanos e materiais necessários à execução do PPP”.

Em 2014, a escola possuía seis turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, do 7º ao 9º ano, em horário único de 7 (sete) horas, atendendo 187 (cento e oitenta e sete) alunos na faixa etária de 10 (dez) a 15 (quinze) anos, divididos em 6 (seis) turmas, sendo uma com 34 (trinta e quatro) alunos do 7º ano, 4 (quatro) turmas do 8º ano abrangendo no total de 125 (cento e vinte e cinco) alunos e uma turma de 9º ano com 28 (vinte e oito) alunos.

Para atender aos 187 (cento e oitenta e sete) alunos, existem 12 (doze) professores e 9 (nove) servidores administrativos, todos ingressos no serviço público através de concurso. A escola possui em seu quadro administrativo: 1 (um) diretor, 1 (um) diretor adjunto, 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) secretária escolar, 2 (dois) agentes educadores, 1 (um) agente de administração e 2 (dois) encarregados da merenda escolar.

A escola foi construída para ser anexo de outra, motivo pelo qual continua passando por adaptações estruturais. Apesar das obras, o prédio é desprovido de auditório, acomodações para a equipe técnico-pedagógica, vestiários, quadra

coberta e estacionamento, sendo motivo alegado para isso pelos gestores a falta de espaço disponível para obras.

Ao chegar à escola visualizamos um local limpo, com todo o terreno murado e um portão de ferro por onde é permitido o acesso à área interna. Como não possui porteiro, quem geralmente abre e fecha o portão é um agente ou secretária escolar.

Ao entrar, visualizamos o pátio coberto, que é a área mais utilizada pelos alunos nos horários vagos. À esquerda, em um pequeno espaço construído, funcionam a secretaria, a coordenação, a diretoria, o almoxarifado externo, a sala de professores e professoras, bem como seus respectivos banheiros. A referida sala parece pequena para a quantidade de professores da escola e possui em seu mobiliário duas mesas, uma maior com seis cadeiras e outra menor com quatro, além de um sofá pequeno, armários, um aparelho de TV, que não funciona, e um de ar-condicionado. Na maioria das vezes, os professores almoçam na escola, seja a comida servida no refeitório para os alunos, seja a que eles trazem de casa. Nesse horário, o espaço é reorganizado e assume características de refeitório. Os professores se acomodam como podem, alguns sentados às mesas e outros no sofá. Como passam o dia na escola, esta sala também funciona como copa, com geladeira e uma pequena mesa com cafeteira e micro-ondas, além de vários utensílios de cozinha e pequenas despensas de comida nos armários.

Saindo da sala dos professores, há um corredor que leva à quadra poliesportiva, sem cobertura, apenas com as demarcações para os jogos de futebol de salão, vôlei e basquete. Ainda no primeiro andar, do lado oposto ao da secretaria, encontramos: cozinha, despensa, ambulatório, banheiro para os alunos e alunas e um refeitório, que também é pequeno e não comporta todos os 187 (cento e oitenta e sete) alunos de uma única vez. A solução encontrada pelos próprios alunos é sentar no chão do pátio coberto para fazer as refeições. Fazem parte da estrutura do térreo da escola: duas salas de aula, laboratório de Ciências e sala de Artes. As duas salas possuem um espaço amplo para comportar mesas e cadeiras dos alunos, uma mesa grande para o professor e ar-condicionado.

Em toda a extensão do corredor do térreo e do primeiro andar há armários, que são disponibilizados para que os alunos guardem o seu material e para que os *netbooks* sejam também recarregados.

No primeiro andar há três salas de aulas, uma Sala de Leitura, almoxarifado e uma sala de informática, ao final do corredor, em que o mobiliário e o aparelho de

ar-condicionado se encontram em ótimo estado. Nesta, além da porta de madeira existe um portão de ferro, que assim como em outras escolas brasileiras, permanece trancada com cadeado. Diferente das outras escolas que proíbem o livre acesso dos alunos aos computadores, o motivo alegado para as portas fechadas da sala de informática é a falta de estabilizadores para ligar os computadores. Aproximadamente 20 (vinte) computadores estão sem a sua funcionalidade devido à falta de estabilizadores, que assim como todo o aparato tecnológico da sala é fornecido por programa do Governo Federal: o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo).

Ao ser perguntado sobre a sala de informática, o diretor da escola nos informou que ela está fora do seu funcionamento porque houve uma variação da rede elétrica e em decorrência disto, uma peça de todos os estabilizadores queimou. Um técnico chegou a detectar que o que queimou nos estabilizadores é uma peça que, segundo o diretor, não se consegue encontrar para comprar e realizar a substituição, e como não possui verba para comprar outros estabilizadores, a sala de informática permanece fechada desde o início de 2013.

A Sala de Leitura é uma pequena biblioteca onde os alunos fazem atividades acompanhadas pelo professor regente e pela professora responsável pelo espaço, os alunos também podem tomar livros emprestados se assim desejarem.

Todas as cinco salas de aula possuem mesas e cadeiras para todos os alunos e uma mesa grande para o professor. Algumas possuem aparelhos de TV e som. Todas possuem aparelho projetor, lousa branca e um armário ao fundo para guardar materiais. Apesar de todas as salas de aula da escola aparentemente possuírem itens tecnológicos, ao acompanhar a realidade com uma proximidade maior, as falhas foram aparecendo. Todos estes ambientes possuem aparelhos de televisão, porém não possuem aparelhos como DVDs para que fosse possível a sua utilização pelos professores. Mesmo que tivessem um desses itens, as salas não possuem um sistema de amplificação transmissão de som, ou seja, os alunos até poderiam ver a imagem, porém sem o áudio.

Em 2013, os professores que planejavam suas aulas utilizando algum aparelho disponibilizado pelo *kit* tecnológico, no dia da aula pegavam as caixas de som de uma sala e passavam para outra, e assim faziam com os outros aparelhos. Porém com essa mudança constante de equipamentos, alguns destes estavam

desaparecendo e então ficou proibida a mudança de sala dos aparelhos, dificultando mais ainda a situação caso o professor quisesse utilizar as mídias em suas aulas.

Professores e alunos contam com os seguintes recursos materiais: DVDs, TV, aparelho de som, computadores, *datashow*, projetores, *netbooks*, Xerox, impressora e máquina fotográfica. A Xerox fica na secretaria e todos os professores têm acesso a esse recurso da mesma forma que à máquina fotográfica. Como a escola só possui uma máquina, sua utilização deve ser acertada com antecedência para evitar imprevistos.

Percebe-se que, por mais que os professores tenham vontade de colocar o PPP em prática o que está preconizado no PPP, faltam-lhes condições para tanto. Assim, este documento escrito, que deveria servir de base e orientação, fica mais próximo a um simples artefato burocrático que mantém distantes a realidade e o ideal imaginado.

O serviço de internet precário prejudica também os alunos, porque pode transformar uma simples pesquisa em um *site* de busca em um trabalho lento que demanda tempo e paciência, considerando sempre a possibilidade de ficar sem conexão e ninguém concluir a pesquisa ou qualquer outra atividade em andamento.

No ano de 2013, o GEC pesquisado recebeu do ProInfo 70 (setenta) *netbooks* para serem utilizados pelos alunos durante as aulas. Porém alguns destes, cerca de seis, estão na sala dos professores para serem utilizados em lançamento de notas e registro do planejamento de aulas. Devido à utilização e ao desgaste do tempo, aproximadamente 10 (dez) *netbooks* já não estão mais funcionando e, segundo o diretor, vão continuar sem funcionar, pois a Secretaria Municipal de Educação não oferece qualquer tipo de manutenção para os computadores portáteis. A recomendação dada é apenas guardá-los.

O Laboratório de Ciências só foi completado ao final do ano letivo de 2014, com uma enorme bancada e bancos para os alunos, além de um quadro branco e ar-condicionado. Como a existência deste laboratório era uma das exigências para se tornar um GEC, uma sala foi adaptada, sem disponibilizar ar-condicionado e nem mesmo bancos para os alunos. Com o mobiliário adaptado, a bancada alta fazia com que os alunos assistissem às aulas de pé ou sentados no chão, apoiando os cadernos sobre as pernas e mochilas.

Nos anos de 2013 e 2014, a escola teve 6 (seis) turmas e 5 (cinco) salas de aulas. Então, uma turma sempre tinha aula no laboratório de Ciências, mesmo que

ali fosse trabalhada outra disciplina. Do ponto de vista da base física, era a principal limitação da escola.

O aparelho de *datashow* é o mais utilizado durante as aulas, dependendo apenas de um *netbook* e, conforme o conteúdo a ser passado, não necessitando de um sistema de áudio. Junto com os *pen drives*, integram o trio tecnológico que marca a escola.

Os alunos e professores contam com internet sem fio com velocidade de 5MB. Na teoria, deveria servir para agilizar o trabalho do professor nas aulas e no lançamento de presenças e notas *on-line* através do Sistema de Gestão Acadêmica⁸, porém o que na maioria das vezes acontece é o sistema ficar lento ou simplesmente a internet não funcionar, pois o sinal é fraco e a velocidade da transmissão de dados se torna muito baixa quando aproximadamente 30 (trinta) usuários se conectam no mesmo momento. Por este motivo, os professores ficam limitados em seu uso, sempre tendo que improvisar, principalmente na hora de fazer a chamada dos alunos. Diante de todos os problemas com o *kit* tecnológico e os demais artefatos eletrônicos, os professores, em sua maioria, desistiram de utilizá-los nas aulas por lhes parecer mais uma barreira do que uma ferramenta que os auxiliasse no ensino.

2.3 Dados coletados

Começando pelas especificidades do Programa GEC, esta seção contempla: (1) Estudo Dirigido (ED); (2) tutoria; (3) Projeto de Vida (PV); (4) Protagonismo Juvenil; e (5) disciplinas eletivas. Em seguida, inclui a caracterização do corpo docente e das aulas observadas, regidas por professores específicos e polivalentes, destacando as diferenças representadas por se encontrarem em uma ou outra condição.

O ED, concebido como um tempo voltado para que o aluno supere suas dificuldades sob a orientação do professor tutor, aparece na grade da escola como tempo somado à aula anterior. Ficava excluída a possibilidade dos diferentes

⁸ Ver em <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=86> Acesso em: 20 de jan 2015.

professores tutores participarem desse momento do aluno, acompanhado apenas pelo professor que estava em sala.

A tutoria funcionava a partir da escolha dos alunos, que deveriam eleger três funcionários da escola como opções. Um deles, podendo ser professor ou membro do corpo administrativo da escola, assumiria a tutoria, cuja função seria orientar a vida escolar do tutorado.

Durante as observações de aulas, não foi detectada nenhuma atenção individual especial que marcasse mudança de andamento da aula. Vale a observação de que apenas as disciplinas Português, Ciências e Matemática, que são objeto de avaliação externa, possuem “um tempo especial” voltado para o ED. Dessa forma, as disciplinas com maior tempo de aulas são Matemática, com 6 horas e 30 minutos de aula; Língua Portuguesa com 6 horas; e Ciências, com 4 horas de aula. Cabe observar que, na grade, encontramos variações de tempo dentro de uma mesma série. Por exemplo, entre as turmas do 8º ano, as turmas 1 (um), 3 (três) e 4 (quatro) tinham 06h30min/aula, enquanto a turma 2 (dois) tinha 06h/aula.

O Projeto de Vida (PV) visava a contribuir para a futura escolha profissional, abrangendo reflexões sobre mercado de trabalho e nível de escolaridade. Era uma forma de orientação despretensiosa para que os alunos identificassem suas preferências profissionais e se informassem sobre os caminhos a seguir para alcançar os seus objetivos.

A escola possui dois professores encarregados de desenvolver as atividades relativas ao PV: Lírio e Bromélia. Esta última fez uma apresentação das profissões, dos cursos de formação e de sua duração, bem como das instituições que os oferecem, média salarial e ramo de trabalho. Os alunos se mostraram interessados nas aulas e foram bem participativos. Não houve conversas paralelas e nem alunos fazendo outra atividade que não fosse a planejada pela professora, culminando com a socialização das pesquisas realizadas pelos próprios alunos.

Não foram observadas aulas similares com Lírio, que tendia a transformá-las atividades físicas na quadra da escola. Em conversa com alguns alunos desse professor, foi mencionado que foram trabalhados os interesses profissionais dos orientandos apenas no primeiro semestre. Em outros momentos, Lírio passou filmes e teria deixado a necessidade de aprofundamento nos assuntos.

Atividades referentes ao Protagonismo Juvenil (PJ) só foram desenvolvidas na escola no ano de 2013. Funcionaram sob a orientação da professora Lavanda, e

segundo ela, os alunos eram incentivados a elaborar algum projeto em que fossem protagonistas. A professora não mencionou a atuação destes como voluntários, mas registrou que o PJ era restrito ao 7º e ao 8º ano, enquanto o 9º ano trabalhava com notícias de jornal, como uma forma de mantê-los atualizados e preparados para as provas de ingresso no Ensino Médio.

Outra característica do GEC são as disciplinas eletivas, que na escola pesquisada são organizadas por semestre, desde 2013. Em 2014.1, os alunos escolheram as disciplinas eletivas que gostariam de fazer e, no início do 2º semestre, foi feito um “Feirão das Eletivas” que funcionou da seguinte maneira: os seis professores responsáveis pelas disciplinas foram de sala em sala para explicar quais seriam as disciplinas daquele semestre e avisá-los das vagas oferecidas, bem como das condições para participar. Era obrigatória a inscrição de todos os alunos em uma das seguintes disciplinas:

- Jogos matemáticos: o objetivo é trabalhar a Matemática através de jogos matemáticos e funcionará como uma preparação para a Feira de Matemática que acontecerá na escola. Como esta eletiva é oferecida do 7º ao 9º ano, o professor separa os grupos de alunos conforme sua série, de modo que assim nenhum aluno fique atrasado ou adiantado no conteúdo trabalhado;
- Oficina de teatro: com o tema de “brincando de teatro”, a eletiva tem como proposta vencer a timidez na forma de se expressar e ao final apresentar uma peça para toda a escola;
- Italiano: a professora pretende fazer uma revisão para os novatos na disciplina e também tentar avançar para a conversação;
- Futsal: a prioridade deste semestre é para quem não fez xadrez e tênis nas eletivas passadas;
- Ciências: será feito o clube de Ciências que tem como objetivo desenvolver experimentos científicos e conta com a colaboração dos alunos para trazer materiais para a realização das experiências.
- Inglês: a professora pretende trabalhar a disciplina de forma mais lúdica, através de músicas, filmes, propagandas e conversação.

As TIC, em geral, e a Educopédia, em particular, não estão postos como itens específicos, por duas razões: (1) estão no centro das formulações que sustentam todo o Programa GEC e a proposição da figura do professor polivalente nas áreas

de Humanidades e Exatas; e (2) são marcadas pelas limitações que perpassam as condições objetivas da escola, descritas na seção anterior.

No que diz respeito à atuação da equipe docente da escola, é composta por 12 (doze) professores, sendo 4 (quatro) professores polivalentes, 2 (dois) de Matemática, 1 (um) de Ciências, 1 (um) de Língua Portuguesa e 1 (um) de Língua Inglesa. A profissional responsável pela Sala de Leitura foi a única que não devolveu o questionário que solicitava dados como formação e atuação na escola, razão pela qual não consta da listagem abaixo. Nesta, os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios. Optamos por nomes de flores, mantendo a distinção de gênero, mas sem qualquer ligação ou combinação que remeta aos nomes verdadeiros:

Professor	Formação	Disciplinas que ministra
Margarida	Graduação em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em BioCiências e MBA em Planejamento e Gestão Ambiental (em curso)	Ciências e Matemática
Girassol	Graduação em Língua Portuguesa/Inglesa, Especialização em Língua Portuguesa e Informática Educativa	Língua Portuguesa e Geografia (temporário)
Flor do campo	Graduação em Ciências Sociais, Sociologia e Ciências Políticas, Especialização em Gestão Escolar	Língua Portuguesa, História e Geografia
Orquídea	Graduação em Matemática, Especialização e Mestrado em Matemática	Matemática
Bromélia	Graduação em História, Especialização em História do Brasil, Mestrado em História das Instituições	Língua Portuguesa, História e Geografia
Crisântemo	Graduação em Desenho Industrial e Comunicação Visual	Artes visuais/plásticas e Projeto de Vida
Magnólia	Graduação em Língua Portuguesa/Inglesa	Língua Inglesa
Cravo	Graduação em Matemática	Matemática
Tulipa	Graduação em Licenciatura letras Português/Italiano	Língua Portuguesa, História e Geografia e eletiva de Italiano
Lavanda	Graduação em Ciências Biológicas e Especialização em Psicopedagogia	Ciências

Lírio	Graduação em Educação Física e Mestrado em Psicologia Social	Educação Física e Projeto de Vida
--------------	--	-----------------------------------

Nesse período da pesquisa de campo foram assistidas 17 (dezesete) aulas que envolviam todas as disciplinas. Algumas foram acompanhadas por mais de uma vez, como é o caso de História, Geografia e Língua Portuguesa, ministradas por professores específicos e polivalentes. Tivemos a oportunidade de observar o mesmo professor dando aulas de disciplinas distintas e verificar as variações de comportamento, gestos, ações e posturas. Pudemos ainda verificar situações em que as TIC são utilizadas a favor de uma aprendizagem inovadora e aquelas em que o professor parece robotizado, substituído tecnologicamente. Além do que pode ser visto como diferenças individuais, houve a observação das duas posturas no mesmo profissional, dependendo da disciplina em questão.

Para ilustrar esta situação, iniciaremos o relato das experiências com a aula de História para o 7º ano, “montada”⁹ por Flor do campo e dada por Tulipa, composta por: leitura do livro, *powerpoint* extraído da Educopédia, vídeos e um questionário. No decorrer da aula, um aluno fez uma pergunta que Tulipa que não soube responder e simplesmente disse algo para satisfazer o aluno. Não dominava o conteúdo, mas tentava transmitir o assunto fazendo a conexão com outros temas trabalhados. Foi perceptível o seu esforço para ensinar aquele conteúdo, ainda que de forma superficial, sem o aprofundamento das questões levantadas. Em conversa após a aula, a professora disse: “eu poderia ficar sentada e passar uma aula do Telecurso, mas para eles (que são uma turma fraca) não ia adiantar. Mas bem que eu podia fazer isso”.

Formada em Língua Portuguesa e polivalente em Humanidades (História e Geografia), Tulipa encara toda forma de ajuda como útil e válida, incluindo aulas prontas como a do Telecurso ou da Educopédia, afirmando que a última “é melhor para ser trabalhada porque utiliza uma linguagem mais simples e compreensível para eles, muitas vezes em uma aula os alunos ficam questionando o vocabulário utilizado no livro. Então a Educopédia é mais fácil. A utilização do livro é mais um preparatório para a prova do que para a aprendizagem”.

⁹ Designação recorrente a ser analisada no capítulo 3.

Nesta fala, Tulipa expõe a relação direta entre avaliação externa (SME e IDEB) e ensino, fortalecida pela pontuação mais elevada das escolas que utilizam os materiais da Educopédia e os Cadernos Pedagógicos. Assim, a busca de “uma linguagem mais simples e compreensível” se sobrepõe à do contato com uma mais elaborada e mais próxima da norma culta, mesmo em se tratando de alunos com aproximadamente 13 (treze) anos.

Analisando as atitudes da mesma professora, quando em sua especialidade, que é Língua Portuguesa, observamos outro comportamento diante das tecnologias e dos materiais prontos. No primeiro momento da aula sobre linguagem verbal e não verbal, solicitou a leitura do texto da apostila. Conforme a leitura ia sendo feita, Tulipa trabalhou com os alunos a interpretação. Em seguida, usou uma música relacionada ao tema, que era novo. Os 28 (vinte e oito) alunos permaneceram concentrados e foram muito participativos. Quando questionada sobre o uso das TIC em suas aulas de Língua Portuguesa, respondeu: “primeiro trabalhamos com o livro ou apostila para depois ver os vídeos. Assim o conteúdo do vídeo faz mais sentido para os alunos”.

Ainda que a sequência proposta possa ser objeto de discussão, o fato é que as TIC não são condições primordiais para que a aula aconteça, uma vez que a professora tem conteúdo e alternativas metodológicas diversas. Se por algum acaso não tivesse acesso às TIC, estas não fariam falta ou interfeririam no andamento da aula porque a professora teria outras maneiras de exemplificar para os seus alunos, não estando totalmente presa aos aparatos tecnológicos. É como se o professor se equipasse com uma estrutura robótica para dar uma determinada aula, porém quando este for ministrar a disciplina em que é especialista, dispensa aquela estrutura robotizada e entra em cena o professor que tem domínio de conteúdos e técnicas.

Presenciamos situação análoga, dessa vez com Margarida, polivalente em Exatas (Ciências e Matemática). Na excepcionalidade da licença médica de Bromélia, deu aulas de História organizadas por Flor do campo. Em apenas uma delas, Margarida se retirou duas vezes para consultar Flor do campo, de quem recebera um *pen drive* com toda a programação da aula 20 (vinte) minutos antes de entrar em sala, ou seja, sem tempo suficiente para ver o conteúdo e se preparar.

Em Matemática, o planejamento das aulas é feito por Cravo. É ele que verifica o conteúdo a ser trabalhado em todas as aulas, seleciona os materiais de ensino, ou

seja, é ele quem elabora planos e testes e os repassa a Margarida. A aula observada teve a presença de 23 (vinte e três) alunos e tratou da resolução de problemas envolvendo equações de 1º grau. Minutos antes de iniciar a aula, Cravo entregou a Margarida questões matemáticas resolvidas para que ela passasse aos alunos. A professora, enquanto copiava os exercícios do papel para o quadro, tentava explicar para os alunos o que estava fazendo e como a regra se aplicava àquela equação. Segundo esta profissional, alguns exercícios ela resolve antes e outros na hora da aula, surpreendendo-se com “o quanto é realmente boa naquilo”. Quanto aos alunos, a maior parte ficou dispersa e conversando durante as duas horas de aula.

Margarida assume outra postura quando muda de condição, ministrando aulas de Ciências. Em uma delas, pediu para que os 17 (dezesete) alunos lessem a apostila e logo em seguida começou a aula explicativa utilizando o quadro para fazer algumas anotações importantes. Os alunos faziam perguntas e ela respondia a todas, exemplificando, desenhando imagens para a melhor compreensão dos alunos, mostrando domínio do conteúdo.

Mais uma vez observamos diferenças, distanciamento de posturas conforme a condição assumida: professor específico ou polivalente. Também verificamos que nem sempre é necessária a utilização das TIC para que aconteça a substituição tecnológica. As velhas tecnologias, como a escrita de exercícios no quadro para que os alunos copiem, também servem. Então vale o questionamento: o docente necessita de uma formação específica para copiar dados no quadro ou para passar vídeos com aulas prontas, ou qualquer pessoa com o mínimo de instrução é capaz de realizar tais atividades, dispensando assim uma formação docente?

