



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rebeca Pimentel Mourão

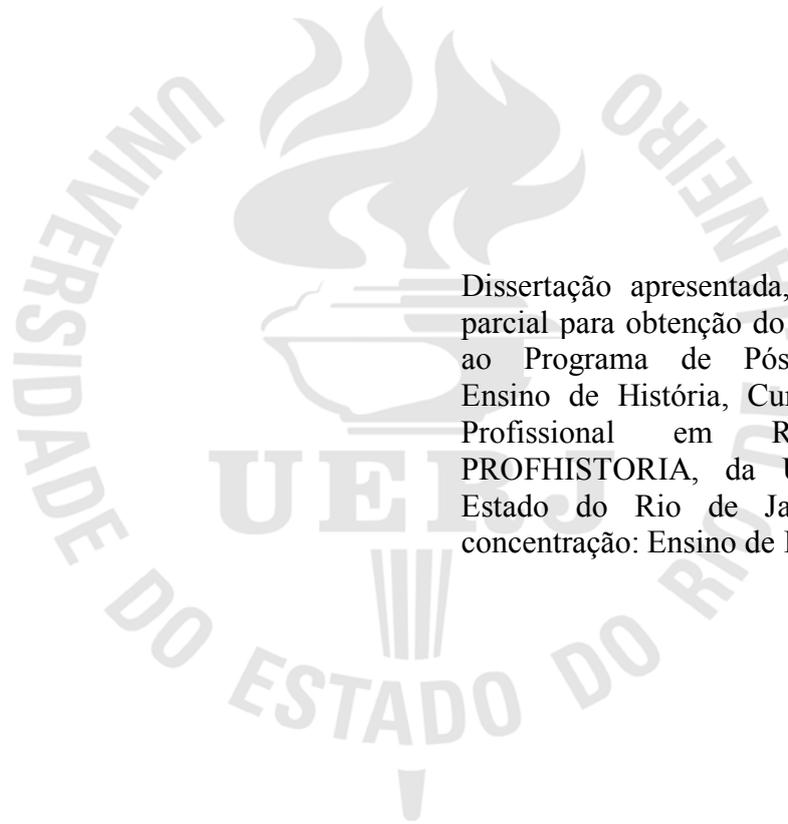
Projeto de Correção de Fluxo no Rio de Janeiro: Reflexões de uma professora de História sobre sua atuação em turmas de aceleração

São Gonçalo

2022

Rebeca Pimentel Mourão

**Projeto de Correção de Fluxo no Rio de Janeiro: Reflexões de uma professora
de História sobre sua atuação em turmas de aceleração**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M931 Mourão, Rebeca Pimentel.
Projeto de Correção de Fluxo no Rio de Janeiro: Reflexões de uma professora de História sobre sua atuação em turmas de aceleração / Rebeca Pimentel Mourão. – 2022.
78f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação e estado – Teses. 2. Aceleração da aprendizagem – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 37.014.254

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

Assinatura

Data

Rebeca Pimentel Mourão

**Projeto de Correção de Fluxo no Rio de Janeiro: Reflexões de uma professora
de História sobre sua atuação em turmas de aceleração**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História

Aprovada em 19 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Cecília Sanches
Universidade Federal de São Paulo

São Gonçalo

2022

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela dádiva da vida, pelas diversas oportunidades para realizar sonhos, por me conceder a perseverança para terminar projetos, aprender e crescer. Por seu surpreendente amor que me fortalece em momentos de dificuldades e pelas pessoas maravilhosas que coloca em minha caminhada.

Agradeço a minha família pelo apoio, incentivo e compreensão, pela presença constante em minha vida. Cada um com o seu jeito especial de valorizar o que é importante para mim. Ao meu esposo Gilson e às filhas Sarah e Laura, que me apoiaram incondicionalmente em toda a construção deste trabalho. Por suportarem algumas ausências e momentos de estresse. Com certeza compartilho com eles essa conquista.

À minha mãe e irmãos que são base e suporte em minha caminhada, sem eles também não teria chegado aqui. Ao meu pai (*in memoriam*), seu exemplo sempre será inspirador.

Aos queridos amigos, que sempre acreditam em nosso potencial, mesmo quando não estamos tão confiantes.

À Prof (a) Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral, minha orientadora, obrigada pela dedicação, pelas conversas certeiras, pelo trabalho impecável, que foram essenciais para chegar até aqui. Não tenho palavras para dizer o quanto sua dedicação, paciência e estímulo foram importantes em minha pesquisa.

À Prof(a) Dra Helenice Rocha e à Prof(a) Dra. Maria Cecília Sanches agradeço as observações e indicações, no momento do Exame de Qualificação, ocorrida de forma remota em um período duríssimo de nossas vidas, em razão da pandemia de Covid-19. As contribuições durante esse processo possibilitaram uma ampliação do meu olhar sobre o meu trabalho como professora que atua em turmas de projetos na rede municipal carioca, e, principalmente, redirecionaram o foco da pesquisa.

Aos professores do ProfHistória, colegas de magistério, pelas discussões que tanto contribuíram no processo de ampliação de meus conhecimentos e reflexões.

Agradeço também aos colegas, profissionais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que realizam um trabalho tão importante para a nossa sociedade. De diversas formas foram inspiração para esta pesquisa. Destaco aqueles que, juntamente comigo, partilham turmas de Projeto de Aceleração e se desdobram pesquisando e procurando executar seu trabalho com excelência. Não poderia deixar de destacar aqueles amigos que responderam ao questionário de pesquisa que enriqueceu muito essa minha reflexão.