Também observamos três aulas ministradas pela polivalente Flor do campo, sendo duas de Geografia e uma de História. O que todas as aulas tinham em comum era o uso intensivo das tecnologias. A primeira aula acompanhada foi de História e se resumiu a duas aulas do telecurso, um vídeo do *Youtube* e um material da Educopédia, como uma revisão para a turma de 28 (vinte e oito) alunos. Durante a aula sobre Napoleão Bonaparte, uma aluna questionou se “Bonaparte” era italiano e Flor do campo respondeu que “poderia ser”. Como a aluna voltou a questionar, a professora respondeu que não sabia.

Na primeira aula de Geografia, Flor do campo pediu que os alunos copiassem um destaque que tinha no livro, já que a escola não o disponibilizou para todos e

eles não poderiam levá-lo para casa. A aula foi baseada no conteúdo do livro e na cópia de algumas partes deste. Surgiu uma dúvida por parte dos alunos e a professora disse: “não sei, está escrito aqui”. Nas duas aulas citadas, observamos que o conteúdo trabalhado no ensino é superficial, o que nos parece é que o sentido daquele tempo de instrução é mais para constar que os alunos leram sobre aquele assunto, o que não significa aprofundamento das questões estudadas. Foi possível perceber que perguntas sem resposta ou com qualquer uma fazem parte do cotidiano, sendo que os próprios alunos têm conhecimento de que os professores ministram as disciplinas que caberiam aos colegas.

Na segunda aula de Flor do campo, a situação foi mais grave, evidenciando a restrição radical do sujeito ao escrito, seja no livro, apostila ou *pen drive*. Vale o que está escrito nos materiais didáticos, ora relexicalizados como “objetos de aprendizagem”.

Nas várias aulas observadas, que aqui não serão exaustivamente descritas, a sucessão de materiais, em sua maioria em *pen drives*, pode envolver oito filmes, alguns já vistos, reprisados, também há espaço para alternativas de construção de conhecimentos, aprimorando a prática pedagógica. Por exemplo, Orquídea e Cravo utilizam o *software* Geogebra¹⁰ para desenvolver as atividades de modo mais significativo, já que as propriedades das figuras geométricas podem ser alteradas, cálculos de ângulos refeitos a qualquer momento etc. O *software* permite que o aluno busque diversos caminhos de resolução de problemas e possui algumas vantagens sobre o mesmo trabalho desenvolvido no papel ou no quadro, já que no *netbook* o aluno pode movimentar as figuras em diversas direções, compará-las e dimensionar as suas consequências.

Às diferenças qualitativas dos materiais utilizados correspondem as detectadas na motivação dos alunos, também em função da duração das aulas, sempre próximas a duas horas. Ao final do segundo turno, os alunos tendem a estar cansados e com a atenção dispersa: alguns dormem, outros conversam e poucos prestam atenção. Em conversa informal, Flor do campo chegou a assumir que deixa os bons alunos dormirem, já que estão cansados no final do ano, e que acorda os que ainda não têm as notas necessárias à aprovação.

¹⁰ O nome Geogebra é a aglutinação de Geometria e Álgebra. É um *software* gratuito de Matemática que permite realizar construções geométricas através do uso de pontos, retas, segmentos de reta, polígonos etc. Ainda permite inserir e alterar funções, equações e coordenadas. O programa reúne as ferramentas tradicionais da geometria adicionadas a álgebra e cálculo.

Lavanda, formada em Ciências, deu início à aula sobre esponja marinha e sua estrutura mostrando o objeto do estudo dentro de um pote de vidro e com uma brincadeira de adivinhação pelos alunos. Eles faziam as perguntas a que ela só podia responder “sim” ou “não” até que eles adivinhassem o que era aquilo que estava sendo mostrado dentro do pote. Logo em seguida, utilizou o *datashow* para projetar uma foto de uma estrutura de esponja e pediu para que os alunos copiassem aquela figura nos cadernos, nomeando as partes da esponja. Os 31 (trinta e um) alunos se mostraram interessados e envolvidos na atividade desenvolvida durante toda a aula.

Em síntese, é possível afirmar que há diferenças fundamentais entre a recontextualização das TIC nas práticas dos professores de disciplinas específicas e os polivalentes, mesmo quando se trata dos mesmos sujeitos. No primeiro caso, os professores que dão aulas da sua disciplina de formação são mais confiantes, firmes, esclarecedores de dúvidas e na medida do possível aprofundam o assunto abordado, explorando-o de diferentes formas. As TIC tendem a significar novas possibilidades de promoção da aprendizagem, a partir de planejamento próprio, centrado nos conteúdos a serem ensinados e em diferentes alternativas metodológicas. No segundo, os docentes tendem a ficar presos a um material que serve de guia para a execução do planejado por outrem, em processo de substituição tecnológica que remete ao esvaziamento do trabalho docente.

Ainda que os discursos dos professores sobre as práticas sejam discutidos no próximo capítulo, parece relevante registrar aqui, como uma espécie de *link*, a observação de Bromélia:

No meu caso com a Flor do campo eu acho mais fácil... História e Geografia, mas aí eu penso na Tulipa que é de Português. A Flor do campo pode tentar se safar puxando para a Geografia, fazendo uma comparação, mas a Tulipa não é de História e não é de Geografia, por isso que eu tento montar uma aula para ela, que se... não deu para dar a aula toda, tudo bem. Melhor do que ela olhar para o relógio e são 3 horas, não tem mais matéria e aí? O que ela faz? 35 alunos em uma sala, uma turma agitada e não ter mais nada para fazer. Ela vai fazer o quê? Ela vai continuar a matéria? Ela não tem como, ela não sabe!

3 UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

O presente capítulo é constituído por duas seções. A primeira trata das entrevistas com os sujeitos, tendo como horizonte a regulação oficial do Programa GEC e a sua recontextualização na escola específica, a partir de parâmetros da análise crítica de discurso (ACD). A segunda, bem mais extensa, empreende uma análise das formulações dos sujeitos acerca de diferentes dimensões das práticas pedagógicas desenvolvidas, privilegiando a condição de professor polivalente, culminando com a síntese de expressões e palavras-chave na abordagem da relação nuclear: tecnologias e trabalho docente.

3.1 A proposta das entrevistas e os parâmetros da análise

O capítulo anterior focalizou a escola específica como espaço de investigação, na perspectiva da observadora para este estudo, com a análise dos dados coletados sendo feita a partir deste olhar. Aqui, os dados são complementados pelos discursos dos diferentes sujeitos envolvidos (gestores, professores e alunos), acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas naquele GEC, permitindo a ratificação e/ou retificação dos aspectos discutidos.

Portanto, a proposta das entrevistas teve o sentido de ouvir os sujeitos que constituem aquele espaço, envolvidos nas mais variadas situações cotidianas, tenham elas sido observadas, ou não, no trabalho de campo. De qualquer maneira, as entrevistas significaram a oportunidade de aproximação dos sentidos de quem são investidas as referidas situações, com base em diferentes pontos de vista. Não se tratou de buscar respondentes a partir de quaisquer processos de amostragem, mas de tentar abarcar os mais variados sujeitos inscritos naquele contexto, falando a respeito dos temas indissociáveis da condição de GEC, como horário integral, professor tutor, projeto de vida, currículo, avaliação externa, TIC e polivalência.

É preciso dizer que, por diferentes razões, não foi possível entrevistar todos os sujeitos. No total foram entrevistados: 2 (dois) gestores, 8 (oito) professores (4 polivalentes e 4 especialistas), e 10 (dez) alunos (sendo 4 alunos do 7º ano, 4 do 8º,

e 2 do 9º). Este último número não chegou a ser surpreendente, considerando as exigências formais duplas para tanto e a sua faixa etária. Os gestores não colocaram obstáculos à investigação, mostrando-se abertos às perguntas feitas. Quanto aos professores, é relevante sublinhar que a grande maioria dos entrevistados correspondeu aos que tiveram suas aulas observadas no trabalho de campo. Logo, suas entrevistas representaram oportunidades de reflexão acerca das suas práticas, em diálogo com quem as presenciara.

No que diz respeito às condições de produção das entrevistas, as variações refletiram a hierarquia escolar. Assim, foi possível dialogar com os gestores em momento tranquilo, em ambiente ídem, em particular, e sem interrupções. Já as entrevistas com os alunos aconteceram de modo particular, porém em um ambiente não reservado: os corredores da escola. Apesar de ser um lugar de circulação de pessoas, no horário das aulas o local ficava sem movimentação, calmo, tranquilo e silencioso, permitindo que a conversa se desenvolvesse sem problemas. Com os docentes, as entrevistas ocorreram na sala dos professores e, por mais que tenha ocorrido a tentativa de realizá-las particularmente, sempre havia a presença de outras pessoas no mesmo ambiente. Entretanto, esse fator não parece ter afetado significativamente os dados coletados, já que os participantes se mostraram participativos e à vontade para falar, mesmo em se tratando de assuntos específicos e, até, de foro íntimo.

Para a manutenção do sigilo, todos os nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos, a saber: aos gestores foram dados nomes de cores, aos professores nomes de flores, aos alunos nomes de pássaros e às escolas citadas pelos alunos foram atribuídas apenas letras.

A transcrição de todas as entrevistas se encontra no Anexo D, como registro escrito da linguagem oral. Pequenas pausas e/ou hesitações estão representadas graficamente por reticências. Em apenas uma situação foi assinalado e analisado um silêncio mais longo.

Quanto à análise das entrevistas, foram assumidos os parâmetros da análise crítica de discurso (ACD), tendo como referência fundamental a obra de Fairclough (2001), que tem orientado os trabalhos do grupo de pesquisa em que este trabalho está inscrito.

Em uma tentativa de síntese, é aqui citada a formulação de Barreto (2009, p.22):

[...] fundada nas relações entre discurso e mudança social, compreende a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagem recortados (textos) no movimento dos sentidos, isto é, no processo histórico discursivo. O objetivo é a aproximação dos sentidos [...] postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito pela explicação de seus pressupostos e implícitos, buscando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo dito em condições determinadas, por meio de marcas detectáveis nos modos de dizer, a partir de pistas encontradas na superfície linguística.

Embora esta dissertação não pretenda dar conta de todas as implicações da proposta do autor inglês, alguns aspectos merecem destaque. O primeiro deles, derivado das relações entre discurso e mudança social, se deve ao fato de que as entrevistas não são falas aleatórias, mas referidas ao discurso pedagógico dos sujeitos envolvidos, nas condições concretas vivenciadas. Com a expressão discurso pedagógico, a pretensão é remeter ao conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas *no* e *sobre* o ensino, no contexto daquele GEC. Em outras palavras, as situações de ensino observadas foram o plano de fundo para tentar a aproximação das reflexões desenvolvidas, como explicação ou justificativa.

O segundo aspecto, também inseparável das relações entre discurso e mudança social, diz respeito às condições objetivas daquele mesmo contexto, no sentido de que não se trata apenas de questões discursivas, mas das conexões destas com a sua base material: o GEC como proposta na educação fundamental pública municipal do Rio de Janeiro.

Finalmente, é importante pontuar que a condição de sujeitos envolvidos, aqui assinalada, não faz com que esses integrem um coro uníssono ou mesmo tenham discursos afinados entre si. Como afirma Fairclough (2001, p.90), a concepção de “linguagem como forma de prática social, não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”, permite pensar o discurso como modo de ação com todas as suas implicações, de modo que:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas reposicionadoras (FAIRCLOUGH, 2001, p.121).

Quanto às pistas linguísticas, por se tratar da transcrição de falas produzidas a partir de perguntas específicas, duas dimensões são fundamentais: a semântica e

a pragmática. Assim, foram escolhidos como pontos de entrada nos textos, respectivamente, as escolhas lexicais e a modalidade.

As escolhas lexicais que, nos termos de Fairclough (2001), não devem ser lidas como inteiramente conscientes, são constituídas por dois processos básicos (BARRETO, 2009). O primeiro é a resignificação, compreendendo a utilização de palavras que, embora dicionarizadas, por deslocamento semântico são investidas de sentidos novos, histórica e ideologicamente determinados. É o caso de “ginásio”¹¹ na formulação do GEC.

O segundo processo é o da relexicalização, que compreende a produção de novos termos, sejam eles neologismos ou cunhados “em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes (supostamente) não expressam” (Idem, p.165). É o que ocorre com a própria designação de gestores para o diretor e a sua equipe na escola. Há cerca de uma década, o termo poderia causar estranheza. Entretanto, importado da área de Administração, dicionarizado como “aquele que gerencia bens ou negócios de outrem”, está cada vez mais presente na literatura educacional.

No que tange à dimensão pragmática, o que está em jogo é o grau de comprometimento do sujeito com o que ele diz, podendo ser mais ou menos categórico, objetivo ou subjetivo. Sua expressão linguística é a modalidade assumida, tradicionalmente pelos verbos auxiliares modais (dever, poder etc), mas também pelos tempos verbais (presente do indicativo ou do subjuntivo etc.), por advérbios de frequência e modo (sempre, nunca, obviamente, possivelmente etc.), por indeterminações variadas (uma espécie de, um pouco etc.) e, ainda, em se tratando da linguagem oral, entonação, hesitações etc.

Quanto ao par objetividade x subjetividade, os principais marcadores textuais são os pronomes, explícitos ou detectáveis na flexão verbal, identificando o sujeito do discurso. É o que se pode verificar na fala de um gestor quando perguntado acerca da eleição daquela escola como GEC:

Amarelo: “A gente já era turno único, já funcionava em horário integral, **mas estou dizendo isso porque eu acho**; não fui informado porque a escola foi escolhida”.

¹¹ Um **ginásio** é um tipo de escola de ensino secundário existente em alguns países. Por analogia, "ginásio" também se refere ao ensino realizado nos ginásios. A palavra *γυμνάσιον* [*gymnasion*] era usada na Grécia antiga para designar o local destinado à educação física e à educação intelectual dos rapazes. Cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Gin%C3%A1sio_%28escola%29.

No caso, o gestor faz uma afirmação que não é categórica, marcando a modalidade subjetiva na frase introduzida pela adversativa. Cabe acrescentar que, neste e em todos os excertos do *corpus* de análise, o destaque da pista linguística será feito pela utilização de negrito.

3.2 Os discursos acerca das práticas pedagógicas

Esta seção analítica é constituída pelos temas associados à condição de GEC, explicitados na anterior. Entretanto, não serão propostas várias subseções, considerando até mesmo as relações entre os referidos temas, que aparecerão sublinhados.

Os diálogos foram iniciados pela avaliação externa, já que a instituição apresentou um salto na posição do IDEB de 2011 para 2013:

O que mudou nas aulas para a melhora no *ranking*? A que você atribui essa melhora?

Flor do campo: “Ao horário integral, porque você tem mais tempo, você pode dar mais atenção, **o atendimento fica mais humanizado**. Porque você com dois turnos, eu tinha o dobro de alunos, você olhava os bagunceiros, mas o menino que tinha algum problema você não chegava nem a ver. Agora não, **a gente sabe até a vida dele**”.

O horário integral é valorizado como tempo em dobro e metade do número de alunos. A expressão “atendimento mais humanizado”, que coloca na cena discursiva a possibilidade do menos humano em relação assimétrica, encontra eco nas falas de alunos como Beija-flor:

Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Beija-flor: Aqui tem tempo integral.

A outra não era de tempo integral?

Beija-flor: Não, era só meio período. Aqui **eles dão mais atenção para os alunos**. Aqui têm eletivas, lá não tinha. Sempre faltava alguma coisa, era muito aluno.

Essa relação mais íntima proporcionada pela convivência em tempo integral

também favorece a figura do professor tutor¹², que integra o trabalho na escola como uma unidade do GEC, conforme explica Marrom:

Vi que os professores e funcionários da escola são tutores de muitos alunos. Como é essa relação entre os tutores e os tutorados?

Marrom: O mais difícil pra gente entender essa relação, **a gente brinca até dizendo que ele é o padrinho do menino** e tal, ele não vai resolver os problemas particulares, ele não é psicólogo, ele não é substituto da mãe, nada disso. **Mas ele vai auxiliar esse menino nessa caminhada acadêmica** [...] Então é aquele “você tá faltando muito camaradinho, o que está acontecendo? Sua nota baixou.” Ele nesse processo pode te contar um problema, pode, mas a gente [...] senão embola esse meio de campo e daí vai cumprir uma função que não é nossa, quando você fala de ser humano, está tudo muito junto e misturado. [...] Essa convivência de 8 horas, essa adaptação de ficar aqui o dia todo, os problemas vão diminuindo, aqui você não vê problema grave de agressão, um briga com o outro, briga, mas se você pegar outras realidades de escolas é muito diferente. [...] Nesse contexto a tutoria é um fator importante. Aí ele [aluno] escolhe conforme a afinidade dele. **Pode ser qualquer funcionário da escola. A única restrição é que não seja um terceirizado, porque a rotatividade é grande.** [...] **Muitas vezes esse menino só conta com a gente mesmo**, então é lógico que a escola, a gente tem o hábito [...] o negócio não está bom, a gente chama essa mãe, todos os professores e conversa. Essa é uma estratégia, está na pauta de estratégias de recuperação. [...] Porque às vezes ninguém se interessa por ele, [...] **ninguém acompanha, não tem tempo e nem formação para dar esse suporte.**

A escolha lexical “padrinho”, ainda que como “brincadeira”, parece trazer de volta a imagem da “tia”, investindo a escola de mais uma referência afetiva ligada à estrutura da vida familiar. Não deixa de marcar a diferença de alguém que é escolhido, no caso pelo próprio aluno, podendo ser “qualquer funcionário”. Em outras palavras, o “professor tutor”, previsto no Decreto nº 32.672, não é apenas mais um adjetivo acrescentado ao substantivo “professor”. Pode ser uma substituição associada à dificuldade numérica e à afinidade. A palavra professor parece tão gasta que pode ser utilizada até para designar quem não o é. No caso, serve para nomear um “padrinho”.

É possível afirmar que a escola em tempo integral é representada pelo estreitamento de laços, favorecendo também o chamado projeto de vida, presente na grade curricular a partir de uma concepção simplificada e pouco clara, como evidenciam as respostas dos alunos:

¹² “Tutor” também é um termo que merece ser pensado como resgate ressignificado.

O que significa o Projeto de vida para você?

Arara: “O PV é projeto de vida e isso ajuda bastante a gente a projetar a nossa vida. **Ajuda a gente a saber o que vai querer ser, seguir em frente.**”

Cacatua: “Para mim é o planejamento para a nossa vida.”

Calopsita: “É um projeto da sua vida, um planejamento do que você quer ser.”

Andorinha: “É o projeto da sua vida, é aprender a se comunicar melhor com as pessoas, **saber falar direito para não magoar as pessoas.**”

Beija-flor: “A gente pensa no que a gente quer da vida.”

Bem-te-vi: “Acho que é pra **ajudar a entender a vida**, né?”

Curió: “Para mim é **falar do que está incomodando, do que você sente.**”

Rouxinol: “Ajuda a gente a entender como vai ser a vida daqui da frente, eles ensinam que **quando a gente sair daqui não vai ser o que a gente está pensando**”.

Oscilando entre projeções e dificuldades presentes, o projeto de vida na escola cabe a dois professores: Crisântemo, de Artes; e Lírio, de Educação Física. Há diferenças no tratamento dispensado ao tema, como é possível verificar na fala de um aluno deste último:

Canário: Assim... **é pra falar mesmo?** Até agora a gente só está indo para a aula de Educação Física, a única coisa que ele fez de diferente foi passar o filme “A sociedade dos poetas mortos”, a gente não viu nem a metade do filme, e daí para frente só estamos indo para a quadra.

Nos termos deste estudo, não é a central a análise das diferenças entre os professores, mas não deixa de ser digno de nota que este tempo de aula nem sempre fosse destinado ao que se propunha e que por vezes se tornasse um tempo ocioso. À pergunta hesitante do aluno (*é pra falar mesmo?*), soma-se a afirmação categórica de Amarelo: “*a gente procurou ficar com essa plataforma e fazer com que os alunos rendessem em termos de concurso, Dom Pedro II [sic], Cefet, essas escolas*”. Em outras palavras, a ausência de importância do projeto de vida também foi traduzida na atribuição deste componente curricular a docentes menos centrais (Artes e Educação Física) na preparação para concursos, principal “projeto” da escola.

Já foi dito que o GEC pesquisado não configura referência em TIC, tanto pela sua estrutura precária de acesso à internet, pela fragilidade dos equipamentos e a

ausência de manutenção e até mesmo pela ausência das máquinas. Em uma das conversas informais, Lavanda é categórica:

“Eu acho que quando você abre a propaganda do GEC, você **espera que aqui tudo funcione efetivamente**. E quando você entra na escola você vê que não funciona e não é culpa do professor, **é que não tem recursos pra gente usar [...]** **A gente começou muito a fim, mas é muito exaustivo** e você chega aqui e **nada funciona**. Depois de tantas aulas que você ficava horas programando e você chegava na sala de aula e tinha que ir pro quadro ficar escrevendo...”

Esta mesma perspectiva é evidenciada em fala referida ao uso da Educopédia:

Margarida: “No começo do ano passado eu usava a Educopédia, **mas no primeiro bimestre eu desisti [...]** Às vezes eu abria o computador, levava para a sala de aula, e ficava copiando da tela do computador para lousa os exercícios, com a aula toda preparada no computador, eu fazia isso. **Eu perdia um tempão preparando a aula e não funcionava**. Você perde tempo”.

Bromélia: A internet, por exemplo, não só a daqui, ela não suporta que você fique baixando vários vídeos e para você escolher um vídeo, você assiste 10 para escolher 1. [...] isso às vezes desanima porque você não tem como fazer aqui. Aqui seria um horário que se tivesse vago poderia pesquisar já alguma coisa, mas aqui você não consegue. **Você não vai conseguir assistir o vídeo, não vai conseguir baixar, e você acaba levando o trabalho para casa**. Se você for usar a Educopédia aqui **você tá ferrado**, você tem que baixar tudo em casa primeiro, ver se todos os *links* funcionam, porque às vezes você clica e o vídeo ou a imagem já não estão disponíveis. Se você não tiver internet você não faz nada disso.

Neste ponto, é importante retomar a constatação presente no capítulo 2: o *pen drive* como a alternativa de armazenamento de informações, na sua esmagadora maioria vídeos, mais utilizada pelos professores da escola.

Os alunos, oriundos de outras escolas, parecem contentes com os poucos recursos tecnológicos existentes. Seus argumentos giram em torno da atratividade e da interatividade, embora não lhes tenham sido feitas perguntas para aprofundar estas posições. Curió destaca “*alguma coisa diferente, não é a mesma coisa do livro sempre*”, ou seja, é “*porque sai da rotina*”, conforme explica Bem-te-vi: “*a aula fica mais interativa, com os vídeos e com os slides a gente aprende mais*”. Cacatua chega a dizer que “*às vezes é chato*”. Talvez esse posicionamento se dê pelo excesso de vídeos, ou informações repetidas nos diferentes materiais apresentados a eles como nos casos observados, mas fica marcada a aula diferente de “copiar

coisas do quadro ou coisas que o professor falar”:

Arara: “Às vezes, escrevendo no quadro, a gente não entende muito a palavra, aí você fica perguntando, pedindo para os colegas abaixarem para você enxergar. Agora usando a tecnologia do projetor, quando aparece no quadro, já fica melhor para poder entender. **Já fica tudo tudo explicadinho melhor, já vem explicadinho melhor.** Mas no quadro a gente tem que copiar e depois o professor explicar. Mas ali não, a gente já está lendo e tendo a explicação ao mesmo tempo.

Cacatua: “Às vezes é chato, mas assim eu presto mais atenção do que quando a professora fica só falando, acho que fica **cansativo**”.

Os gestores, Marrom especialmente, produzem falas acerca das TIC no ensino: “**Se a aula não modificar em nada, se você pegar um projetor e projetar a tabuada no quadro, ou copia do quadro ‘ah, estou usando a tecnologia, copiem’, ou ‘leia, leia, leia... Não**”. Nesta proposição introduzida pela condição, Marrom é categórica em termos de recontextualização das TIC. Entretanto, ela mesma aponta obstáculos como a hipertrofia da dimensão técnica na proposta oficial da Educopédia:

“... teve o treinamento para o pessoal daqui, você sabe se foi algum pessoal do pedagógico? Não, era só o pessoal técnico para ensinar como mexer no programa. Só que a gente tem dúvidas que não são do sistema, um planejamento, tem certos detalhes de planejamento que eu gostaria de tirar **dúvidas, não é o pessoal técnico que vai me esclarecer.** [...] Tem o **treinamento para usar aquilo, mas falta saber que tem gente** e que tem as particularidades [...] **educação não é só a máquina**”.

Esta preocupação, por sua vez, não foi verbalizada em nenhuma das reuniões pedagógicas observadas. Mesmo considerando a dificuldade de acesso à plataforma, não foram levantadas quaisquer discussões sobre o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

O que se pode depreender do contexto analisado é a importância das TIC como suporte para as aulas, todas com duração de cerca de duas horas, especialmente aquelas em que cabe aos professores ensinar conteúdos para os quais não tiveram a devida formação. Em outras palavras, com as dificuldades de acesso à internet, impera o *pen drive* para o armazenamento de materiais, em geral vídeos, que servem de amparo ao professor polivalente.

Como já foi dito, as questões associadas à polivalência são a chave para a abordagem das relações entre TIC e trabalho docente. Merecem aqui maior ênfase, considerando, nos discursos dos professores: (a) o movimento de assumir esta

condição; (b) as razões apresentadas para tanto; (c) os sentimentos implicados; e (d) as práticas propriamente ditas. Além desses discursos, também são exemplificados os dos alunos e dos gestores, como sujeitos envolvidos.

Retomando o exposto no capítulo 2, a escola possuía 4 (quatro) professores polivalentes, sendo 3 (três) na área de Humanas, que ministravam aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia; e 1 (um) na área de Exatas, incumbido de Ciências e Matemática. Dizem os profissionais acerca do movimento de assumir esta condição:

Quando vocês vêm para a escola vocês são perguntados se vocês aceitam [a polivalência], não é isso?

Flor do campo: “**Ou é isso ou vai embora.** Aí a gente fica.

Lavanda: “Quando a gente veio para cá, **a gente sabia que poderia ser.**”

Margarida: “Quando eu cheguei na escola, na entrevista com Marrom, **eu já sabia** que se **eu quisesse ficar aqui eu teria que** dar aulas de Matemática. **Ela perguntou se eu aceitaria, eu aceitei.** Não foi uma coisa imposta não.

Quanto aos que não tiveram que fazer este movimento, permanecendo como especialistas, as posições também variam. Girassol é sintética e categórica: “*Eu diria que é um assombro*”, enquanto Cravo se dispõe a analisar as hipóteses:

“No 7º ano **até daria, não gostaria tá? Mas pegaria,** mas do 8º que é mais específico ainda que é corpo humano, aí eu não... no 9º ano Ciências é Física e Química que de certa forma está dentro da área de exatas, então **talvez sim**”.

Entre a imposição e a condição *sine qua non* para a permanência no GEC, o argumento é sempre o financeiro:

Passou pela sua cabeça não ficar aqui?

Tulipa: “Não, por causa das matérias não. Se eu saísse daqui seria por outro motivo, um salário melhor”.

O que te fez ficar aqui?

Tulipa: “**O que me faz ficar aqui** [é] a escola em si, os alunos de um nível um pouco melhor, os colegas, a direção da escola, e a dupla [regência] garantida, né? **O salário, isso é o principal.** A dupla [regência] garantida, porque se eu sair para outro lugar eu vou ficar com uma matrícula só, eu só tenho uma matrícula. **Eu vou ganhar menos da metade do que eu ganho**”.

Cravo: “Olha... **Fazer o quê, né?** Porque quando veio o modelo do GEC pra cá a gente sabia que ia ter a polivalência. A princípio fiquei imaginando que eu não ia saber passar para os alunos com a mesma segurança que eu dou aula de Matemática, mas **vamos ver no que é que dá...**”

Flor do campo – “Todo mundo achou maravilhoso o fato da escola virar um turno único, aliás, turno único a gente já era, viramos integral, e ganhar mais, ganhar o extra, **a gente viu o bônus, não analisou o ônus**, e você tem que botar a mão na massa no turno único. O trabalho é extra, porque você **vai ensinar uma coisa que você tem que aprender antes, não tem como...**”

Questionamos como alguns professores se sentiam ao ministrar disciplinas para as quais não tinham formação. Nesse momento, algumas escolhas lexicais feitas são reveladoras:

Bromélia: (silêncio) **Eu sinto dificuldade, mas não vejo como algo negativo.** Todo o ensino depende muito do professor. Para você ser polivalente, **você tem que ter consciência** de que **você vai ter que** dedicar um tempo para estudar a matéria do seu colega. Eu não posso chegar aqui, Flor do campo **me dar o planejamento** e ‘ah ta bom’, no dia em que entrar em sala, olhar e começar. Ele requer um **compromisso de estudo.**

Cabe observar que logo depois que a pergunta foi feita, Bromélia ficou em silêncio pensando em sua resposta. Um silêncio que até aquele momento ainda não havia acontecido como resposta às outras perguntas que haviam sido feitas. Um silêncio que incomodou e que é válido fazer a sua análise, porque segundo Orlandi (1992), o silêncio não é transparente e, segundo seus princípios, o silêncio não fala, ele significa (p. 105). Seria inútil a tentativa de reproduzir o silêncio em palavras, mas é possível obter uma compreensão do sentido do silêncio através dos métodos de observação discursivos. O silêncio inicial demonstrou que, além de ser um questionamento que necessitava de uma resposta bem elaborada, afetava os sentidos mais íntimos para um sujeito. Dessa forma, é carregado de palavras não ditas. É por isto mesmo que elas significam (*op. cit.*, p. 115).

Tulipa não esconde o que sentiu durante os primeiros meses dando aula em um GEC, mas afirma que já se adaptou à situação:

Tulipa: Quando eu vim pra cá eu já sabia que se ficasse nessa escola provavelmente daria, então eu já vim pra cá naquela “se você está indo pra lá você já está ciente de que vai ter que aceitar isso se isso existir”. Então eu já vim preparada. **Mas os três primeiros meses eu sofria, sofria. Foi muito ruim, muito ruim, eu ficava perdida.** Eu achava que “cara, meu Deus, o quê que é isso?”, eu não me arrumava, eu me perdia no horário das

aulas, **mas depois você começa a pegar o embalo, vai.** [...] Se você fizesse essa pergunta até abril do ano passado eu ia falar **péssima. Mas hoje eu já me adaptei.** [...] **Como eu não preparo [as aulas],** e já dando há tanto tempo eu **fico tranquila,** porque também são séries do ensino fundamental, porque se fosse ensino médio minha dificuldade seria maior, um conteúdo mais profundo, aí seria ruim. Mas como é uma aula do ensino fundamental e **eu não preparo as aulas. Eu só estudo as aulas eu sinceramente me sinto tranquila, mas não gosto, não me sinto à vontade, não me sinto confortável.**

Já Margarida, conversa informal entre os professores, fala: *“Imagina você aprender para ensinar? (risos) Eu faço isso todo dia!”*. Essa condição de aprender para ensinar é comumente invocada pelos polivalentes:

Margarida: “Às vezes eu vou para sala de aula sem ter feito o exercício antes, aí na hora que eu vou corrigir é que eu faço aí eu olho e penso assim: eu devia ter feito isso antes, mas aí eu consigo fazer oh! **Acho que sou boa mesmo, ó. Eu me surpreendo, mas não falo nada, né?”** (risos) “[...] **como eu não sei eu me preocupo muito mais em explicar mais detalhadamente porque eu quero que eles entendam.** [...] você fica naquele momento tenso, “ai, será que eles entenderam?!, será que eu expliquei direito?! [...] A gente se dedica muito mais porque quer que o aluno entenda, não adianta, **você não vai ser confiante como você é na sua disciplina, em que você é especialista.** [...] É, mas **eu sei que eu nunca vou saber como um especialista.** [...] eu sei que não sou *expert*”.

Durante as aulas, alguns imprevistos podem acontecer. Uma pergunta feita pelo aluno e que o professor não saiba responder é um deles:

Cravo: “ao longo do ano eu não tive grandes dificuldades em passar o conteúdo para eles, a dificuldade era quando surgisse alguma dúvida, que é alguma coisa específica e eu não saberia explicar. E eles sabem que eu sou professor de Matemática e não de Ciências. **Não é que o professor não sabe, é que não é da área dele,** eles sabem que naquele momento eu era o professor de Ciências dele, mas que minha formação não é Ciências. Quando eu não sabia o que responder eu falava: olha gente, vou pesquisar isso para responder certinho para vocês. Eles são super tranquilos, se você falar que vai pesquisar alguma coisa que não sabe, eles compreendem, **não usam isso como sendo um ponto fraco seu”**.”

Em conversa informal na sala dos professores, foi abordado o problema, assim como as táticas para sair desse tipo situação:

Margarida: “Mas aí quando surgem as dúvidas **na hora** eu tiro ou com Orquídea ou Cravo e volto para a sala (risos). Aí está resolvido! **Mas quando surge alguma dúvida eu digo que vou perguntar ou para Cravo ou Orquídea. É muito natural isso** (risos). Eles [os alunos] não se incomodam. Quando surge alguma dúvida, eles perguntam: o Cravo não está aí? Eu também tenho dúvidas, não tenho aquela didática, aquele raciocínio rápido, não tenho. Mas aí na hora consigo tirar as dúvidas e passar para os alunos”.

Lavanda, que foi polivalente em 2013, também recorreria aos colegas especialistas para ajudá-la a lecionar as disciplinas além da sua formação:

“... se não soubesse com certeza iria pedir ajuda “aos universitários”.¹³ [...] Se eu tivesse que dar aula de Matemática no 8º ano, eu teria esbarrado em **muita dificuldade**, teria **muita dificuldade**, e precisaria de muita ajuda das colegas, no caso do Cravo ou da Orquídea, para estudar antes, para eu aprender primeiro para depois passar para o aluno. No meu caso específico, **eu não sou polivalente, não dou aula de matéria que não seja Ciências, se eu desse com certeza eu precisaria sentar com alguém para aprender”**.

No conjunto das ações que caracterizam o trabalho docente, o planejamento é a primeira exclusão assumida:

Tulipa: “**Não sou eu que preparo a aula**, porque se eu tivesse que preparar uma aula da independência do Brasil, eu ia ficar perdida. Quem prepara são elas (Bromélia e Flor do campo). **Eu estudo a aula**. Bromélia **prepara a aula de História, Flor do Campo de Geografia e eu de Língua Portuguesa**. A aula de Português eu faço e dou para elas. Como **eu não preparo [as aulas]**, e já há dando tanto tempo eu fico tranquila, porque também são séries do ensino fundamental, porque se fosse ensino médio minha dificuldade seria maior, um conteúdo mais profundo, aí seria ruim. Mas como é uma aula do ensino fundamental **e eu não preparo as aulas**. **Eu só estudo as aulas**.”

A própria realização das aulas não escapa ao distanciamento das experiências prévias:

Flor do campo: “E você [se] lembra de livros antigos, de coisas antigas, porque quando você está dando aula você vai lembrando..”

Bromélia: “O que não acontece quando você não é da matéria”.

Flor do campo: “Mas aí você não é da matéria, você vai [se] lembrar do quê?”

Bromélia: “Não [se] lembra de nada! **Aí você fica ali, exatamente naquilo que o colega botou**”.

Os mecanismos de elaboração das provas “internas”, significando as que a escola tem autonomia para propor, são os mesmos das aulas: os especialistas as repassam aos polivalentes. A estes parece restar a utilização do que foi preparado. Nas palavras de Margarida:

¹³ Referência a um programa de perguntas e respostas exibido há alguns anos na TV aberta.

“Quando você me perguntou se eu uso a Educopédia, eu não uso, mas o Cravo faz os meus testes, **não sou eu que faço os testes, eu não preparo teste**. E algumas vezes ele usa sim. **Eu não contribuo com nada**, mas **eu utilizo o que ele prepara**, não sei se ele tem tirado da Educopédia, mas alguma vez ele já fez isso”.

Na tentativa de sintetizar a análise dos discursos sobre a polivalência, é importante sublinhar que até este ponto a ênfase tem recaído na modalização presente nas falas transcritas. Oscilando entre a modalidade categórica e algumas relativizações, os professores apontam o que pode ser visto como alternativa para ter o salário dobrado e acrescido de pequena bonificação. As relativizações são representadas pela adaptação dos sujeitos às condições de trabalho, passando pela insegurança e pela compreensão/cumplicidade dos alunos (“*super tranquilos*”), expressas através de algumas escolhas lexicais dignas de nota: “*começa a pegar o embalo, vai*” e “*vamos ver no que é que dá*”...

A partir deste ponto, o destaque é dado às escolhas lexicais, focalizando uma relexicalização (para “planejar”) e duas ressignificações (“zona de conforto” e “objetividade”). Recuperando o dito na primeira seção deste capítulo, a relexicalização compreende o emprego de outras palavras, sejam elas neologismos ou produções em outros campos, para designar processos que as palavras comumente utilizadas não parecem mais adequadas. A ressignificação é o deslocamento dos significados dicionarizados, remetendo a sentidos outros.

No *corpus* analisado, a relexicalização que marca o esvaziamento do trabalho docente é a substituição de “planejar”, em expressões compostas pelos complementos “aulas e provas”, por “**montar**”:

Flor do campo: “porque **eu montava a aula**, mas não conhecia eles e isso é desesperador, né?! Você não sabe e é uma turma difícil.”

Bromélia: “Ela monta algumas questões muito baseadas em “foquei mais isso na aula”, **porque às vezes eu monto a prova ou, eu monto, passo para ela e ela altera. “Fiz umas mudanças assim, assim e assim...”** [...] Qual é uma coisa que às vezes desanima no uso da tecnologia? **Às vezes você monta, monta, monta [a aula] e o aluno não está nem aí**”.

Flor do campo: “Se eu tenho que dar determinada coisa, **eu vou lá meia hora antes, pego os vídeos e monto uma aula**. Mas quando eu monto uma aula para o colega, eu tenho que entrar em detalhes, e daí eu tenho que cobrir o horário do colega porque **ele não tem jogo de cintura**”.¹⁴

¹⁴ Expressão equivalente à de Bromélia, ao final do capítulo 2: “Ela não tem como, ela não sabe!” Também parece oportuno registrar que Flor do campo é a professora que mais utiliza e manuseia

Aulas e provas como montagens estão distantes do que historicamente chamamos de “planejamento”. Ficam mais próximas de montar um quebra-cabeça dado: montar, juntar peças que possam se encaixar melhor para produzir o resultado previsto.

Ainda no que tange às dificuldades da polivalência vivida cotidianamente, há a questão de dar aulas de uma disciplina de que o professor não gosta e que é mais distante da sua formação.

Qual a matéria em que você tem mais dificuldade?

Bromélia: “Produção textual porque é o que está fora da minha área, da minha **zona de conforto**. **Eu nunca gostei muito de redação** na época da escola; então, é um trabalho contrário. Geografia eu fico mais à vontade para trabalhar. Agora produção textual eu penso no tema que posso trabalhar”.

Flor do campo: “Tem partes das matérias que são mais chatas, várias. Eu gosto muito de português e da interpretação, mas **não gosto de gramática**”.

Por outro lado, na hipótese de proximidade com a formação inicial, a combinação de conteúdo escasso à duração das aulas tende a promover outras simplificações:

Flor do campo: “Porque eu teria que dar em Geografia, **era uma folhinha**, eu dou **muito básico**, e **continuei dando muito básica**, só que eu usei o livro de História, então foi uma aula só para duas matérias. Aí eles não sabiam se era aula de História ou Geografia, e eu disse que **tanto faz[ia]**”.

Do ponto de vista dos alunos, dos 10 (dez) entrevistados, 5 (cinco) são provenientes da mesma escola e 3 (três) destes se disseram satisfeitos com não terem mais um professor generalista: “*os professores lá, era um professor para todas as matérias*” (Canário); “*um professor para dar aula de todas as matérias*” (Andorinha); e “*era um professor só de 7h30 às 16h30. [...] Lá o professor entrava na sala de aula e a gente não sabia que matéria era*” (Cacatua). Na contramão do que é dito na proposta do 6º Ano Experimental pela Prefeitura do Rio de Janeiro, de que trataremos no próximo capítulo, professores que lecionam várias matérias podem não significar principalmente amparo sócio-emocional.

Do ponto de vista dos gestores (Amarelo e Marrom), a condição de professor polivalente é muito benéfica:

as tecnologias. É ela que “monta” as aulas conforme o seu acervo digital e as distribui em *pen drives*.

Amarelo: “Eu achei muito bom. [...] para mim foi ótimo! Você ser de uma área, ser catedrático (sic)... aquela cadeira ser sua, e **de repente você passa a ministrar aula de uma outra coisa que você não conhece bem**, primeiro que você tem que estudar, e você vai transmitir aquilo não sendo o detentor daquele conhecimento, então **acho que você transmite com mais facilidade**. Com mais dúvidas, você pesquisa mais e pesquisa melhor, e acho que isso tudo faz com que o aluno acompanhe o professor e vai aprendendo com o professor. E o professor aprendendo com o aluno.

O discurso de Marrom parece oscilar entre os lugares de gestora e professora: “O professor **ele** é um bicho muito vaidoso, extremamente vaidoso, **a gente tem muita dificuldade às vezes de enxergar e ouvir**”. Chega a levantar a questão da polivalência como estratégia política para redução de gastos com a educação: “*acaba com a carreira do professor. Isso é de grande interesse político porque tudo fica mais barato*”. Sem abordar questões relativas à formação docente, fala da sua reação quando ouviu falar em polivalência:

“Eu confesso a você que [...] eu me arrepiei da cabeça aos pés, fiquei desesperada, achei um absurdo. Quando eu ouvi as colegas coordenadoras com o olhinho brilhando contando a experiência, eu falei “êpa, perafá, tem alguma coisa aí que eu desconheço nesses longos anos de estrada” e aí **humildemente** comecei a ouvir. [...] Ocorre um **fenômeno**, muitas vezes o aluno consegue aprender muito mais com aquele que não é especialista do que com o especialista. E isso não aconteceu em poucos ginásios não. Isso é **experiência de vida**. Isso **dá um nó na cabeça da gente**. [...] Eu acho que depende da **disposição** do sujeito [...] E **tem que ter tempo**. [...] ele tem que fazer isso aqui e com **muita vontade de aprender** para a coisa caminhar. Eu acho isso **muito legal, tira o cara da zona de conforto, ele vai crescer, mas ele tem que ter condição para isso. Ele fica numa posição de troca com os alunos.**”

Após usar a experiência como argumento de autoridade na abordagem do “fenômeno”, Marrom faz coro com os que legitimam as duas ressignificações detectadas nesta análise: a “zona de conforto” como sinônimo de formação e o deslocamento do sentido de “objetividade”.

Ambas as ressignificações também estão presentes nos discursos de professoras acerca dos efeitos da polivalência sobre a aprendizagem dos alunos:

Flor do campo: “Meus alunos gostam mais das minhas aulas de História do que de Geografia, porque no final eu acabo me esforçando mais na matéria do outro, e para você passar você tem que entender, e **você entende na linguagem deles** (sic), quando você entende você torna aquilo uma coisa fácil para você. É como aprender com um colega, **um professor da matéria ele “viaja” mais**, as palavras são mais complicadas. Meus alunos adoram aula de História”.

Bromélia: “Eu vejo uma vantagem para o aluno, ela [a polivalência] **torna o ensino um pouco mais objetivo**. [...]”

Sobre a objetividade no ensino, Bromélia afirma seguir o que está no planejamento, este elaborado por terceiros, e assume que *“na maioria das vezes eu sou muito objetiva, eu vou naquilo que ele [o planejamento] está me colocando, então raramente eu vou ficar falando coisas extras”*. A objetividade é a característica do conteúdo *“muito básico”*, como *“uma folhinha”*, ficando muito próxima da superficialidade máxima, como restrição ao que será solicitado nas diferentes avaliações.

O deslocamento do sentido de objetividade se apoia em um pressuposto que não resiste à análise por mais que variem as teorias pedagógicas: *“quanto maior o nível do professor, maior dificuldade ele tem de transmitir o assunto”*. Trata-se de uma construção ideológica ora hegemônica na gestão dos sistemas de ensino, em geral, e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (BARRETO, 2014a).

Na disputa por hegemonia, permanecem concepções como a de Orquídea:

“No 9º ano Ciências sou dividido [sic] em Química e Física. Física eu já dei aula fora daqui, nesse caso específico é uma área que eu domino, agora nos outros anos, corpo humano, planta, **eu não sei nada, eu acho que eu estaria enganando, não acho que... **se eu vou dar uma aula, eu vou passar um conhecimento, como é que eu vou passar um conhecimento que eu não tenho?**”**

Com base nos discursos analisados, percebe-se que a chave do Ginásio Experimental Carioca pesquisado é o professor polivalente e o material de ensino está armazenado nos *pen drives*. Em decorrência desse movimento, outros são feitos. Planejar se transforma em montar aula, da mesma forma que objetividade se torna sinônimo de superficialidade, ensinar um conteúdo com objetividade corresponde a ausência de aprofundamentos, sem o levantamento de questões a serem pensadas e desenvolvidas. É o conteúdo ensinado com foco na avaliação.

Esse enredo que envolve relexicalização e ressignificação produz efeitos sobre o trabalho docente. Desde o momento em que não cabe ao docente desenvolver as várias dimensões e etapas do seu trabalho, ele é descaracterizado, esvaziado. Sai da postura de professor para outra que nem ele mesmo sabe que é.

Finalizo esse capítulo com o discurso da professora de História Bromélia, que expressa, através da escolha do pretérito mais-que-perfeito, a perda da sua identidade docente:

Meus alunos sempre tiram nota melhor em Geografia do que em História. E eu era de História”.

DESDOBRAMENTOS

A primeira seção deste último capítulo é dedicada à extinção do Programa Ginásio Carioca, conforme o Decreto n.º 38.954, considerando também os discursos dos gestores da escola pesquisada sobre o tema. A segunda aborda a proposta do professor generalista presente no Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (Parecer 30/2010), como expressão de uma política educacional que alimenta e amplia a substituição tecnológica e o esvaziamento do trabalho docente.

A Extinção do Programa GEC

Baseada no discurso que objetiva assegurar uma educação de qualidade para os alunos, a atual gestão vem implantando desde 2009, modificações no sistema de ensino. Para os adolescentes, foi o criado o Programa Ginásio (Experimental) Carioca, em 2010, tendo sido sua extinção sancionada no dia 17 de julho de 2014, nos termos do Decreto Nº 38.954, a partir das seguintes considerações:

CONSIDERANDO que os fundamentos que respaldaram a criação dos Ginásios Experimentais Cariocas e dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos já se encontram solidificados;

CONSIDERANDO a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais;

CONSIDERANDO a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças.

Entre as considerações acima, a mais palpável é a relativa à avaliação externa, em função dos dados mencionados a seguir. Das 26 (vinte e seis) escolas municipais que são Ginásios Experimentais Carioca, 22 (vinte e duas) unidades superaram a projeção do IDEB para 2013, 2 (duas) escolas novas não tinham a projeção para o ano em questão, porém suas notas foram classificadas como boas

em relação às demais escolas. Apenas 2 (duas) não alcançaram os resultados esperados:

ESCOLA	PROJEÇÃO PARA 2011	IDEB 2011	PROJEÇÃO PARA 2013	IDEB 2013
Escola Municipal André Urani	-	-	-	5.1
Escola Municipal Anísio Teixeira	5.3	6.0	5.7	5.6
Escola Municipal Bolívar	4.6	5.9	5.0	6.4
Escola Municipal Ceará	4.5	4.9	4.9	5.3
Escola Municipal Chile	4.2	4.0	4.6	4.2
Escola Municipal Coelho Neto	4.4	5.1	4.7	5.5
Escola Municipal Embaixador Araújo Castro	3.6	5.0	4.0	6.1
Escola Municipal Epitácio Pessoa	4.0	5.4	4.4	5.5
Escola Municipal Escultor Leão Velloso	3.2	3.3	3.6	4.0
Escola Municipal Fernando Rodrigues Da Silveira	3.6	4.0	4.0	4.6
Escola Municipal Geo Juan Antônio Samaranch	-	-	-	6.6
Escola Municipal Governador Carlos Lacerda	4.5	5.1	4.9	5.9
Escola Municipal Malba Tahan	4.3	4.5	4.7	5.1
Escola Municipal Mário Casasanta	5.0	5.0	5.4	6.1
Escola Municipal Mário Paulo De Brito	4.2	5.8	5.6	6.0
Escola Municipal Nicarágua	4.8	5.8	5.1	5.7
Escola Municipal Nilo Peçanha	3.7	4.9	4.1	5.4
Escola Municipal Orsina Da Fonseca	3.8	6.2	4.2	6.1
Escola Municipal Princesa Isabel	4.0	4.3	4.4	5.3
Escola Municipal Professor Castro Rebello	4.2	4.4	4.6	4.7
Escola Municipal República Do Peru	4.1	5.6	4.5	6.0
Escola Municipal Rio De Janeiro	3.6	5.2	4.0	5.9
Escola Municipal Rivadavia Correa	3.4	6.1	3.9	6.2
Escola Municipal Rodrigues Alves	3.9	5.6	4.3	6.7

Escola Municipal Vicente Licinio Cardoso	3.7	4.4	4.1	4.9
Escola Municipal Von Martius	4.6	5.8	5.0	5.9

No GEC pesquisado, há três tipos de avaliação: (1) os testes elaborados internamente pelos professores, mesmo que os polivalentes apenas os apliquem, como visto no capítulo anterior; (2) as avaliações externas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, realizadas a cada bimestre na escola; e (3) uma avaliação de nível maior, totalmente externa, como é a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O que de fato pode comprovar a validade das avaliações verificadas? Até que ponto elas são capazes de avaliar o conhecimento do aluno? Até onde podemos confiar nos resultados?¹⁵ Em 2009, alguns professores observaram que as provas bimestrais realizadas em dezembro eram iguais às de outubro do mesmo ano. A diferença entre as provas era a sequência, porque as questões permaneciam as mesmas, que foram inclusive resolvidas e discutidas em sala de aula pelos professores com os alunos. Essa prática da SME tem servido para “demonstrar”, através das boas notas dos alunos, que o ensino municipal oferece qualidade aos seus usuários.

A qualidade do ensino é atestada pelos resultados das avaliações unificadas, tidas como fidedignas. Vale a ressalva de que estas foram elaboradas por quem não conhece a realidade das escolas, com o objetivo de atingir metas impostas pelas políticas de educação, sem considerar que o ensino-aprendizagem é todo um processo e não apenas um resultado. Ao final, os alunos são avaliados por órgãos destinados à concretização desta etapa, cabendo ao professor aplicar os instrumentos. Por estes resultados, aparentemente bons, cabe o levantamento da questão: as escolas que produzem as melhores notas sempre serão as escolas que oferecem o “melhor ensino”?

Ainda tomando como parâmetro os dados do IDEB de 2013 para a discussão, 19 (dezenove) dos 26 (vinte e seis) Ginásios Experimentais Cariocas ficaram entre as 13 (treze) primeiras melhores escolas municipais do Rio de Janeiro. Associamos estes resultados a outras medidas, como: tempo integral, adoção de um currículo básico, realização de provas bimestrais e um programa intensivo de reforço escolar,

¹⁵ Ver em http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1055. Acesso em 21 mar 2015.

utilização intensiva das TIC e dos Cadernos Pedagógicos como “guia para orientar o professor”. Por essa estratégia, o aluno é treinado pelo professor, que segue as orientações que constam no Caderno Pedagógico, para as provas. Os conteúdos são dados exatamente como serão exigidos nas avaliações. O foco é posto nos resultados e não no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às outras duas considerações, o Decreto que instituiu o Programa GEC, analisado no capítulo 1, permite verificar que não há “fundamentos” identificáveis para além do turno único, da atuação dos professores polivalentes e da utilização intensiva das TIC para o controle do ensino. Estariam eles consolidados ou “solidificados” como afirma o texto? Por outro lado, a terceira consideração apenas invoca o princípio da “igualdade de oportunidades” e menciona o respeito às “diferenças”.

Quanto ao teor do Decreto propriamente dito, há muitas indefinições a enfrentar. Se há clareza quanto à revogação do Decreto n.º 32.672, o mesmo não pode ser dito em relação a diferentes aspectos que caracterizaram o Programa:

Art.1º As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

Art.2º Em face do contido no art. 1º deste Decreto, a Secretaria Municipal de Educação – SME regulamentará o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias.

Art.3º A regulamentação de que trata o artigo anterior dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo caso implique aumento de despesa.

Art.4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, tendo seus efeitos financeiros retroativos a 01/01/2014 revogando os Decretos n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010, n.º 33.164, de 03 de dezembro de 2010, n.º 33.649, de 11 de abril de 2011, n.º 35.260, de 19 de março de 2012, n.º 35.261, de 20 de março de 2012 e n.º 36.799, de 26 de fevereiro de 2013.

É razoável supor que o “mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino” exclua o turno único, que implica “aumento de despesa”. O Programa GEC parece ter sido circunscrito ao “foco nas artes, esportes e novas tecnologias”, condição que não se verificava, por exemplo, na escola pesquisada. Ficam dúvidas acerca do futuro das escolas contempladas pelo Programa, que podem ser resumidas em: foi decretado apenas o fim do seu caráter “experimental”, qualificação que não estava no título?

Na intenção de sanar algumas dessas dúvidas, foram ouvidos os gestores do GEC pesquisado, na suposição de que eles estariam participando de discussões acerca dos desdobramentos do novo Decreto.

Para o diretor, Amarelo, o fim do caráter experimental será o fim da autonomia de *“tentar fazer as coisas, de experimentar”*. Conforme suas palavras:

“Todos os GECs recebem um modelo, [...], a partir dessa plataforma comum você vai fazer os implementos que você quiser... [...]. Aqui a gente procurou ficar com essa plataforma e fazer com que os alunos rendessem em termos de concurso, Dom Pedro II [sic], Cefet, essas escolas. Nós buscamos em fortalecer essa plataforma sem ficar tecendo alguns experimentos diferenciais. Por isso que eu digo que essencialmente **não vai mudar muito, não vai mudar praticamente nada**”.

Para a coordenadora pedagógica, Marrom, o motivo é a falta de comprometimento com a educação por parte dos políticos. Ao ser questionada sobre qual seria o motivo do programa chegar ao fim, afirmou:

“Que pergunta difícil que você está fazendo! **Na verdade a gente não tem política educacional, a gente tem política partidária**, a gente tem cargo político e dependendo da ‘banda’ para onde vai, não existe uma continuidade. Dependendo de quem estiver ocupando uma cadeira, um projeto é mudado. Isso sempre foi assim”.

Assim como Marrom, Amarelo considera a política como motivo do fim do Programa: *“Mudou a Secretaria, a Secretária achou que não era mais necessária a continuidade do caráter experimental, atingiu um nível que ela entendeu ser suficiente”*. Marrom completa sua avaliação com afirmações categóricas:

“O projeto ele não acabou, ele ganha um caráter oficial agora, eles estão modificando o caráter experimental e virou o Ginásio Carioca. Sendo que esse Ginásio Carioca, ele mantém o formato e só muda um pouco o horário e ele está enxugando um pouco o quadro, tem **uma proposta de enxugar o quadro. Eu não sei como a qualidade vai ficar**. Porque ele tinha o turno único e os Ginásios Experimentais Carioca além dos outros projetos, mas desses dois eles tentaram juntar e para mostrar, como era um plano piloto, para a rede o que seria melhor na implantação de um ensino integral. Então eles estão caminhando para esse ensino integral. **Agora é lógico que porque na hora de fixar um modelo, eles sempre vão ver a questão do custo**, do professor dentro da sala de aula, existe uma visão que é do administrador que é diferente de quem está no dia a dia pedagógico. A cada prefeito que entra tem uma proposta, e **a gente não sedimenta nada**, esse é o problema. Eles querem solidificar as boas práticas do GEC dentro um modelo de horário do turno único, que para eles é muito melhor para acomodar em termos de grade, de professor”.

Nas falas destacadas, percebe-se a ligação do fim do Programa com uma visão econômica da educação, reduzindo o seu custo, na perspectiva de que escolas eficazes são aquelas que fazem mais com menos. Na época em que a entrevista foi feita, no segundo semestre de 2014, ninguém sabia, ou dizia saber, o que de fato iria mudar naquela escola. Sabia-se que havia uma “proposta de enxugar o quadro”.

Com a extinção do Programa GEC, outro Projeto, também datado de 2010, o 6º Ano Experimental é enfatizado, expandindo a figura do professor “multifuncional” e “versátil”, até então característica dos anos iniciais (1º ao 5º ano). O Programa GEC é extinto, mas a previsão de um professor que dê conta de disciplinas para as quais não teve formação é ampliada. Não se trata mais de cobrir uma das áreas de ensino (Humanidades ou Ciências), mas de assumir os conteúdos de ambas. Em outras palavras, os professores passam de polivalentes a generalistas, ainda que a designação não seja utilizada, como será visto a seguir.

A proposta do professor generalista para o 6º Ano Experimental

Através do Parecer n.º 30/2010, aprovado em 30 de novembro de 2010, foi admitida a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O Projeto teve início em 2011, com 20 (vinte) escolas e 53 (cinquenta e três) turmas e a projeção para 2015 é que o projeto atinja 451 (quatrocentos e cinquenta e uma) turmas de 183 (cento e oitenta e três) escolas, atingindo 15.000 (quinze mil) alunos. O objetivo é ampliar a atuação do professor generalista, incumbido de ensinar os diferentes conteúdos, como maneira de garantir uma passagem tranquila do aluno do “Primário para o Ginásio”, considerando que:

Dentre as razões que contribuem para o insucesso escolar, destaca-se a atual dinâmica de trabalho adotada, com especial enfoque para a atuação de diversos professores com os quais o aluno passa a interagir a partir do 6º ano, contrapondo-se à situação de um único professor nos anos iniciais.
--

Em entrevista publicada no *Jornal Extra*, no dia 24 de novembro de 2014¹⁶, a Secretária Municipal de Educação, Helena Bomeny, diz que uma das causas do alto índice de reprovação no 6º ano é a ruptura vivida pelo aluno neste nível, quando ele deixa de ter uma única professora, a quem chamava de “tia” e que ficava com ele todos os dias da semana, para ter oito professores, com apenas algumas horas da semana na presença deles. Uma das causas que contribuem para o grande número de reprovações está atrelada ao argumento da imaturidade e à falta de autonomia dos alunos para os estudos. A alta taxa de reprovação seria explicada pela falta de uma relação mais estreita com os professores. Diz a Secretária de Educação: “a convivência diária deixa a criançada tão próxima que ela vira a conselheira e, na base do carinho, levanta as notas da turma”. Por isso, o Parecer considera que:

A proximidade gerada pelo contato diário entre professor e aluno, além de fortalecer os laços afetivos, constitui fator fundamental para o crescimento da autoconfiança e o amadurecimento emocional da criança na faixa etária de 10 ou 11 anos de idade. Lamentavelmente, o insucesso escolar vivenciado pelos alunos que ingressam no 6º ano vem se perpetuando há anos, fato que justifica a implantação da proposta inédita para essa etapa escolar – o Projeto 6º ano Experimental.

O 6º Ano Experimental surge com a intenção de ser uma preparação para o “rito de passagem” na vida do aluno de 11 (onze) e 12 (doze) anos, uma maneira de passar da infância para a pré-adolescência sem impactos. Tradicionalmente, o aluno passa do 5º ano, quando tem apenas (1) um professor, para o 6º ano, tendo na sua convivência escolar a presença de (8) oito professores, cada docente com uma disciplina específica. A finalidade do Programa é oferecer ao aluno uma transição que inclui poucas mudanças no cotidiano escolar, adiando a mudança para quando teoricamente ele estaria mais preparado para lidar com ela. O que se tenta fazer para resolver o problema da reprovação no 6º ano é manter os alunos com a mesma estrutura, no ambiente infantil. A passagem do primeiro segmento para o segundo segmento do Ensino Fundamental é atrasada, permanecendo os alunos atendidos pelas professoras das séries iniciais.

O aluno fica quatro dias da semana com o mesmo professor que, mais do que polivalente, é generalista. Deve ser capaz de dar aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências e, no quinto dia, ele tem aulas com mais

¹⁶ Ver em <http://extra.globo.com/noticias/educacao/alunos-do-6-ano-da-rede-municipal-do-rio-terao-uma-so-professora-por-quatro-dias-na-semana-14651540.html>. Acesso em: 8 de mar. 2015

três professores sendo eles de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira. O 6º Ano Experimental considera mais a dimensão sócio-emocional do que a qualidade do ensino, que sofre o empobrecimento dos conteúdos.

Sobre a formação dos professores, o Parecer diz que:

A condução do trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas selecionadas caberá a **um professor II com graduação**, que participará de **capacitação** para este fim, durante todo o ano letivo de 2011.

No que concerne aos professores regentes, o mencionado plano estabelece que **a formação terá início na Semana de Capacitação**, prevista para ocorrer no período de 07 a 11/02/1011, estabelecendo-se durante o ano letivo. Esses professores terão a quarta-feira disponível para ações de formação em serviço, com a realização de **quatro encontros mensais**, organizados de forma a atender as [sic] necessidades do professor nas diversas áreas do conhecimento e a troca de experiências entre as escolas envolvidas. (grifos nossos)

A relexicalização digna de nota é “professor II com graduação”. A nova designação não apaga a condição de generalista, agravada pelo fato de que, formado em Pedagogia, não se espera que este profissional domine qualquer dos conteúdos que deve ensinar: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências.

A partir da Semana de Capacitação e de quatro encontros mensais, os conteúdos das oito disciplinas a serem ministradas, espera-se “atender às necessidades do professor nas diversas áreas do conhecimento”. Considerando que cada professor especialista leva cerca de quatro anos no curso de formação superior para poder ter a autorização legal da docência, a SME se propõe a uma espécie de condensação sem precedentes.

O que o Projeto implantado desde 2011, agora em expansão, sugere é que boas notas resultam muito mais dos vínculos sócio-emocionais do que do trabalho de professores com a devida formação. Retomando o dito no capítulo 1, o centro das proposições é, de novo, o conjunto de materiais de ensino impressos ou disponibilizados através das TIC:

Esses alunos receberão o mesmo material pedagógico destinado às demais turmas de 6º ano e terão acesso à Educopédia.

Como não seria razoável supor que os alunos do Projeto fossem privados dos materiais a que têm acesso os demais, a observação acima parece apenas reiterar que o professor generalista não precisa ter formação específica em curso superior

para lecionar no 6º Ano Experimental, considerando a existência dos Cadernos Pedagógicos e da Educopédia. Assim, o professor generalista fica preso e condenado a usar os materiais prontos, tornando dispensável o domínio do conteúdo a ser ensinado.

Por fim, o Parecer registra:

Considerando que o Projeto 6º Ano Experimental reúne elementos que poderão contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro, opinamos favoravelmente à sua implantação.

Supondo mais sucesso também nos anos posteriores, o entendimento sobre a formação docente reforça um imaginário que circula no GEC pesquisado e que veicula uma incoerência de base: a ideia de que quanto maior o conhecimento dos professores, maior a sua dificuldade em ensinar. A escolha lexical que define a proposição é “objetividade”, conforme o exposto no capítulo 3. Com esse deslocamento de sentido, é possível verificar a desvalorização da formação qualificada para ministrar as disciplinas do currículo. O que não é assumido é que, sem formação, o professor é bem mais “obediente” ao que está posto nos materiais prontos e, nesses termos, favorece melhores resultados nas avaliações: aborda apenas e exatamente o que será cobrado.

Em 16 de agosto de 2013, durante uma longa greve de professores, cujos descontos continuam até o presente momento, Eduardo Paes concedeu entrevista ao programa do jornalista Ricardo Boechat, na rádio *Bandnews*¹⁷, na qual foi questionado acerca do tema professor polivalente. Parte dela é transcrita abaixo:

Ricardo Boechat: O professor X, ele é professor de Geografia, mas a prefeitura o colocou para dar aulas de História e de Português no GEC Y, sem o menor treinamento: “Nunca tive Português na faculdade, sempre fui aluno nota 5 em Português. O senhor teria coragem de alfabetizar seus filhos comigo?” Pergunta de forma muito pertinente o professor X.

Eduardo Paes: **É óbvio que não.** É óbvio que é inadequado um sujeito que está ali para dar aula de História... Se a contratação dele, se ele foi chamado para a rede municipal e ele tem que dar aula de Português, é uma incoerência e é inaceitável. É óbvio que não! **Não faria isso nem com o meu filho e nem quero fazer isso com os filhos dos cariocas que eu tenho a obrigação de cuidar.** [...]

Ricardo Boechat: Então eu termino perguntando: Senhor Prefeito, você matricularia seu filho? A minha resposta em relação aos meus diria que é não, já me coloco bem à vontade em relação a isso, me coloquei nessa sua

¹⁷ Disponível em: <http://www.radiotube.org.br/meuperfil-3169>. Acesso em: 4 mar. 2015.

posição, imaginei-me na sua posição e minha resposta seria não. O senhor matricularia seus filhos numa escola da rede pública do município?

Eduardo Paes: **Eu tenho condições de pagar uma escola particular para os meus filhos e eu pago uma escola particular para meus filhos, então minha resposta seria não.** Na minha situação que tenho condições de pagar, não. Se eu não tivesse condições de pagar, eu matricularia. [...], se têm problemas, se têm deficiências, **mas** essa rede municipal orgulha muito os cariocas. [...] E eu quero te dizer uma outra coisa, isso na **medida da pesquisa**. A absoluta maioria dos pais que têm seus filhos nas escolas da Prefeitura do Rio, eles têm satisfação com os serviços prestados pelas escolas municipais. Então, **não é essa tragédia, não é esse terror**. Tem problemas, tem ajustes, tem melhoras para avançar, não pode ser tudo sabe. Ou é uma desgraça ou é uma maravilha. Não, não é nenhuma desgraça e também nenhuma maravilha. [...]. Então todos **nós temos muito orgulho da rede municipal de ensino**, é uma rede qualificada, é uma rede com professores muito dedicados e que tem seus problemas. Então, de novo, **eu não preciso matricular meus filhos, eu não tenho essa necessidade...** [...] não veria esse sofrimento todo que **às vezes podem fazer crer**, não é uma tragédia a rede municipal de ensino. [...]

O Prefeito, em meio a algumas hesitações e engasgos com a surpresa causada pela pergunta, deixa claro o seu pensamento sobre o dualismo escolar de que nos fala Gramsci (1991). Ele, que tem condição financeira de pagar uma escola particular, não matricularia os seus filhos em uma escola do município, mesmo se referindo à rede como qualificada e com professores muito dedicados. Afirmando que só o faria se não tivesse condições, Paes legitima a existência de uma escola para os ricos e outra para os pobres. Oscilando entre afirmações categóricas e tentativas de transmitir uma perspectiva equilibrada, o entrevistado entremeia seu discurso com adversativas, tenta desqualificar as críticas e apela para a “pesquisa”, no caso de satisfação dos pais, como argumento de autoridade.

Finalmente, visando a sistematizar os dados obtidos e analisados nesta pesquisa, não há como vislumbrar a melhoria da qualidade na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro nas condições atuais, considerando o peso da dimensão que a substituição tecnológica vem tomando, a partir da recontextualização das TIC imposta nas políticas educacionais. A qualidade do processo, que não se confunde ou não deveria ser confundida com os índices obtidos, não é compatível com o trabalho docente cada vez mais esvaziado e o conteúdo das aulas mais superficial e esfacelado. Por sua vez, a mera execução dos modelos postos tem sido a moeda de troca para alcançar a melhoria da remuneração pelos docentes, em forma de dupla regência e de gratificação concedida em função da polivalência.

Mesmo que a polivalência tenha sido extinta junto com o Programa Ginásio Carioca, o trabalho docente segue ainda mais esvaziado pela condição de trabalho que tem o professor generalista. Este último tem um agravante se comparado ao polivalente, já que apesar precariedade das suas condições de trabalho, este último contava com a presença do especialista para lhe oferecer um apoio e quem podia recorrer nos momentos em que só os materiais prontos não eram suficientes. Já os professores do 6º Ano Experimental não têm essa possibilidade, tendo que se submeter unicamente aos referidos materiais, quer seja a Educopédia, que implica mais facilidade de acesso às TIC, quer sejam os Cadernos Pedagógicos impressos.

Fica a expectativa de que esta dissertação, mesmo sem pretender dar conta das múltiplas dimensões das relações entre trabalho docente e tecnologias, possa contribuir para as discussões, suscitando questionamentos sobre as políticas educacionais que têm sido implantadas como forma de substituição tecnológica, esvaziando assim o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para La educación: examen Del Banco Mundial*. Washington DC, 1996.

_____. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington DC, 2014.

BARRETO, R. G. "Que pobreza?!" Educação e tecnologias: leituras. *Contrapontos*, v.11, p.185-202, 2011. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2854>.

_____. "Isto é uma caricature". A página da Educação, Porto, ago-set. 2006, ano 15, n. 159.

_____. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs). *O currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. P.216-236.

_____. *A hegemonia da substituição tecnológica nas formulações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir de 2009*. 2014a

_____. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 985-1002, 2012.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n.104 – Especial, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

_____. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, R. G. *Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente*. Revista Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set/dez. 2004.

_____. *Tecnologias e trabalho docente: entre políticas e práticas*. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus ET Alii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014b.

_____. *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.2, p. 271-286, jul-dez 2003.

BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T. *Imagens das tecnologias: a questão do sentido hegemônico*. In: BARRETO, Raquel Goulart; ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v. 1, p. 13-22.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. *Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39 set/dez. 2008.

_____. *Trabalho docente e as reformas neoliberais*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América a Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARRETO, R. G.; RAMOS, B. S. *O professor nas políticas educativas contemporâneas*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REDE LATINOAMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, IX. *Anais...* Universidade do Chile, Santiago do Chile, 2012 (CD-Rom).

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 dez. 2014.

DECO, M. P. P. D. de. *As leituras das salas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ENGUITA, M. F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

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

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante.* 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Language and globalization.* London: Routledge, 2006 apud BARRETO, R. G. *A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente.* Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 121, p. 985-1002, 2012.

FELINTO, E. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura.* Porto Alegre: Sulina, 2005.

KUENZER, A. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando.* Revista Educação e Sociedade. CEDES, n. 68, PP. 163-183, dez. 1999.

LABARCA, G. *Cuanto se puede gastar em educación?* Revista de La CEPAL, Santiago de Chile n. 56, p. 163-178, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca> Acesso em 05 out 014

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. K. C. de. *Formação docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação.* Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTELART, A. *Historia da sociedade da informação.* São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p.1127 – 1144. Set/dez/ 2004.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: SP. Editora Unicamp, 1992.

PAES, E. *Entrevista concedida a Ricardo Boechat*. Rio de Janeiro. (16/08/2013)

RAMOS, B. S. da S. “O que signifixa isso?”. Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. *Decreto Nº 38954, de 17 de julho de 2014*. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico e dá outras providências. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/46945Dec%2038954_2014.pdf> Acesso em 20 de jul de 2014.

RIO DE JANEIRO. *Decreto Nº 32.672, de 18 de agosto de 2010*. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf> Acesso em 10 de mai 2014.

SÁ, M. I. R. de. *Do laptop do jogo interacional: sentidos circulantes no Fórum de discussão do Programa Conexão Professor (2008-2010)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 6.^a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

ANEXO A – Decreto Nº 32.672**DECRETO Nº 32.672 DE 18 DE AGOSTO DE 2010**

Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e **CONSIDERANDO** as disposições constantes dos arts. 2º e 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO os estudos realizados a partir dos resultados do IDEB 2009;

CONSIDERANDO que oferecer educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos reconhecida, é um dos deveres mais relevantes da Prefeitura para com o futuro das gerações que estão se sucedendo;

CONSIDERANDO a necessidade de introdução de novos métodos e práticas no cenário educacional que viabilizem a existência de uma escola voltada para a excelência acadêmica e para a formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência, bem como pela transformação da comunidade e da sociedade em que vivem.

DECRETA:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Ginásio Carioca.

Parágrafo único. O Programa Ginásio Carioca será implantado em todas as unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e atenderá a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Art. 2º O Programa tem como objetivos formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da Educação oferecida para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Art. 3º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Carioca estão:

I – desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos;

II – formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;

III – utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor;

IV – reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;

V – disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano;

VI – disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais;

Art. 4º A formulação, o planejamento, a execução e o acompanhamento do conjunto de ações a que se refere o art. 7º, serão direcionados para atender, inicialmente e em caráter experimental, as turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de dez unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, conforme relação constante do Anexo Único deste Decreto, que serão denominados Ginásios Experimentais Cariocas.

Art. 5º O Ginásio Experimental Carioca será uma instância dinamizadora e irradiadora em educação para o 2º segmento, com objetivo de perseguir a excelência acadêmica, um ensino mais adequado a adolescentes e promover educação para valores.

Art. 6º Para os fins previstos neste Decreto caberá à Secretaria Municipal de Educação:

I – promover, supervisionar e coordenar a implantação dos Ginásios Experimentais Cariocas;

II – prover os Ginásios Experimentais Cariocas de recursos humanos e materiais necessários à consecução dos objetivos do Programa ora instituído, observado o disposto no art. 7º deste Decreto;

III – gerenciar o processo de institucionalização dos Ginásios Experimentais Cariocas e supervisionar a execução de convênios ou termos de parcerias que venham a ser firmados.

Art. 7º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca inserem-se:

I – Núcleo comum

- a) educação em tempo ampliado: das 7:30 às 17:00 horas para jovens de 7º ao 9º ano;
- b) professores polivalentes - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalharão Educação Física, Artes e Inglês;
- c) cada aluno terá um professor tutor;
- d) uso da Educopédia, que consiste em uma plataforma de aulas digitais, com uso de vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online;
- e) sistema de apostilas para cada disciplina;
- f) elaboração e monitoramento do Projeto de Vida de cada aluno, que orientará a seleção de eletivas pelo aluno, com acompanhamento do professor tutor;

II – Núcleo Específico

- a) aproveitar aspectos da infraestrutura local, como integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem para os jovens;
- b) definir vocações específicas para os ginásios experimentais, como esportes ou artes, selecionando, se for o caso, talentos da rede, em cada caso;
- c) trabalhar responsabilidade social dos jovens, atuando como voluntários em escolas próximas ou áreas do entorno, no reforço escolar ou em ações de proteção ao meio ambiente.

Parágrafo único. Parte do núcleo comum de que trata o inciso I deste artigo será oferecida a todas as escolas de segundo segmento, como parte do Programa Ginásio Carioca.

Art. 8º O Ginásio Experimental Carioca contará com quadro de pessoal específico, a ser regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 9º Aos servidores lotados e em exercício nos Ginásios Experimentais Cariocas ficam assegurados os benefícios correspondentes as suas respectivas categorias funcionais, bem como os que lhes sejam de comum aplicação.

Parágrafo único. Para os efeitos previstos no Decreto n.º 21.187, de 26 de março de 2002, fica preservado, quanto ao porte, o posicionamento detido pelas unidades escolares quando de sua integração ao Programa Experimental Carioca.

Art. 10. Os professores lotados no Ginásio Experimental Carioca atuarão com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas

unidades escolares.

§ 1º Para os professores que não detêm matrícula sob o regime de 40 (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho prevista neste artigo será complementada por intermédio de dupla regência.

§ 2º Na carga horária será previsto um tempo para disseminação da experiência às demais escolas da Rede;

§ 3º Para fins de cumprimento do previsto no “caput” deste artigo, a jornada de trabalho dos demais profissionais envolvidos no Programa Ginásio Carioca, obedecerá à norma regulamentadora do cargo de efetivo provimento, do cargo comissionado, da função gratificada ou do emprego que ocupem.

Art. 11. Aos profissionais do magistério lotados e em efetivo exercício nos Ginásios Experimentais Cariocas será concedida, mensalmente, gratificação nos termos do art. 119, inciso IV, da Lei n.º 94, de 14/03/1979, por dedicação integral ao Programa Experimental.

§ 1º A gratificação de que trata este artigo corresponderá a quinze por cento do vencimento inicial da categoria do servidor.

§ 2º Farão jus à gratificação a que se reporta o § 1º somente os servidores que não tiverem, ao longo do mês, qualquer tipo de afastamento, ainda que amparado pela legislação vigente.

Art. 12. A regulamentação do processo de matrícula para os Ginásios Experimentais Cariocas caberá à Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13. Para a boa execução do Programa Ginásio Carioca, a Secretaria Municipal de Educação poderá, também, estabelecer parcerias com os demais Órgãos da estrutura do Poder Executivo Municipal.

Art. 14. Fica transferida para a Secretaria Municipal de Educação a gestão da Vila Olímpica Oscar Schmidt e do Centro Cultural de Santa Cruz Dr. Antonio Nicolau Jorge, a fim de possibilitar uma abordagem integrada das ações para os alunos do Ginásio Experimental Carioca, Unidade Santa Cruz – E/SUBE (10.19.015) Escola Municipal Princesa Isabel.

Art. 15. A Secretária Municipal de Educação expedirá os atos normativos necessários à implementação deste Decreto.

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

EDUARDO PAES
D. O RIO 19.08.2010

ANEXO ÚNICO

GINÁSIOS EXPERIMENTAIS CARIOCA

· E/SUBE/1ª CRE

E/SUBE (01.02.004) E. M. RIVADÁVIA CORRÊA

· E/SUBE/2ª CRE

E/SUBE (02.08.012) E. M. ORSINA DA FONSECA

· E/SUBE/3ª CRE

E/SUBE (03.13.032) E. M. BOLÍVAR

· E/SUBE/4ª CRE

E/SUBE (04.20.501) E. M. ANÍSIO TEIXEIRA

· E/SUBE/5ª CRE

E/SUBE (05.14.022) E. M. MÁRIO PAULO DE BRITO

· E/SUBE/6ª CRE

E/SUBE (06.22.009) E. M. COELHO NETO

· E/SUBE/7ª CRE

E/SUBE (07.16.047) E. M. GOVERNADOR CARLOS LACERDA

· E/SUBE/8ª CRE

E/SUBE (08.33.022) E. M. NICARÁGUA

· E/SUBE/9ª CRE

E/SUBE (09.18.070) E. M. VON MARTIUS

· E/SUBE/10ª CRE

E/SUBE (10.19.015) E. M. PRINCESA ISABEL

ANEXO B - Nº 38.954**DECRETO Nº 38954 DE 17 DE JULHO DE 2014**

Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico e dá outras providências.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e, **CONSIDERANDO** que os fundamentos que respaldaram a criação dos Ginásios Experimentais Cariocas e dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos já se encontram solidificados;

CONSIDERANDO a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais; e **CONSIDERANDO** a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças.

DECRETA:

Art.1º As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

Art.2º Em face do contido no art. 1º deste Decreto, a Secretaria Municipal de Educação – SME regulamentará o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias.

Art.3º A regulamentação de que trata o artigo anterior dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo caso implique aumento de despesa.

Art.4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, tendo seus efeitos financeiros retroativos a 01/01/2014 revogando os Decretos n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010, n.º 33.164, de 03 de dezembro de 2010, n.º 33.649, de 11 de abril de 2011, n.º 35.260, de 19 de março de 2012, n.º 35.261, de 20 de março de 2012 e n.º 36.799, de 26 de fevereiro de 2013.

Rio de Janeiro, 17 de julho de 2014; 450º ano da fundação da Cidade.

EDUARDO PAES

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento de professores, gestores e alunos

TCLE Professores e gestores

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “O trabalho docente e as tecnologias utilizadas no Ginásio Experimental Carioca”, conduzida por Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa. Este estudo tem por objetivo de pesquisar como é realizada a prática pedagógica cotidiana em sala de aula com as tecnologias educacionais.

Você foi selecionado (a) por pertencer ao quadro de funcionários de um Ginásio Experimental Carioca. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência, ou retirada não acarretará prejuízo.

A sua participação não será remunerada nem implicará gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um simples questionários e entrevista com questões sobre o perfil do trabalhador e sobre o sistema de ensino da sua escola. O local da realização da entrevista será na Escola A, com duração máxima de 10 minutos. A entrevista será feita pelo pesquisador, mestrando da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, podendo ser uma entrevista particular ou com mais pessoas envolvidas (alunos e professores). Podendo haver, se não causa incômodo ou constrangimento ao entrevistado, um registro de áudio para melhor obtenção dos dados fornecidos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes, ou nenhum dado que possam ser identificados, ficando assim em completo anonimato.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Seguem os telefones e o endereço eletrônico do pesquisador responsável e os telefones e endereço institucional do Comitê de Ética em Pesquisa

– CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou em qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail: karol_menezes@hotmail.com , telefone (021) xxxx-xxxx.

Caso você tenha dificuldade de entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, Bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TCLE – Alunos

O aluno (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “O trabalho docente e as tecnologias utilizadas no Ginásio Experimental Carioca”, conduzida por Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa. Este estudo tem por objetivo pesquisar como é realizada a prática pedagógica cotidiana em sala de aula com as aulas digitais prontas disponibilizadas pela Educopédia.

O aluno (a) foi selecionado (a) por pertencer ao 7º/8º/9º ano de um Ginásio Experimental Carioca. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, o aluno poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência, ou retirada não acarretará prejuízo, como também não será remunerada nem implicará gastos para os participantes.

A participação do aluno (a) nesta pesquisa compreende em responder a um simples questionário e entrevista com questões sobre o sistema de ensino da sua escola e o uso da sua imagem através de fotografia. O local da realização da entrevista será na Escola A, com duração máxima de 10 minutos. A entrevista será feita pelo pesquisador, mestrando da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, podendo ser uma entrevista particular ou com mais pessoas envolvidas (alunos e professores). Podendo haver, se não causa incômodo ou constrangimento ao entrevistado, um registro de áudio para melhor obtenção dos dados fornecidos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação do entrevistado.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes, ou nenhum dado que possam ser identificados, ficando assim em completo anonimato.

Caso você concorde que o aluno (a) pode participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Segue o telefone da pesquisadora responsável e os telefones e endereço institucional do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do aluno (a) nele, agora ou em qualquer momento.

Contato da pesquisadora responsável: Karoliny Bárbara Bichara Menezes da Costa, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, telefone (021) xxxx-xxxx.

Caso você tenha dificuldade de entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, Bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do aluno (a) na pesquisa, e que o (a) autorizo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) aluno (a): _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO D – Transcrição de entrevistas com professores, gestores e alunos

PROFESSORES

Conversa entre as professoras Flor do campo e Bromélia, na sala dos professores, sobre os conteúdos das aulas.

Considere que eu tiro parte das coisas do município, mas tem coisas que... eu digo ...isso aqui não vou trabalhar com eles, é uma opção. E eu falo... isso aqui eu não vou trabalhar com eles. Não dá tempo! O currículo (nacional) que eles montam ou você chega lá e dá meia hora de conceito e passa adiante porque... se você for trabalhar de forma séria, saber se aprendeu... não dá. (Bromélia sobre o conteúdo da disciplina.)

Conversa entre as professoras Flor do campo e Bromélia, na sala dos professores, sobre os alunos que não fazem as atividades..

Bromélia: Às vezes você chega e fala “hoje é a prova”, e eles “ah tem prova hoje?”.

Flor do campo: Eu nem marco mais, pra quê? Primeiro porque não tem livro para levar para casa, essa reeleição da Dilma foi sacanagem, não deram livro... deram só metade.

Bromélia: Ano passado tinha um livro para cada aluno. O que a Marrom me disse é que a compra de livro foi uma bagunça.

Flor do campo: Não, nas outras escolas também não receberam (os livros).

Pesquisador: Mas o que vocês fazem quando isso acontece?

Flor do campo: A gente usa enquanto dá. E se eu emprestar, não volta.

Bromélia: Tem que passar a matéria no quadro. Talvez quando você receber a resposta já deve estar no final do ano e você já conseguiu resolver. É Federal, né?

Flor do campo: Às vezes nem livro do professor a gente recebe.

Bromélia: No 9º ano, que são 28, tem livro que sobrou, eu tenho Pack fechado, então consegui dar um livro de história e geografia para cada um. O 7º ano, olha que engraçado, de geografia deu para todo mundo, um para cada um, de história ficou faltando, e olha que só tem uma turma hein, mas é que veio pouco livro. O que acontece, o livro de história fica guardado no meu armário. Hoje, quem não terminou

o questionário vai poder levar o livro para casa, os que não terminaram eu anotei o nome deles.

Entrevista realizada com Flor do campo, Bromélia e Lavanda

Pesquisador: O que mudou nas aulas para a melhora no ranking? A que você atribui essa melhora?

Flor do campo: Ao horário integral, porque você tem mais tempo, você pode dar mais atenção, o atendimento fica mais humanizado. Porque você com dois turnos, eu tinha o dobro de alunos, você olhava os bagunceiros, mas o menino que tinha algum problema você não chegava nem a ver. Agora não, a gente sabe até a vida dele.

Bromélia: O atendimento fica mais humanizado, você presta mais atenção em algumas características mais individuais, algumas dificuldades.

Pesquisador: Você utiliza alguma tecnologia em suas aulas?

Flor do campo: Eu uso alguma coisa do Telecurso, uso Educopédia, uso *youtube*, Wikipédia, alguns sites de escolas e educacionais. Alguns professores postam uma prova eu vou lá e copio, na verdade um copia do outro porque eu já vi prova repetida.

Pesquisador: Qual a matéria em que você sente mais dificuldade em dar aula?

Flor do campo: Tem partes das matérias que são mais chatas, várias. Eu gosto muito de português e da interpretação, mas não gosto de gramática.

Pesquisador: Mas você sente alguma dificuldade em compreender o conteúdo para depois repassar?

Flor do campo: Gramática, duvido que o próprio professor entenda! Nunca vi um negócio que é e não é, exceto, mas que pode deixar de ser. (risos)

Pesquisador: Quando você tem alguma dificuldade o que você faz para superar?

Flor do campo: Vou estudar, pego um livro de gramática, vou para internet.

Pesquisador: Com toda essa discussão sobre o que vai acontecer no próximo ano, para você o que pode acarretar para o aprendizado dos alunos se todos os professores se tornarem polivalentes?

Flor do campo: Vai depender da dedicação dos professores. Se ele é um polivalente e está recebendo pela polivalência, é uma coisa, se ele entende que está sendo

colocado como polivalente, aceitou e vai ter que assumir é outra coisa. Vai depender da dedicação dele.

Pesquisador: Quando vocês vêm para a escola, vocês são perguntados se aceitam, não é isso?

Flor do campo: Ou é isso ou vai embora. Aí agente fica.

Lavanda: Quando agente veio para cá, agente sabia que poderia ser.

Flor do campo: Quando vieram aqui dar a “boa notícia” da reunião da Heloísa (Heloisa Mesquita, coordenadora do GEC), todo mundo achou maravilhoso o fato da escola virar um turno único, aliás, turno único a gente já era, viramos integral, e ganhar mais, ganhar o extra, agente viu o bônus... não analisou o ônus, e você tem que botar a mão na massa no turno único. O trabalho é extra, porque você vai ensinar uma coisa que você tem que aprender antes, não tem como...

Bromélia: E daí pode ocorrer de o aluno fazer uma pergunta que você não pensou.

Flor do campo: Fora isso, para você dar aula, você tem que ter jogo de cintura, você está dando uma aula que você num é... tipo geografia, eu não preciso fazer planejamento, porque eu sei o que vou dar. Se eu tenho que dar determinada coisa, eu vou lá meia hora antes, pego os vídeos e monto uma aula. Mas quando eu monto uma aula para o colega, eu tenho que entrar em detalhes, e daí eu tenho que cobrir o horário do colega porque ele não tem jogo de cintura. A aula da Bromélia dura um mês, ela fala muito.

Bromélia: No meu caso com a Flor do campo eu acho mais fácil história e geografia, mas aí eu penso na Tulipa que é de Português. A Flor do campo pode tentar se safar puxando para a geografia, fazendo uma comparação, mas a Tulipa não é de história e não é de geografia, por isso que eu tento tomar uma aula para ela, que se... não deu para dar a aula toda, tudo bem. Melhor do que ela olhar para o relógio e são 3 horas, não tem mais matéria e aí? O que ela faz? 35 alunos em uma sala, uma turma agitada e não ter mais nada para fazer. Ela vai fazer o quê? Ela vai continuar a matéria? Ela não tem como, ela não sabe!

Bromélia: Eu vejo uma vantagem para o aluno, ela (a polivalência) torna o ensino um pouco mais objetivo. O professor da matéria fica falando, falando, falando ainda mais de história e de geografia. Quando ele é polivalente, ele segue o que está no planejamento, ele é muito mais objetivo naquilo que coloca. Meus alunos sempre tiram nota melhor em geografia do que em história. E eu era de história.

Flor do campo: Meus alunos gostam mais das minhas aulas de história do que de geografia, porque no final eu acabo me esforçando mais na matéria do outro, e para você passar você tem que entender, e você entende na linguagem deles, quando você entende você torna aquilo uma coisa fácil para você. É como aprender com um colega, um professor da matéria... ele “viaja” mais, as palavras são mais complicadas. Meus alunos adoram aula de história.

Bromélia: Os meus alunos adoram aula de geografia, porque na maioria das vezes eu sou muito objetiva, eu vou naquilo que ele (o planejamento) está me colocando, então raramente eu vou ficar falando coisas extras.

Flor do campo: E você lembra de livros antigos, de coisas antigas, porque quando você está dando aula você vai lembrando..

Bromélia: O que não acontece quando você não é da matéria.

Flor do campo: Mas aí você não é da matéria, você vai lembrar do quê?

Bromélia: Não lembra de nada! Aí você fica ali, exatamente naquilo que o colega botou.

Pesquisador: Você utiliza alguma tecnologia em suas aulas?

Bromélia: Sim, vídeo, Educopédia, PowerPoint, Telecurso, depende da linguagem e do assunto que está tratando. Dependendo do assunto você tem muito mais recursos do que outros. Você vai trabalhar astecas, você tem muitos vídeos legais. Mas se você for trabalhar centralização dos estados modernos, você acha que tem algum vídeo bom? Não tem.

Pesquisador: Como você se sente dando aulas de disciplina em que você não tem formação?

Bromélia: (silêncio) Eu sinto dificuldade, mas não vejo como algo negativo. Todo o ensino depende muito do professor. Para você ser polivalente, você tem que ter consciência de que você vai ter que dedicar um tempo para estudar a matéria do seu colega. Eu não posso chegar aqui, a Flor do campo me dar o planejamento e... ah tá bom, no dia em que entrar em sala, olhar e começar. Ele requer um compromisso de estudo.

Flor do campo: Você sabe qual é a vantagem? Eu descobri que eu dando América central em geografia, como eu estou dando, que é matéria desse ano e ela (Bromélia) dando independências da América Central, tudo o que eu dava em geografia, Haiti estava no livro de história, porque eles colocaram exemplo de colônia Haiti, e eu tinha acabado de dar Haiti com eles.

Bromélia: Você consegue relacionar melhor. Na história dos Estados Unidos, nunca dava tempo porque era muito complexo, então a gente montou história dos Estados Unidos junto com a aula sobre os Estados Unidos.

Flor do campo: Porque eu teria que dar em geografia... era uma folhinha ...eu dou muito básico, e continuei dando muito básica, só que eu usei o livro de história, então foi uma aula só para duas matérias. Aí eles não sabiam se era aula de história ou geografia, e eu disse que tanto faz.

Bromélia: Na verdade eles têm que ter o conhecimento de tudo.

Pesquisador: É comum a professora de história e a professora de geografia se ajudar no planejamento de aulas?

Bromélia: Eu estou aqui há um ano e meio e a Flor do campo há dois, então há um ano e meio a gente trabalha junto, então, por exemplo, o que ocorre, ela conhece a turma melhor do que eu, então ela monta algumas questões muito baseadas em 'foquei mais isso na aula', porque às vezes eu monto a prova ou eu monto, passo para ela e ela altera. "Fiz umas mudanças assim, assim e assim ...".

Flor do campo: porque eu fiz uma aula para o 7º ano que eu não sabia para quem eu estava dando aula, porque eu montava a aula, mas não conhecia eles e isso é desesperador, né?! Você não sabe... e é uma turma difícil.

Bromélia: Essa é uma grande dificuldade.

Flor do campo: E o 9º ano eu já conhecia eles, é "u ó" porque eu já fui professora deles, eu sei exatamente quem eles são e como são.

Bromélia: Esse 9º ano, eles são muito bonzinhos, mas são fracos.

Flor do campo: Muita gente que vem de fora e aí a turma não conseguiu acompanhar. A turma que chegou aqui já era "cata cata", porque nós de repente precisávamos de uma turma que não tínhamos. Aí foi um "cata cata", veio gente de tudo o que foi lado. Veio gente do Maranhão, de Sergipe, de todo canto.

Bromélia: Qual é uma coisa que às vezes desanima no uso da tecnologia? Às vezes você monta, monta, monta e o aluno não está nem aí. A questão é que você só consegue fazer isso na sua casa, no que seria o seu horário de descanso. A internet, por exemplo, não só a daqui, ela não suporta que você fique baixando vários vídeos e para você escolher um vídeo, você assiste dez para escolher um. Aí você cansa, porque os vídeos que eu baixei para aula de hoje... dois vídeos. Daí eu chego em casa, tomo um banho, como alguma coisa e vou para frente do computador para começar a procurar e isso às vezes desanima porque você não

tem como fazer aqui. Aqui seria um horário que se tivesse vago poderia pesquisar já alguma coisa, mas aqui você não consegue. Você não vai conseguir assistir o vídeo, não vai conseguir baixar, e você acaba levando o trabalho para casa. Se você for usar a Educopédia aqui você tá ferrado, você tem que baixar tudo em casa primeiro, ver se todos os links funcionam, porque às vezes você clica e o vídeo ou a imagem já não estão disponíveis. Se você não tiver internet você não faz nada disso.

Pesquisador: Qual a matéria em que você tem mais dificuldade?

Bromélia: Produção textual, porque é o que está fora da minha área, da minha zona de conforto. Eu nunca gostei muito de redação na época da escola, então é um trabalho contrário. Geografia eu fico mais à vontade para trabalhar. Agora produção textual eu penso no tema que posso trabalhar.

Pesquisador: E o que você fez para superá-las?

Bromélia: Eu tiro dúvida com a Girassol (professora de Língua Portuguesa).

Pesquisador: O que mudou nas aulas para a melhora no ranking? A que você atribui essa melhora?

Flor do campo: A maioria dos alunos era bom aluno, tinha uns alunos horrorosos, mas os bons sobressaiam.

Bromélia: Tem a questão do turno único, a questão da escola ter uma boa estrutura, a questão da equipe dos professores que trabalharam ao longo do tempo com eles, porque o resultado do IDEB não é um resultado de um ano, nem de uma prova, é um resultado de um processo de formação.

Pesquisador: O que você pensa se, ano que vem, todos os professores se tornarem polivalentes na mudança do GEC?

Bromélia: Tudo vai depender da sua capacidade de estudar, de compreender. Eu fico pensando assim, será que com 28 tempos em sala você vai ter condições, tempo para estudar... Agora... talvez se você tiver uma quantidade de tempo menor, por exemplo, agora eu poderia sentar e estudar com a Flor do campo. Tudo é assim. Eu vou ser polivalente em geografia e eu nunca tenho um horário vago com a Flor do campo. Depende da oportunidade e da circunstância.

Pesquisador: O que você pensa sobre as aulas da Educopédia?

Bromélia: A aula da Educopédia é muito diferente da aula que a Flor do campo monta, ela monta uma aula mais voltada para a realidade das turmas que eu tenho. A Educopédia mesmo não me ajuda. Eu sento mesmo e estudo, vou ler as coisas que eu nem lembro mais.

Pesquisador: Você utiliza tecnologias em suas aulas?

Lavanda: Utilizo *youtube* nas aulas, PowerPoint, Multirio não, Educopédia não, a Educopédia serve para tirar algumas questões, mais para eu montar os exercícios, não passando as aulas para eles. A aula pronta da Educopédia eu não uso. Eu pego alguma coisa de lá.

Pesquisador: Você já ministrou aulas que não fossem de ciências?

Lavanda: Não, só reforço de matemática. Os alunos que estão abaixo da média vão para o reforço, e aí eu já dei aula de reforço de matemática. Ai por exemplo, eles estão no 7º ano, eu pego apostila do 6º para obter algum ponto em que eles estejam fracos. No caso da matemática, aquela regra dos sinais que eles têm que saber para o resto da vida, aí boto eles para fazerem exercícios, mas não de dar uma aula.

Pesquisador: Sentiu alguma dificuldade? Sentiu essa necessidade de estudar?

Lavanda: Não, por acaso era uma coisa que eu já sabia, mas se não soubesse com certeza iria pedir ajuda “aos universitários”. Aquela coisa de você ter filho em idade escolar te faz estudar também, eu estudei muito jogo de sinais com a minha filha. Mas por exemplo, a Margarida, ela é polivalente em matemática, está dando aula para o 8º ano. Eu teria imensa dificuldade em dar aula para o 8º ano. Quando chegou o 8º ano das minhas filhas eu parei, fui pagar uma aula de professor particular. Era um grau de dificuldade que para mim não dá. Se eu tivesse que dar aula de matemática no 8º ano, eu teria esbarrado em muita dificuldade, teria muita dificuldade, e precisaria de muita ajuda das colegas, no caso do Cravo ou da Orquídea, para estudar antes, para eu aprender primeiro para depois passar para o aluno. No meu caso específico, eu não sou polivalente, não dou aula de matéria que não seja ciências. Se eu desse com certeza eu precisaria sentar com alguém para aprender.

Pesquisador: Você não ia se sentir confiante então?

Lavanda: Não! Ciências e matemática, elas não são da mesma área, não sei quem inventou que ciência é da mesma área que matemática.

Observação: No ano de 2013, a professora Lavanda trabalhou dando aulas de protagonismo juvenil. No PJ o professor motiva o aluno a ser protagonista, eles tinham que elaborar algum projeto em que eles fossem o protagonista dessa ideia deles. Isso até o 8º ano. O 9º ano trabalhava com notícias de jornal. Era uma forma de mantê-los atualizados.

Conversa com Margarida que, como sempre não esconde que ensinar matemática sendo formada em ciências biológicas ainda é uma questão bastante complicada, mesmo no final do ano letivo.

Margarida: Imagina você aprender para ensinar? (risos) Eu faço isso todo dia! Às vezes eu vou para sala de aula sem ter feito o exercício antes, aí na hora que eu vou corrigir é que eu faço. Aí eu olho e penso assim: eu devia ter feito isso antes, mas aí eu consigo fazer oh! Acho que sou boa mesmo ó. Eu me surpreendo, mas não falo nada, né.

“Girassol (irônica): Margarida, você é boa mesmo.

Margarida: Os alunos são muito curiosos, tudo eles perguntam.

Lavanda: Em ciências dá pra dar uma enrolada, né?

Orquídea: Acho que mudar de assunto, mudar de foco ajuda.

Lavanda: Mas eu acho que em ciências é normal dizer: poxa não sei, vamos pesquisar? Em matemática não. Nenhum professor faz isso. Pô não sei, vamos pesquisar? (ironicamente)

Entrevista com a professora Girassol

Pesquisador: Você faz uso de alguma tecnologia em suas aulas?

Girassol: Sim, às vezes.

Pesquisador: Quais?

Girassol: Educopédia, às vezes retroprojeter, mas na maioria das vezes eu uso material impresso mesmo, no caso a apostila que já vem pronta. É porque às vezes não dá tempo de fazer muita mesclagem. Esse ano ainda não usei os nets ainda não. O tempo acaba sendo muito pequeno e tem o caderno pedagógico para trabalhar, porque o material vem praticamente pronto, por isso não utilizo Educopédia, Multirio, essas coisas...

Pesquisador: Como você se sentiu dando aulas de geografia mesmo que temporariamente?

Girassol: Mais ou menos.

Pesquisador: Você sentiu alguma dificuldade?

Girassol: Dificuldade sim por conta da delimitação do conhecimento. O material através das mídias mesmo que facilitou a aplicação das aulas.

Pesquisador: Qual foi sua reação ao saber que você iria dar geografia?

Girassol: Tranquila, normal. É uma disciplina fácil, não é uma matemática.

Pesquisador: Qual o efeito dos materiais prontos em suas aulas? Principalmente nas aulas de geografia.

Girassol: Sim, ajudou muito. O material pronto tipo o livro, o vídeo? Sim, facilitou muito.

Pesquisador: Você chegou a passar algum vídeo aula para eles?

Girassol: Sim, passei um para o 9º ano.

Pesquisador: Como foi?

Girassol: Foi interessante. Foi uma ajuda. Economizou bastante. (risos)

Pesquisador: De acordo com as últimas políticas públicas implantadas, a polivalência vem ganhando espaço dentro das escolas como uma maneira de aproveitamento maior do profissional docente. Dentro desse contexto de mudanças no funcionamento do GEC, como você se sentiria se soubesse que, no próximo ano, teria que dar aulas de história e geografia, além das aulas de língua portuguesa?

Girassol: Eu diria que é um assombro.

Pesquisador: Os materiais prontos poderiam ajudar você em suas aulas?

Girassol: Sim, poderiam ajudar muito. (risos) Um preparo prévio com o uso dos materiais não vejo um problema não. Dá para sobreviver.

Entrevista com Orquídea

Pesquisador: Você faz uso de alguma tecnologia em suas aulas? Quais?

Orquídea: Eventualmente. O Geogebra que eu geralmente uso com eles. Uso o *datashow* também para poder acompanhar.

Pesquisador: Você já deu aula de alguma disciplina que não fosse matemática? Qual foi?

Orquídea: Já dei aula de física em outra escola.

Pesquisador: Segundo o modelo de polivalência implantado pelo município, os professores polivalentes da área de exatas dão aula de ciências e matemática. Nesse contexto, você se sentiria confortável em dar aulas de ciências?

Orquídea: No 9º ano ciências é dividido em química e física. Física eu já dei aula fora daqui, nesse caso específico é uma área que eu domino. Agora... nos outros anos, corpo humano, planta, eu não sei nada, eu acho que eu estaria enganando,

não acho que... se eu vou dar uma aula, eu vou passar um conhecimento, como é que eu vou passar um conhecimento que eu não tenho?

Pesquisador: E se você não tivesse escolha?

Orquídea: Ah, eu ia sentar e estudar.

Pesquisador: Ainda nesse contexto da polivalência, qual seria o efeito dos materiais prontos em suas aulas de ciências?

Orquídea: Com certeza me ajudariam muito.

Entrevista com Cravo

Pesquisador: Você faz uso de alguma tecnologia em suas aulas? Quais?

Cravo: De vez em quando eu uso a Educopédia, pego um conteúdo ou outro, acesso a Educopédia para ver um exercício, um conteúdo ou outro até porque lá na sala o computador não está funcionando. Eu pego material da Educopédia, tipo questões ou exercícios, boto dentro do conteúdo da aula, mas não projetado diretamente da Educopédia.

Pesquisador: Você já deu aula de alguma disciplina que não fosse matemática? Qual foi?

Cravo: Ano passado eu dava aulas de ciências.

Pesquisador: Como foi? Teve alguma dificuldade?

Cravo: Como eu peguei o 7º ano que era um conteúdo mais tranquilo, não tive muita dificuldade não. Por eu não ter domínio da matéria, quando o aluno perguntava, ainda mais ciências que surge uma porção de dúvida, quando o aluno pergunta uma coisa mais específica você tem que responder. Porque o que eu estudava com a Margarida, eu sabia o que passar dentro do conteúdo da aula, mas perguntas fora do que estava ali no roteiro... ou dizia que eu ia pesquisar para na próxima aula dar a resposta ou na hora respondia o que eu achava que era, sem a convicção de alguém especialista na área. E depois eu procurava saber para poder passar para eles.

Pesquisador: Segundo o modelo de polivalência implantado pelo município, os professores polivalentes da área de exatas dão aula de ciências e matemática. Nesse contexto, você se sentiria confortável em dar aulas de ciências?

Cravo: No 7º ano até daria, não gostaria tá, mas pegaria, mas do 8º que é mais específico ainda, que é corpo humano, aí eu não... o 9º ano ciências é física e química que de certa forma está dentro da área de exatas, então talvez sim.

Pesquisador: Ainda nesse contexto da polivalência, qual seria o efeito dos materiais prontos em suas aulas de ciências?

Cravo: Em ciências a gente chegou a usar alguns vídeos do *youtube*, algumas aulas da Educopédia, aí ajudou sim. Eu dava a explicação e o aluno via o que eu tinha explicado, então complementava. De certa forma, em ciências com certeza.

Pesquisador: E os *nets*, você chegou a usar?

Cravo: Se eu usei os *netbooks* duas ou três vezes foi muito, a gente pouco fez pesquisa. Esse ano usou-se bastante por conta da feira de ciências.

Pesquisador: Qual foi sua reação ao saber que ia dar aulas de ciências?

Cravo: Olha... fazer o que, né? Porque quando veio o modelo do GEC pra cá a gente sabia que ia ter a polivalência. A principio fiquei imaginando que eu não ia saber passar para os alunos com a mesma segurança que eu dou aula de matemática, mas vamos ver no que é que dá... Ao longo do ano eu não tive grandes dificuldades em passar o conteúdo para eles, a dificuldade era quando surgisse alguma dúvida, que é alguma coisa específica e eu não saberia explicar. E eles sabem que eu sou professor de matemática e não de ciências, não é que o professor não sabe, é que não é da área dele. Eles sabem que naquele momento eu era o professor de ciências dele, mas que minha formação não é ciências. Quando eu não sabia o que responder eu falava “olha gente, vou pesquisar isso para responder certinho para vocês”. Eles são super tranquilos, se você falar que vai pesquisar alguma coisa que não sabe eles compreendem, não usam isso como sendo um ponto fraco seu.

Entrevista com Tulipa

Pesquisador: Quais os meios tecnológicos que você mais utiliza?

Tulipa: Tem aula de história e geografia que elas pegam muita coisa do Telecurso e da Educopédia, MultiRio é o que eu uso menos. Mas uso *youtube*, outros sites, todos.

Pesquisador: Qual o efeito dos materiais prontos em suas aulas?

Tulipa: Como assim? O material que já está pronto? Facilita muito! Facilita bastante o trabalho.

Pesquisador: Há quanto tempo é polivalente? Desde 2013 quando entrou na escola?

Tulipa: Desde o início de 2013.

Pesquisador: Qual a matéria que você tem mais dificuldade em ministrar?

Tulipa: Acho que história.

Pesquisador: O que você faz para superar suas dificuldades?

Tulipa: Eu tento procurar algumas coisas fora. Na verdade é um pouco mais em história, um pouco. História é muito abrangente, é muita coisa para entender, puxar de outras coisas que, muitas vezes, não são daquele assunto e isso às vezes dificulta um pouco. Se eu tenho muita dúvida e eu acho que eu vou precisar, às vezes eu procuro na geografia também. Outro dia eu queria entender o que era exatamente as placas tectônicas, não estava claro para mim na aula que a Flor do campo fez, porque ela falava, mas não eu entendia... aí eu pesquisei o que era. Então se é uma coisa assim eu vou pesquisar. Tiro dúvidas com a Flor do campo e com a Bromélia também.

Pesquisador: Como você se sente dando aulas de disciplinas em que você não tem formação?

Tulipa: Se você fizesse essa pergunta até abril do ano passado eu ia falar péssima. Mas hoje eu já me adaptei. Por quê? Porque não sou eu que preparo a aula, porque se eu tivesse que preparar uma aula da Independência do Brasil, eu ia ficar perdida, quem prepara são elas (Bromélia e Flor do campo). Eu estudo a aula. A Bromélia prepara a aula de história, a Flor do campo a de geografia e eu a de língua portuguesa. A aula de português eu faço e dou para elas. Como eu não preparo (as aulas), e já dando há tanto tempo eu fico tranquila, porque também são séries do ensino fundamental, porque se fosse ensino médio minha dificuldade seria maior, um conteúdo mais profundo, aí seria ruim. Mas como é uma aula do ensino fundamental e eu não preparo as aulas, eu só estudo as aulas sinceramente me sinto tranquila, mas não gosto, não me sinto à vontade, não me sinto confortável.

Pesquisador: Qual foi sua reação ao saber que seria polivalente?

Tulipa: Quando eu vim pra cá eu já sabia que se ficasse nessa escola provavelmente daria, então eu já vim pra cá naquela "se você está indo pra lá você já está ciente de que vai ter que aceitar isso... se isso existir". Então eu já vim preparada. Mas os três primeiros meses eu sofria, sofria. Foi muito ruim, muito ruim,

eu ficava perdida. Eu achava que “cara, meu Deus, o que que é isso?”. Eu não me arrumava, eu me perdia no horário das aulas, mas depois você começa a pegar o embalo, vai.

Pesquisador: Passou pela sua cabeça em não ficar aqui?

Tulipa: Não, por causa das matérias não. Se eu saísse daqui seria por outro motivo, um salário melhor.

Pesquisador: O que fez você ficar aqui?

Tulipa: O que me faz ficar aqui a escola em si, os alunos de um nível um pouco melhor, os colegas, a direção da escola, e a dupla garantida, né. O salário, isso é o principal. A dupla garantida, porque se eu sair para outro lugar eu vou ficar com uma matrícula só, eu só tenho uma matrícula. Eu vou ganhar menos da metade do que eu ganho.

Entrevista com Margarida

Pesquisador: Quais os meios que você mais utiliza?

Margarida: Só o projetor, esse ano eu ainda não usei a Educopédia. Só o projetor mesmo para passar vídeo, a aula e alguma imagem. Usei os nets para fazer pesquisa, usei bastante.

Pesquisador: Qual o efeito dos materiais prontos em suas aulas?

Margarida: Os vídeos têm efeito de demonstração, principalmente na aula de ciências. Eu dou o conteúdo e ciências fica muito vago, porque às vezes eles não conseguem visualizar uma figura. Porque se eu falo de micro-organismo, por exemplo, eu tenho que mostrar para eles entenderem melhor, porque eles não entendem e não conseguem identificar a presença na natureza.

Pesquisador: Você sente dificuldades em dar aulas de matemática?

Margarida: Olha... é... eu não sentia no 7º ano e no 8º ano, de vez em quando sim, eu tenho algumas dúvidas. Mas aí... quando surgem as dúvidas ...na hora eu tiro ou com a Orquídea ou com o Marco e volto para a sala. (risos) Aí está resolvido! Mas quando surge alguma dúvida eu digo que vou perguntar ao Cravo ou para Orquídea. É muito natural isso (risos). Eles não se incomodam. Quando surge alguma dúvida, eles perguntam “o Cravo não está aí?”. Eu também tenho dúvidas, não tenho aquela didática, aquele raciocínio rápido, não tenho. Mas aí na hora consigo tirar as dúvidas e passar para os alunos.

Pesquisador: Como você se sente dando aulas de disciplinas em que você não tem formação?

Margarida: Cansada! É muito cansativo. A gente se esforça três vezes mais para conseguir passar o conteúdo, a gente não tem a didática do professor que é especialista da área e nem o conhecimento. Então, naquele momento é difícil. Você usa três vezes mais energia para explicar a mesma coisa. Para mim é cansativo, só isso.

Pesquisador: O Amarelo até chegou a dizer que o rendimento dos alunos é melhor quando o professor da disciplina não é o especialista.

Margarida: A gente acaba falando a língua deles né, a gente não tem o vocabulário do especialista, então eu explico da forma que eles entendem, mas isso não é realidade absoluta não tá. Isso que o Amarelo acabou de falar, isso é muito da turma. Do meio do ano para cá é que a 801 entrou no meu ritmo, no meu jeito de dar aula. Acho que depende muito dos alunos e da empatia do professor, não é necessariamente essa polivalência que dá resultados melhores não. Isso é muito falado nos Ginásios Experimentais, eu concordo em parte, eu concordo no sentido de como eu não sei eu me preocupo muito mais e explicar mais detalhadamente porque eu quero que eles entendam, por isso que eu falo que é cansativo. Porque você fica naquele momento tenso, “ai será que eles entenderam?!, será que eu expliquei direito?!”. Aí eu repito, aí eu repito, “e aí entenderam?!”, aí eu repito, e repito, por isso é tão cansativo. A gente se dedica muito mais porque quer que o aluno entenda, não adianta, você não vai ser confiante como você é na sua disciplina em que você é especialista.

Pesquisador: Qual foi a sua reação ao saber que iria dar aulas de matemática?

Margarida: Eu já sabia desde o início (outubro de 2012). Em outubro, quando entrei, só dava reforço de matemática. 2013 inteiro eu dei aulas de matemática e ciências e esse ano também. Mas quando eu cheguei na escola, na entrevista com o Amarelo, eu já sabia que se eu quisesse ficar aqui eu teria que dar aulas de matemática. Ele perguntou se eu aceitaria, eu aceitei. Não foi uma coisa imposta não.

Pesquisador: A escola tem duas professoras de ciências, você e a Lavanda, então porque só você dá aulas de matemática? Por que a Lavanda também não dá aulas de matemática? Por que você foi a escolhida?

Margarida: Eu não faço a menor ideia (risos). Só o Amarelo mesmo que pode responder. Não sei qual foi o critério, não teve um teste, não teve um currículo, não

teve nada. Talvez tenha sido porque eu não era professora antes, eu trabalhava com pesquisa. Talvez ele tenha pensado “ah, a Lavanda já dá aula algum tempo de ciências”

Lavanda: Eu já tinha meus vícios, seria mais resistente do que uma pessoa nova chegando livre de qualquer vício.

Margarida: Quando começou a polivalência, tinha que ter um especialista para o 9º ano e entre nós duas, a Lavanda é muito mais experiente como professora. Então ela ficou sendo especialista e dava aula só para o 9º ano, o especialista não tinha polivalência. No ano passado, que foi o primeiro ano, todas as disciplinas tinham um especialista que não era polivalente. A Lavanda ficou como especialista e eu como polivalente. E esse ano provavelmente foi aquela coisa, em time que está ganhando não se mexe, então eu acho que eu fiquei como polivalente por isso. Ano passado minhas turmas tiveram um desempenho muito bom, muito bom mesmo.

Lavanda: Mas você continua com a mesma nota dos especialistas, a sua nota não fica inferior porque você é de matemática, é igual à nota dos especialistas.

Margarida: É, mas eu sei que eu nunca vou saber como um especialista. Essa é a minha preocupação, querer passar da melhor forma possível para ele aprender, porque eu sei que não sou expert.

Conversa com os professores sobre o aparato tecnológico da escola

Lavanda: A Educopédia indica o site do *youtube*, mas porque se a prefeitura bloqueia o próprio site do *youtube*? Não faz sentido.

Margarida: A gente usa muito *youtube*, em ciência a gente usa muito vídeo.

Lavanda: A gente tem que baixar em casa porque aqui você não pode baixar.

Pesquisador: Eu fui pesquisar no site da Educopédia um modelo de aula. E vi que uns links que deveriam dispor de um resumo de um conceito, abria no site da Wikipédia com um texto muito grande para explicar um conceito que poderia ser resumido facilmente por algum educopedista.

Girassol: Às vezes o que eu acho que falta na Educopédia é uma atividade, porque saber falar do conteúdo é obrigação do professor. Agora... se tem uma atividade diferente... aí beleza. Agora trazer uma forma diferente de apresentar aquilo... eu não acredito.

Margarida: Quando você me perguntou se eu uso a Educopédia, eu não uso, mas o Cravo faz os meus testes, não sou eu que faço os testes, eu não preparo teste. E algumas vezes ele usa sim. Eu não contribuo com nada, mas eu utilizo o que ele prepara, não sei se ele tem tirado da Educopédia, mas alguma vez ele já fez isso.

Pesquisador: E o seu planejamento, é você quem faz?

Margarida: Não, eu só faço de ciências, que eu dou aula só pro 8º ano. E ele faz de matemática, porque no meu caso a gente divide a turma. Eu e Orquídea, e Cravo e Orquídea. A Orquídea faz alguns e ele faz outros.

Conversa sobre o kit tecnológico da escola

Margarida: A internet aqui dificulta muito. Temos a dificuldade primeiro da internet, é raro funcionar na sala de aula, segundo que os equipamentos são muito frágeis, estragam muito. O projetor às vezes não funciona, som não funciona.

Pesquisador: As televisões funcionam?

Lavanda: Não, ninguém usa. Os DVD's não estão ali, deveria ter um DVD em cada sala, mas não tem e por isso ninguém usa.

Margarida: Às vezes que quero passar um vídeo, mas não tem som, o aluno vai ficar vendo só a imagem?

Lavanda: Eu acho que quando você abre a propagando do GEC, você espera que aqui tudo funcione efetivamente. E quando você entra na escola você vê que não funciona e não é culpa do professor, é que não tem recursos pra gente usar.

Margarida: No começo do ano passado eu usava a Educopédia, mas no primeiro bimestre eu desisti.

Lavanda: A gente começou muito afim, mas é muito exaustivo... e você chega aqui e nada funciona. Depois de tantas aulas que você ficava horas programando, e você chegava na sala de aula e tinha que ir pro quadro ficar escrevendo...

Margarida: Às vezes eu abria o computador, levava para a sala de aula, e ficava copiando da tela do computador para lousa os exercícios, com a aula toda preparada no computador, eu fazia isso. Eu perdia um tempão preparando a aula e não funcionava. Você perde tempo.

ENTREVISTA COM GESTORES

Entrevista Diretor Amarelo

Pesquisador: Você já sabe como vai ser essa mudança para o ano que vem?

Amarelo: A portaria diz que a gente deixa de ser caráter experimental, o restante permanece normal, o currículo continua a mesma coisa.

Pesquisador: E o horário muda?

Amarelo: O horário vai mudar para de 7:30 às 14:30, sendo que os alunos vão para as salas de aulas 7:50. São 4 tempos pela manhã e 3 a tarde. O tempo de aula diminui de 1 hora para 50 minutos. A gente tem hoje 8 tempos, a gente perde 10 minutos de cada tempo.

Pesquisador: Como a escola A foi escolhida para ser um GEC?

Amarelo: Indicação. A gente já era turno único, já funcionava em horário integral, mas estou dizendo isso porque eu acho, não fui informado porque a escola foi escolhida.

Pesquisador: A escola é turno único desde quando?

Amarelo: 2011 e 2012 foi turno único.

Pesquisador: Como foi esse processo de seleção dos alunos de dois turnos para um turno único?

Amarelo: Quando a escola passou de dois turnos para turno único, metade da escola teve que ser encaminhada para outras escolas. O modo de escolha foi feito através de seleção dos alunos que tinham compatibilidade de idade e série. Esse foi o primeiro critério.

Pesquisador: E a proximidade da casa dos alunos?

Amarelo: A proximidade da casa dos alunos da escola não foi levado em conta. O que foi levado em conta foi idade, série, assiduidade e desempenho. Não tivemos o critério geográfico nessa seleção.

Pesquisador: O que modificou com o fim do caráter experimental do GEC?

Amarelo: Essencialmente nada, não vai mudar nada. A autonomia de tentar fazer as coisas, de experimentar, perdemos. O que já não era grandes coisas... todos os GEC's recebem um modelo, vamos chamar de plataforma, todos têm uma plataforma em comum, a partir dessa plataforma comum você vai fazer os implementos que você quiser, por isso que alguns são vocacionados. Aqui a gente procurou ficar com essa plataforma e fazer com que os alunos rendessem em termos de concurso, Dom Pedroll [sic], Cefet, essas escolas. Nós buscamos

fortalecer essa plataforma sem ficar tecendo alguns experimentos diferenciais. Por isso que eu digo que essencialmente não vai mudar muito, não vai mudar praticamente nada.

Pesquisador: A polivalência vai continuar?

Amarelo: A polivalência não vai continuar. O professor de português dá aula de português e o professor de matemática vai dar aula de matemática. Volta ao tradicional.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre os professores polivalentes?

Amarelo: Eu achei muito bom. O professor de geografia fez polivalência em língua portuguesa, as turmas desse professor tiveram um desempenho melhor do que a turma do professor de língua portuguesa, isso aconteceu também com a turma do professor de ciência que dava aula em matemática, a turma dele foi melhor do que a turma do próprio professor de matemática. Então para mim foi ótimo! Você ser de uma área, ser catedrático... aquela cadeira ser sua, e de repente você passa a ministrar aula de uma outra coisa que você não conhece bem. Primeiro você tem que estudar, e você vai transmitir aquilo não sendo o detentor daquele conhecimento, então acho que você transmite com mais facilidade. Com mais dúvidas, você pesquisa mais e pesquisa melhor, e acho que isso tudo faz com que o aluno acompanhe o professor e vai aprendendo com o professor. E o professor aprendendo com o aluno.

Pesquisador: O que levou ao fim do GEC?

Amarelo: Política. Mudou a secretaria, a secretária achou que não era mais necessária a continuidade do caráter experimental, atingiu um nível que ela entendeu ser suficiente. E terminou.

Pesquisador: Pra você o que modifica com a mudança do GEC?

Amarelo: Acho que até facilita o horário do professor, que diminui de 1 hora para 50 minutos. Para mim é indiferente.

Entrevista com a Coordenadora Pedagógica Marrom

Pesquisador: O que a escola tem realizado no protagonismo juvenil?

Marrom: No ano passado, o protagonismo juvenil existia dentro da grade, tinha um tempo de aula, era um tempinho, cada professor que era o responsável pela turma desenvolvia uma atividade que poderia ser algo voltado para uma proposta para sair

de uma turma para o resto da escola, uma proposta de um grupo que pode expandir para a escola inteira. A idéia inicial do protagonismo era essa ação, sair de um núcleo e atingir um grupo ainda maior. Para o 9º ano, isso acabou sendo modificado porque quando nós entramos para sermos GEC, outros GEC's já vinham trabalhando e perceberam que o protagonismo era o mais frágil dentro da proposta, porque cada um estava atirando para um lado e não estava chegando a lugar nenhum. Então, eles sugeriram que a gente, no 9º ano, fizesse um intensivão para o preparatório para o Ensino Médio, que ficasse com notícias de jornal algo focado para esse sistema. Então foi assim que a Orquídea trabalhou com esse protagonismo no 9º ano com notícias de jornal, usando a comunicação como maneira geral. Este ano ele ainda aparece, mas não é mais obrigatório na grade, só que, por exemplo, um grêmio estudantil é um tipo de protagonismo juvenil. Então ele não existe dentro de uma grade, mas ele existe dentro da escola. Ele existe, mas em outro tipo de movimento, não é mais como na proposta original, ele já acabou.

Pesquisador: Vi que os professores e funcionários da escola são tutores de muitos alunos. Como é essa relação entre os tutores e os tutorados?

Marrom: O mais difícil pra gente entender essa relação, a gente brinca até dizendo que ele é o padrinho do menino e tal, ele não vai resolver os problemas particulares, ele não é psicólogo, ele não é substituto da mãe, nada disso. Mas ele vai auxiliar esse menino nessa caminhada acadêmica para que ele até tenha os problemas pessoais e consiga superá-los. Então é aquele “você tá faltando muito camaradinho, o que está acontecendo? Sua nota baixou.” Ele, nesse processo, pode te contar um problema, pode, mas a gente tem que ter essa noção de que ele (o profissional) está aqui com uma meta. Ele (o profissional) tem uma meta, e como profissional ele tem que saber diferenciar essas coisas, porque senão embola esse meio de campo e daí vai cumprir uma função que não é nossa. Quando você fala de ser humano, está tudo muito junto e misturado. Ano passado, principalmente que a gente estava começando acho que essa tutoria estava muito mais viva. Foi tudo muito novo pra gente. Essa convivência de 8 horas, essa adaptação de ficar aqui o dia todo, os problemas vão diminuindo, aqui você não vê problema grave de agressão, um briga com o outro, briga, mas se você pegar outras realidades de escolas é muito diferente. Mas no início de tudo, de ficar aqui o dia inteiro esse estreitamento de laço estava muito, muito vivo.

Acho que o bom resultado da gente... eu atribuo ao tutor, esse bom resultado vem desse entendimento que o horário integral possibilita. Nesse contexto a tutoria é um fator importante. Aí ele [aluno] escolhe conforme a afinidade dele. Pode ser qualquer funcionário da escola. A única restrição é que não seja funcionário terceirizado, porque a rotatividade é grande, porque de repente o menino escolhe um tutor e depois o tutor vai embora, a gente estende ao funcionário público da escola mesmo. Porque na verdade muitas vezes esse menino só conta com a gente mesmo, então é lógico que a escola, a gente tem o hábito, o negócio não está bom, a gente chama essa mãe, todos os professores e conversa. Essa é uma estratégia, está na pauta de estratégias de recuperação. É um perfil nosso até mesmo porque somos uma escola pequena. No caso do dia a dia, não dá para se imaginar como substituto desse pai, mas como alguém que vai ter contato com essa família e se envolver nesse sentido. Porém a gente tem limites e não tem como ultrapassar. Se for uma coisa grave, a gente tem a lei que ampara, mas o mais importante é esse menino entender que aqui na escola quando ele tiver algum problema, ele tem com quem conversar para ele se recuperar. Isso já aconteceu, a menina queria ir embora, mas ela foi o primeiro colocado no concurso, ela quase foi embora no início do ano. Ela tinha um tutor, o Cravo, ele sentou com ela e disse: olha, minha filha se você sair daqui pode acontecer isso, isso, isso e aquilo. É aquela coisa que alguém vai te dar um caminho para você seguir, ele tem que entender que por mais dificuldades que ele tenha na família dele, que pode não conseguir resolver, ele pode ter um foco, pode ter um caminho, essa pessoa que vai dar esse apoio. Porque às vezes ninguém se interessa por ele, aí sim, ninguém acompanha, não tem tempo e nem formação para dar esse suporte. E por isso eu acho que a tutoria funciona muito bem. Agora com a correria do dia-dia não tem como você toda hora ficar chamando, chamando. Vai na necessidade deles mesmo.

Pesquisador: O que levou ao fim do GEC na sua opinião?

Marrom: Que pergunta difícil que você está fazendo. Na verdade a gente não tem política educacional, a gente tem política partidária, a gente tem cargo político e dependendo da banda para onde vai, não existe uma continuidade. Dependendo de quem estiver ocupando uma cadeira, um projeto é mudado. Isso sempre foi assim. Eu tenho mais de 25 anos de trabalho e já vi acontecer isso muitas vezes. Quando nós entramos e percebemos que era um grande projeto, que a coisa era boa e tal, nós já sabíamos que ali na frente talvez houvesse modificações.

O que eles têm dito é que o projeto não acabou, ele só ganha um caráter oficial agora, eles estão modificando o caráter experimental e virou o Ginásio Carioca. Sendo que esse Ginásio Carioca, ele mantém o formato e só muda um pouco o horário e ele está enxugando um pouco o quadro, tem uma proposta de enxugar o quadro. Eu não sei como a qualidade vai ficar. Porque ele tinha o turno único e os Ginásios Experimentais Carioca além dos outros projetos, mas esses dois eles tentaram juntar e para mostrar, como era um plano piloto, para a rede o que seria melhor na implantação de um ensino integral. Então eles estão caminhando para esse ensino integral. Agora é lógico que na hora de fixar um modelo, eles sempre vão ver a questão do custo, do professor dentro da sala de aula, existe uma visão que é do administrador que é diferente de quem está no dia a dia pedagógico. As minhas questões são importantes, mas para eles as deles também são. É complicado. Não acabou o projeto, mas se lá na frente acabar, como acabou o ciclo, é por causa disso, a cada prefeito que entra tem uma proposta, e a gente não sedimenta nada, esse é o problema. O projeto Ginásio Carioca é uma junção dos dois modelos para expandir com algumas características do Ginásio Experimental Carioca e do turno único, pelo menos é o que eu estou entendendo de como vai ser. Realmente, o que eles querem solidificar as boas práticas do GEC dentro um modelo de horário do turno único, que para eles é muito melhor para acomodar em termos de grade, de professor.

Pesquisador; Pra você o que muda com a mudança do GEC?

Marrom: Para nós que já experimentamos o turno único, o horário ficou muito confortável, mas foi um horário de turno único que o professor tinha 16 tempos, podia trabalhar em outro lugar, vinha aqui dava aula e ia embora, e o aluno ficava até 14:30h e depois ele tinha oficinas. E no caso do professor não, a gente vai experimentar uma coisa que vai ser até 14:30h porém com todos os professores aqui 40 horas. Não sei como vai ser essa vivência. É mistura dos dois, do ginásio e do turno único. Mas acredito que para nós não haverá grande problema não.

Pesquisador: Você lamenta essa mudança no GEC?

Marrom: Depende do que vem por aí, a gente não sabe o que vem por aí. Eu não tenho como te responder isso agora, só com a vivência que eu vou poder dizer “pô, legal, não houve prejuízo”. A princípio não, acho que a gente mantendo o grupo, conseguindo ficar com o nosso corpo docente intacto, se não tiver a exigência da saída de ninguém, eu acho que a tendência é aprimorar o que a gente já viu que deu

certo, são coisas que a gente vai lapidando. Vai depender do que eles vão estabelecer pra gente.

Pesquisador: A princípio, ano que vem cada professor lecionará apenas na sua disciplina?

Marrom: Sim, ano que vem acaba a polivalência, aqui a gente não continua, acredito que nenhum GEC vai continuar. Apesar de não ter sido proibido, pelos problemas que a gente viu, pelas discussões, a tendência é realmente não ficar em lugar nenhum.

Pesquisador: Que problemas?

Marrom: Coisas da secretaria...

Pesquisador: Qual sua opinião sobre os professores polivalentes?

Marrom: Eu confesso a você que quando eu ouvi falar de polivalência eu me arrepiei da cabeça aos pés, fiquei desesperada, achei um absurdo e fui à reunião. Quando eu ouvi as colegas coordenadoras com o olhinho brilhando contando a experiência, eu falei “êpa, peraí, tem alguma coisa aí que eu desconheço nesses longos anos de estrada” e aí humildemente comecei a ouvir. O professor é um bicho muito vaidoso, extremamente vaidoso, a gente tem muita dificuldade às vezes de enxergar e ouvir, e muita dificuldade também... quanto maior o nível do professor maior dificuldade ele tem de transmitir o assunto. Nesse planejamento inicial muito amarrado do ginásio experimental de polivalência, no ano I (eu já tô vivendo o ano II tô fazendo com o pé nas costas), tem que sentar os três, para o professor de língua portuguesa ensinar o outro que é de história a ensinar e na hora que ele faz o planejamento o camarada fala assim “pô não tô entendendo isso aí não” para o colega dele, ele começa a rever os seus conceitos. O professor pegando português, história e geografia com a mesma turma, com aquela convivência, ele tem uma visão do aluno que o professor de uma matéria só não tem. Então os mesmos professores que eu ouvia falando que o aluno não queria nada, depois reconheceram que em outra disciplina ele era um bom aluno. Então ele começou a ter uma visão maior do garoto que ele não tinha. O garoto começa a se sentir gente. Ele começa a dar uma outra resposta. E aí o que ocorre? Ocorre um fenômeno, muitas vezes o aluno consegue aprender muito mais com aquele que não é especialista do que com o especialista. E isso não aconteceu em poucos ginásios não. Isso é experiência de vida. Isso dá um nó na cabeça da gente. Agora o outro lado da moeda, isso em termos de proposta pedagógica isso é maravilhoso. Vivenciado com seriedade isso é maravilhoso. Agora isso mal utilizado,

acaba com a carreira do professor, isso é de grande interesse político porque tudo fica mais barato. Tudo tem dois lados. Numa avaliação feita pelo sindicato e pela categoria como um todo isso foi muito mal recebido, foi muito mal compreendido, porque ninguém viveu isso. Só quem viveu fomos nós. Aqui a nossa experiência foi muito boa, eu vi com muita alegria a transformação de alguns colegas aqui, coisa assim de encantar mesmo. Você perceber que a maneira de olhar o aluno mudou. É bem bacana, bem bacana!

O professor teve que aprender que às vezes a coisa está clara para ele, mas não está clara para o aluno. Não adianta ele ensinar se o aluno não está aprendendo. Aquela coisa “eu já dei tudo, a matéria toda e o aluno não aprende”, mas o cara não assimilou, então você não deu nada. O aluno tem que aprender, mas como chegar nisso? Aí eu acho a grande chave. Tenho conversado com alguns colegas da época que entrei em 88 e quando falo que nossa escola não adere à greve, eles ficam revoltados, mas a gente... só entrando para ver o que acontece. A gente acredita tanto no que faz, que ninguém quis falar em greve aqui. E quando eu ouço esse discurso do fracasso, todo mundo dizendo que o aluno não aprende nada, que isso é impossível, a gente sabe que é possível. A grande mudança da educação só vai acontecer se as pessoas entenderem que se o garoto tem os neurônios na cabeça, se ele não tem nenhum comprometimento, nenhuma lesão, ele vai aprender se alguém ensinar. Eu acho o grande barato do integral, que você tem esse conhecimento maior do aluno, essa troca maior, essa responsabilidade compartilhada, os colegas trocam o tempo inteiro experiências, erramos, fazemos bobagens, mas a preocupação com o aluno... ela existe numa forma muito clara, todo mundo é gente, ninguém é número.

Pesquisador: Como você vê a questão do professor pegar o conteúdo do planejamento da aula e não saber como dá?

Marrom: Eu acho que depende da disposição do sujeito. Algumas pessoas encaram isso, de olhar o conteúdo e não saber, de uma forma muito tranquila. Quem ficou aqui tinha essa vontade. E tem que ter tempo. Você não pode exigir de um profissional que dá aula o dia inteiro, que ele chegue na casa dele depois do horário e que vá estudar tudo, ele tem que fazer isso aqui e com muita vontade de aprender para a coisa caminhar. Eu acho isso muito legal, tira o cara da zona de conforto, ele vai crescer, mas ele tem que condição para isso. Ele fica numa posição de troca com os alunos.

Pesquisador: Para que as tecnologias estão entrando na escola?

Marrom: Vou te falar como cidadã que está olhando. É inevitável. A escola está dando conta de recuperar o tempo perdido, é um caminho sem volta, ou a escola absorve isso a seu favor para ensinar, se apropria disso, ou vai se distanciar cada vez mais do aluno. Não é nem mais o caso quando começamos a ter o treinamento para usar os equipamentos nessa área da informática das tecnologias... aí você vê pessoas da educação criando instrumentos, criando jogos muito rudimentares ...ai você vê tudo isso com tão pouca qualidade tecnológica. E que o aluno está lá no 3D, no 4D, no digital, no HD, não é nesse sentido não... A aula é um mundo e então se isso é uma ferramenta, vamos utilizar essa ferramenta. Se a aula não modificar em nada, se você pegar um projetor e projetar a tabuada no quadro, ou copia do quadro “ah estou usando a tecnologia, copiem”, ou “leia, leia, leia”... Não. É uma ferramenta e está aí. Tudo tem que passar pelo pensamento, tudo é uma troca. Trazendo isso para o aluno e aprendendo com ele, a gente sabe muito menos que eles. O nosso papel é promover essa transmissão, é ensinar, é possibilitar que ele desenvolva esse pensamento.

Pesquisador: Alguma formação é oferecida ao professor para a utilização das novas tecnologias?

Marrom: Não, nada. Se existe não é nada direcionado para agente. O que teve foi “ah, vamos mudar o sistema, vai lá, assiste a aula e pronto”. Aliás, de uns tempos pra cá eu acho que tem coisa demais, se você olhar todo dia tem curso e um monte de coisa, mas se você olhar tem pouca coisa de qualidade mesmo. O bom seria inverter essa mão. “poxa, a gente tá precisando disso, será que daria?” Como nas empresas grandes, poderia montar um curso, fazer um treinamento sobre as novas tecnologias. Não é assim que funciona. Essa capacitação permanente que existe é assim, acho que ainda falta bastante.

O que ainda teve na Educopédia é mostrar como funciona o programa, mas não tem um amadurecimento. É igual o 3.0, ele me irrita demais. Teve o treinamento para o pessoal daqui, você sabe se foi algum pessoal do pedagógico? Não, era só o pessoal técnico para ensinar como mexer no programa. Só que a gente tem dúvidas que não são do sistema, um planejamento, tem certos detalhes de planejamento que eu gostaria de tirar dúvidas, não é o pessoal técnico que vai me esclarecer. Tem algumas coisas que a secretaria faz, e quando você está mexendo com educação não é só a máquina, no mínimo tinha que ter uma equipe toda lá para a capacitação,

além do treinamento para usar o sistema. Tem o treinamento para usar aquilo, mas falta saber que tem gente e que tem as particularidades.

ALUNOS

TURMA 7º ANO – 01

ARARA

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Arara: Escola B

Pesquisador: Fica onde?

Arara: na Barra.

Pesquisador: Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Arara: Essa escola tem mais oficinas, na Escola B o máximo que a gente tinha era só educação física. Aqui não, aqui a gente tem várias opções de escolha de oficinas. Muito melhor.

Pesquisador: Na outra escola tinha aparelhos tecnológicos, como um som, computador, projetor, internet?

Arara: Tinha, mas só que a televisão não pegava e o computador a gente não mexia muito e internet, mas a gente não podia usar a internet no meio da aula.

Pesquisador: A escola era integral?

Arara: Sim, era integral também.

Pesquisador: O que você mais gosta na Escola A?

Arara: Os tempos livres, os recreios. Na Escola B a gente só tinha 20 minutos de recreio, aqui a gente tem 1 hora e ainda tem mais meia hora pra poder dar aquela descansada depois das aulas, muito melhor.

Pesquisador: E sobre as aulas e os professores?

Arara: Sim, são muito bons.

Pesquisador: Qual a sua reação quando o professor utiliza alguma tecnologia nas aulas?

Arara: Eu gosto.

Pesquisador: Por quê?

Arara: Às vezes, escrevendo no quadro, a gente não entende muito a palavra, aí você fica perguntando, pedindo para os colegas abaixarem para você enxergar. Agora usando a tecnologia do projetor, quando aparece no quadro, já fica melhor para poder entender. Já fica tudo tudo explicadinho melhor, já vem explicadinho melhor. Mas no quadro a gente tem que copiar e depois o professor explicar. Mas ali não, a gente já está lendo e tendo a explicação ao mesmo tempo.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Arara: Sim, porque é legal, diferente.

Pesquisador: O que significa o Projeto de vida para você?

Arara: Eu gosto. O PV é projeto de vida e isso ajuda bastante a gente a projetar a nossa vida. Ajuda a gente a saber, o que vai querer ser, seguir em frente.

CACATUA

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Cacatua: Escola B

Pesquisador: Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Cacatua: Essa escola tem mais tempo de recreio, lá a gente não tinha aula com computador, era um professor só de 7h30 às 16h30.

Pesquisador: E isso era ruim?

Cacatua: Aqui a gente tem certo todas as matérias, lá a gente não tinha certo todas as matérias não. Lá o professor entrava na sala de aula e a gente não sabia que matéria era.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Cacatua: Os professores, gosto bastante, eles são legais.

Pesquisador: Na outra escola tinha aparelhos tecnológicos, como um som, computador, projetor, internet?

Cacatua: Tinha, mas não funcionava. Aqui eu acho bem legal ter.

Pesquisador: Se a Escola A não tivesse computador, internet, som, vídeo, ia fazer alguma diferença?

Cacatua: Ah, ia fazer muita diferença, porque agente não fica só naquela coisa de copiar coisas do quadro ou coisas que o professor falar, é uma aula diferente.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Cacatua: Às vezes é chato, mas assim eu presto mais atenção do que quando a professora fica só falando, acho que fica cansativo.

Pesquisador: O que significa o Projeto de vida para você?

Cacatua: Para mim é o planejamento para a nossa vida.

CALOPSITA

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Calopsita: Escola B

Pesquisador: Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Calopsita: Aqui eu acho que é melhor, lá a gente se sentia mais preso do que aqui.

Pesquisador: Em que sentido?

Calopsita: Lá a gente não podia fazer quase nada, não podia ir de short ou de bermuda, tinha que ir de calça e quando estava calor tinha que ir de calça do mesmo jeito. É assim.

Pesquisador: Na outra escola você tinha acesso a aparelhos tecnológicos, como um som, computador, projetor, internet?

Calopsita: não, a gente não mexia muito no computador não, nem no telefone podia.

Pesquisador: Mas lá tinha algum equipamento tecnológico?

Calopsita: Na minha sala antiga não tinha, tinha que pegar o projetor na sala dos professores de baixo e botar na sala de cima, na minha sala. Aí tinha uns negócios dos fios que não davam certo.

Pesquisador: Tinha mais alguma coisa?

Calopsita: Tinha computador, mas a internet não pegava

Pesquisador: Tinha *netbooks*?

Calopsita: Tinha, mas era só dos professores, a gente não mexia igual como a gente trabalha aqui.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia?

Calopsita: Às vezes, quando tenho que estudar para a prova.

Pesquisador: Mas só quando tem que estudar para a prova?

Calopsita: Não, às vezes eu gosto de jogar o joguinho que tem lá.

Pesquisador: Quando a professora passa um conteúdo novo, você chega em casa e vai ver o que há na Educopédia daquele assunto?

Calopsita: Às vezes eu procuro sim, principalmente história e geografia.

Pesquisador: Às vezes significa quantas vezes por semana?

Calopsita: Eu vejo mais no final de semana, porque eu já chego em casa tarde. Como segunda-feira eu tenho prova, então eu estudo sábado e domingo.

Pesquisador: Você acessa a Educopédia em casa?

Calopsita: Sim, eu tenho computador em casa.

Pesquisador: O que significa o Projeto de vida para você?

Calopsita: É um projeto da sua vida, um planejamento do que você quer ser.

ANDORINHA

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Andorinha: Escola B

Pesquisador: Nossa! Todos os alunos daqui vieram de lá?

Andorinha: Sim, menos o Gabriel e o Lucas.

Pesquisador: Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Andorinha: Aqui a gente tem muito mais professores, e específicos somente naquela matéria, já na outra você tinha um professor para dar aula de todas as matérias.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Andorinha: Os intervalos, que dá tempo de a gente descansar. Não é aquele tempo igual de uma aula, mas é o tempo que você descansa, come e volta para a aula.

Pesquisador: Na outra escola tinha aparelhos tecnológicos, como um som, computador, projetor, internet?

Andorinha: Eles começaram a colocar o projetor ano passado, mas não terminaram tudo direitinho. Computador, só na aula de informática. Mas era muito pouco tempo de aula de informática, e a gente só foi ter no final do ano.

Pesquisador: Qual a sua reação quando o professor utiliza alguma tecnologia nas aulas?

Andorinha: Eu gosto.

Pesquisador: Por quê?

Andorinha: Porque você interage mais, por exemplo, se você tiver fazendo uma pesquisa, você vai no computador e já pesquisa tudo, faz o trabalho todo certinho. Melhor do que tirar do livro.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, você presta mais atenção na aula?

Andorinha: Sim, principalmente quando é vídeo.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia fora da escola?

Andorinha: Eu tenho três irmãos mais novos, eu estou sempre ajudando eles nas matérias deles, então eu estou sempre utilizando a Educopédia para ensinar eles. Direto usando a Educopédia.

Pesquisador: Em que outra situação você mais utiliza a Educopédia?

Andorinha: Quando eu não entendo a matéria.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia quantas vezes na semana?

Andorinha: Umas três vezes na semana.

Pesquisador: O que é o Projeto de vida para você?

Andorinha: É o projeto da sua vida, é aprender a se comunicar melhor com as pessoas, saber falar direito para não magoar as pessoas.

TURMA 8º ANO – 01

CANÁRIO

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Canário: Escola B

Pesquisador: Qual a principal diferença entre a sua escola atual e a antiga?

Canário: As comidas, as de lá eram muito ruins, eles não faziam comida decente. Aqui as comidas são muito melhores. E lá não tinha armário, tinha que levar tudo na mochila, era muito pesado. Aqui tem como a gente deixar o material guardado no armário. E os professores lá... era um professor para todas as matérias. Aqui é muito melhor, cada professor tem sua matéria.

Pesquisador: Era escola integral também?

Canário: Era das 7h às 17h.

Pesquisador: Na outra escola tinha aparelhos tecnológicos, como um som, computador, projetor, internet?

Canário: Só tinha projetor.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Canário: Os materiais, as mesas, as cadeiras, os ar condicionados, o armário.

Pesquisador: Qual a sua reação quando o professor utiliza alguma tecnologia nas aulas?

Canário: Eu gosto, porque assim a gente fica mais ligado ao mundo lá fora. Uma vez a gente estava estudando doenças em ciências, aí pegamos o *netbook* e já fizemos a pesquisa. É bem mais fácil do que chegar em casa e ter que pesquisar, às vezes a gente esquece também, fazendo aqui é mais fácil.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Canário: Sim.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia?

Canário: sim.

Pesquisador: Em qual situação?

Canário: Quando eu falto à aula... matéria... ou para fazer reforço para a prova.

Pesquisador: Quem é o teu professor de Projeto de vida?

Canário: É o Lírio.

Pesquisador: Como é o Projeto de vida com ele?

Canário: Assim... é pra falar mesmo? Até agora a gente só está indo para a aula de Educação Física, a única coisa que ele fez de diferente foi passar o filme “A sociedade dos poetas mortos”, a gente não viu nem a metade do filme, e daí para frente só estamos indo para a quadra.

Pesquisador: Ele não chegou a discutir assuntos do projeto de vida com vocês?

Canário: Nos outros bimestres sim, mas agora no final do 3º para o 4º bimestre, é só educação física. Para as outras turmas ele chegou a tratar do PV, mas para a nossa turma era só quadra.

Pesquisador: O que ele chegou a fazer com vocês antes?

Canário: Conversou com a gente sobre as profissões, como a gente evoluiu de criança para jovem. Só.

SABIÁ

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Sabiá: Escola C

Pesquisador: Qual a principal diferença entre a sua escola atual e a antiga?

Sabiá: Nessa daqui eu consigo aprender com mais facilidade, os professores explicam melhor. Eu tenho uma facilidade melhor de aprender aqui do que lá.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Sabiá: Sim, a aula fica mais interessante.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Sabiá: Dos nets, porque eu consigo aprender melhor, porque a aula fica mais interessante.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia?

Sabiá: Às vezes.

Pesquisador: Em qual situação?

Sabiá: Raramente, ou quando vou estudar ou jogar.

Pesquisador: Com que frequência?

Sabiá: Menos de uma vez por mês.

Pesquisador: Quem é o seu professor de Projeto de vida?

Sabiá: O Lírio

Pesquisador: Como é o Projeto de vida com ele?

Sabiá: É bom. Ele passa conteúdo sobre a vida, ele fala muito sobre o ano que vem que vamos fazer prova, da puberdade. Algumas aulas ele libera, mas aí eu fico na sala.

TURMA 8º ANO – 04

BEIJA-FLOR

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Beija-flor: Escola C

Pesquisador: Onde fica?

Beija-flor: No Barramares.

Pesquisador: Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Beija-flor: Aqui tem tempo integral.

Pesquisador: A outra não era tempo integral?

Beija-flor: Não, era só meio período. Aqui eles dão mais atenção para os alunos. Aqui têm eletivas, lá não tinha. Sempre faltava alguma coisa, era muito aluno.

Pesquisador: Faltava professor?

Beija-flor: Não, cada turma tinha um professor, não era assim com múltiplos professores. Lá era tudo cheio de poeira, o banheiro era sujo, aqui não, é tudo cuidado. Lá não tinha armário, não tinha nada.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Beija-flor: Dos professores, eles são muito legais.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Beija-flor: Sim, a aula fica mais interativa, com os vídeos e com os slides a gente aprende mais.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia?

Beija-flor: Às vezes quando eu tenho alguma dúvida, quando a professora passa algum slide, eu vou lá na Educopédia.

Pesquisador: Com qual frequência você faz isso?

Beija-flor: Raramente.

Pesquisador: Mas quando você utiliza, utiliza mais para quê?

Beija-flor: Para reforço.

Pesquisador: Acessa de casa?

Beija-flor: Sim, tenho computador e internet.

Pesquisador: O que significa o Projeto de vida para você?

Beija-flor: A gente pensa no que a gente quer da vida.

BEM-TE-VI

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Bem-te-vi: Escola C

Pesquisador: Qual a principal diferença entre esta escola e a escola anterior que você estudou?

Bem-te-vi: Lá tinha muito mais gente, e eu acho que o ensino era mais fraquinho, quando a gente veio pra cá, a gente levou uma pancada e teve que estudar.

Pesquisador: Na outra escola tinha aparelhos tecnológicos, como um som, computador, projetor, internet?

Bem-te-vi: Não tinha nada disso.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Bem-te-vi: Gosto muito dos professores, são mais atenciosos do que os da outra escola.

Pesquisador: Qual a sua reação quando o professor utiliza alguma tecnologia nas aulas?

Bem-te-vi: Gosto mais ou menos. Me ajuda bastante, mas como eu não uso muito eu fico um pouco perdida.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Bem-te-vi: Sim, porque sai da rotina.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia em casa?

Bem-te-vi: Às vezes, quando eu estou com alguma dificuldade em alguma matéria.

Pesquisador: Com qual frequência você usa?

Bem-te-vi: Bem raro.

Pesquisador: Quando você usa, usa em casa?

Bem-te-vi: Sim.

Pesquisador: O que significa o Projeto de vida para você?

Bem-te-vi: Acho que é pra ajudar a entender a vida, né?

TURMA 9º ANO – 01

CURIÓ

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Curió: Escola D.

Pesquisador: Qual a principal diferença entre a sua escola atual e a antiga?

Curió: A outra não era integral, a outra também não tinha quadra coberta, não tinha armários. Não tinha nem computador, nem nets e nem data show, o que tinha era o que os professores levavam.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Curió: Eu gosto de tudo. Gosto dos professores. Gosto do Projeto de vida.

Pesquisador: Qual a sua reação quando o professor utiliza alguma tecnologia nas aulas?

Curió: Eu gosto, porque é sempre alguma coisa diferente, não é a mesma coisa do livro sempre.

Pesquisador: Quando o professor usa alguma tecnologia, isso atrai a sua atenção?

Curió: Tem uns vídeos que são mais legais. Teve um dia que a professora passou uma música, eu acertei a questão da prova por conta dessa música.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia fora da escola?

Curió: Sim.

Pesquisador: Em qual situação?

Curió: Quando tem prova, quando eu tenho muita duvida. Eu pego os exercícios que têm lá e faço para estudar para a prova.

Pesquisador: Como é o Projeto de vida?

Curió: Para mim é falar do que está incomodando, do que você sente.

ROUXINOL

Pesquisador: Em qual escola você estudava antes da Escola A?

Rouxinol: Escola E.

Pesquisador: Qual a principal diferença entre a sua escola atual e a antiga?

Rouxinol: A organização, os estudos e o ensino.

Pesquisador: Em que sentido?

Rouxinol: Essa escola é mais organizada, lá os alunos entravam e saiam a hora que queriam, lá tinha gente que entrava e saia da escola pulando o muro e nem estudava lá. O ensino aqui é bem melhor do que lá. Porque lá quando a gente precisava, eles ajudavam, mas não da forma que a gente precisava. Aqui os professores são mais atenciosos.

Pesquisador: O que você mais gosta da Escola A?

Rouxinol: Os professores.

Pesquisador: Qual a sua reação quando o professor utiliza alguma tecnologia nas aulas?

Rouxinol: Eu gosto, porque quando o professor utiliza algum material assim a gente não só presta atenção como entende melhor o assunto.

Pesquisador: Você utiliza a Educopédia fora da escola?

Curió: Sim.

Pesquisador: Em qual situação?

Rouxinol: Em casa, na semana de prova eu utilizo para estudar. Quando o professor passa uma matéria nova e se eu ficar com alguma dúvida ou na curiosidade, eu vou na Educopédia e pesquiso.

Pesquisador: O que significa o Projeto de vida para você?

Rouxinol: Ajuda a gente a entender como vai ser a vida daqui pra frente, eles ensinam que quando a gente sair daqui não vai ser o que agente tá pensando.

ANEXO E – Parecer N.º 30/2010**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ATO DO CONSELHO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

INTERESSADO: SME/RJ

PARECER N.º 30/2010

Aprova a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

HISTÓRICO

A Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Subsecretária de Ensino e Vice-Presidente deste Colegiado, submete ao exame e aprovação deste Conselho o Projeto 6º Ano Experimental, destinado a alunos matriculados no 6º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública do Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A partir do ano letivo de 2011, as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que atendem o segundo segmento do Ensino Fundamental serão denominadas Ginásios Cariocas e terão assegurados como principais suportes a utilização de material pedagógico estruturado e o uso da Educopédia.

Ao longo dos anos, vem sendo constatado que o 6º ano se constitui numa etapa da vida escolar marcada por muitas dificuldades para um grande contingente de alunos. Como consequência, vem aumentando, significativamente, o número de discentes com distorção idade/ano escolar, além de serem identificados crianças e adolescentes que ainda não concluíram o processo de alfabetização.

Dentre as razões que contribuem para o insucesso escolar, destaca-se a atual dinâmica de trabalho adotada, com especial enfoque para a atuação de diversos professores com os quais o aluno passa a interagir a partir do 6º ano, contrapondo-se à atuação de um único professor nos anos iniciais.

Nesse contexto, em 2011, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro apresenta o Projeto Travessia, destinado aos alunos do 6º ano de escolaridade.

O Projeto Travessia reúne diversas ações, como a Realização e a Aceleração da Aprendizagem, voltadas para os alunos que não concluíram o processo de alfabetização, ou que apresentam distorção idade/ano escolar. Os demais alunos, cuja idade for compatível com o ano de escolaridade, cursarão regularmente o 6º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, uma parcela desses alunos será incluída no Projeto 6º Ano Experimental, que funcionará em unidades escolares que, em 2010, atenderam turmas até o 5º ano de escolaridade. Esses alunos receberão o mesmo material pedagógico destinado às demais turmas de 6º ano e terão acesso à Educopédia.

No ano de 2011, o Projeto 6º Ano Experimental será implantado em 20 escolas e atenderá 54 turmas, assim distribuídas:

A condução do trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas selecionadas caberá a um Professor II com graduação, que participará de capacitação para esse fim, durante todo o ano letivo de 2011. Terá prioridade para atuar neste projeto o Professor II que, em 2010, tenha exercido regência nas escolas acima citadas.

Caberá à Direção da Unidade Escolar e à Coordenadoria Regional de Educação selecionar, dentre os interessados, aqueles que assumirão a regência das turmas em 2011. Além desse professor, os alunos serão atendidos por Professores Especialistas de Arte, de Educação Física e de Inglês.

As escolas onde será implantado o Projeto 6º Ano Experimental deverão construir seus Projetos Político-Pedagógicos com base nas propostas curriculares emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, fixando relação estreita entre todas as áreas de conhecimento.

O Projeto 6º Ano Experimental prevê, ainda, acompanhamento contínuo da ação pedagógica, que envolverá um plano de formação continuada destinado à Direção da escola, ao Coordenador Pedagógico e aos Professores Regentes de turma.

No que concerne aos professores regentes, o mencionado plano estabelece que a formação terá início na Semana de Capacitação, prevista para ocorrer no período de 07 a 11/02/2011, estendendo-se durante o ano letivo. Esses professores terão a quarta-feira disponível para ações de formação em serviço, com a realização de quatro encontros mensais, organizados de forma a atender as necessidades do

professor nas diversas áreas de conhecimento e a troca de experiências entre as escolas envolvidas.

Nas quartas-feiras em que os professores participarem de formação em serviço, os alunos ficarão envolvidos em atividades com os professores de Arte, Educação Física e Inglês.

VOTO DA RELATORA

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem percebendo a dificuldade histórica que enfrentam os alunos que ingressam no 6º ano de escolaridade, levando ao insucesso escolar, ao longo dos anos, um contingente significativo de adolescentes com defasagem idade/ano escolar.

A proximidade gerada pelo contato diário entre professor e aluno, além de fortalecer os laços afetivos, constitui fator fundamental para o crescimento da autoconfiança e o amadurecimento emocional de crianças na faixa etária de 10 ou 11 anos de idade. Lamentavelmente, o insucesso escolar vivenciado pelos alunos que ingressam no 6º ano vem se perpetuando há anos, fato que justifica a implantação de proposta inédita para essa etapa escolar - o Projeto 6º Ano Experimental.

Por medida de prudência, o referido projeto não se estenderá à totalidade das turmas de 6º ano, contemplando um universo reduzido, embora significativo de escolas e alunos, estando seu êxito diretamente ligado a ações que, a nosso ver, fortalecerão e garantirão os objetivos do Projeto, a saber:

- seleção de professores interessados em aderir ao Projeto, identificados com o público-alvo;
- engajamento de profissionais dos diferentes níveis da SME: Unidade Escolar, Coordenadoria Regional de Educação e Nível Central;
- formação continuada de professores e equipe técnico-pedagógica das escolas selecionadas;
- garantia de espaço permanente de estudo e de troca de experiências;
- elaboração de Projeto Político-Pedagógico que garanta a relação entre as áreas de conhecimento.

Considerando que o Projeto 6º Ano Experimental reúne elementos que poderão contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos no

2º segmento do Ensino Fundamental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, opinamos favoravelmente à sua implantação.

DECISÃO DA CÂMARA

Ana Maria Gomes Cezar Presidente/Relatora

Francílio Pinto Paes Leme

Mariza de Almeida Moreira

Mariza Lomba Pinguelli Rosa

Regina Helena Diniz Bomeny

Roberto Guarda Martins

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2010.

DECISÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer foi aprovado pelos presentes.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2010.