RESUMO

MOURÃO, Rebeca Pimentel. *Projeto de Correção de Fluxo no Rio de Janeiro: reflexões de uma professora de História sobre sua atuação em turmas de aceleração*. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Esta dissertação versa sobre os projetos de correção de fluxo instituídos, no município do Rio de Janeiro, a partir da minha experiência como professora de História em tais projetos. Esses projetos fazem parte de uma política pública educacional voltada à garantia da permanência de crianças e adolescentes que apresentam a distorção idade e ano de escolaridade, sendo uma realidade em diversos municípios brasileiros em atendimento às determinações da LDB de 1996. A investigação que realizamos analisa a sua finalidade como projeto, seus significados políticos e sociais, bem como sua metodologia pedagógica, a partir de dados da sétima CRE. Focaliza ainda, a questão da atuação dos professores como mediadores da implementação de um currículo de aceleração, considerando a óptica interdisciplinar ao abordar os temas transversais das disciplinas básicas do ensino fundamental. Para isso, mobiliza-se autores do campo do currículo, visando o entendimento da construção das políticas públicas educacionais e do campo da história das disciplinas escolares, que problematizam a relação entre a configuração do conhecimento disciplinar e suas finalidades na educação. A legislação educacional, os materiais produzidos no âmbito da SME, os cadernos pedagógicos e as conversas com os professores que atuam em classes de aceleração nesse projeto foram usados como fontes documentais. Como resultado desta investigação, constata-se a produção de novos sentidos para os fazeres docentes no âmbito do referido projeto.

Palavras-chave: Projetos de correção de fluxo. Políticas públicas educacionais no RJ. Ensino de história. Interdisciplinaridade. Currículo.

ABSTRACT

MOURÃO, Rebeca Pimentel. *Flow Correction Project in Rio de Janeiro: reflections of a history teacher on her role in acceleration classes*. 2022. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This dissertation deals with the flow correction projects instituted in the city of Rio de Janeiro, based on my experience as a History teacher in such projects. Such projects are part of an educational public policy aimed at guaranteeing the permanence of children and adolescents who present the age and schooling distortion, being a reality in several Brazilian municipalities in compliance with the determinations of the 1996 LDB. its purpose as a project, its political and social meanings, as well as its pedagogical methodology, based on data from the seventh CRE. It also focuses on the issue of teachers' role as mediators in the implementation of an acceleration curriculum, considering an interdisciplinary perspective when addressing the transversal themes of the basic disciplines of fundamental education. For this, authors from the curriculum field are mobilized, aiming at understanding the construction of educational public policies and the field of the history of school subjects, which problematize the relationship between the configuration of disciplinary knowledge and its purposes in education. Educational legislation, materials produced within the scope of the SME, pedagogical notebooks and conversations with teachers who work in acceleration classes in this project were used as documentary sources. As a result of this investigation, the production of new meanings for the teaching activities within the scope of the referred project can be verified.

Keywords: Flow correction projects. Educational public policies in RJ. History teaching.

Interdisciplinarity. Resume.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa de distribuição das coordenadorias regionais de educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	19
Figura 2 –	População e mercado de trabalho	25
Figura 3 –	Informações população inserida no cadúnico	25
Figura 4 –	Página 75 apostila Carioca II 1º semestre 2022	42
Figura 5 –	Página 76 apostila Carioca II 1º semestre 2022	43
Figura 6 –	Página 77 apostila Carioca II 1º semestre 2022	44
Figura 7 –	Índice da apostila de História do Carioca II 2º semestre 2022	66
Figura 8 –	Apostila Carioca II pagina 2º semestre 2022	68
Figura 9 –	Apostila Carioca II pagina 2º semestre 2022	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de unidades por tipo de atendimento	20
Tabela 2 – Distribuição das unidades escolares por segmentos educacionais por CRE	21
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por segmento	21
Tabela 4 – Resumo alunos e turnos	27
Tabela 5 – Índice de aprovação anos finais rede pública municipal do Rio de Janeiro (2005-2017)	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE	Coordenadoria Regional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SQEC	Salto de Qualidade na Educação Carioca
PPP	Parceria Público Privado

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL	17
1.1	Contextualização das políticas educacionais curriculares: entre expectativas de demandas sociais	17
1.2	Os desafios da Educação Carioca Pós-LDB	23
1.3	Apresentação da estratégia de uma ação da SME: a construção do Projeto Correção de Fluxos I e II	31
1.4	História da produção do material didático: dois momentos	37
2	SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES EM PROJETOS DIFERENCIADOS: O CASO DO CARIOCA II	46
2.1	A especificidade da atuação do professor nesses projetos	46
2.1.1	<u>Formação disciplinar e tradição X desenho institucional do Projeto</u>	51
2.1.2	<u>A interdisciplinaridade em questão</u>	56
2.2	O que dizem os professores sobre as suas práticas	59
2.3	O lugar da reflexão e da troca de experiências entre docentes: a importância das reuniões coordenadas	61
2.4	O ensino de História no Carioca II	64
2.4.1	<u>A história representada nos materiais pedagógicos: ênfases e omissões</u>	67
2.4.2	<u>A história que é ensinada por professores não historiadores</u>	70
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	74
	ANEXO – Modelo de entrevista com professores de Projetos de Correção de fluxo	78

INTRODUÇÃO

Os projetos de correção de fluxo implementados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro foram instituídos com o objetivo de promover ações eficazes na inclusão de estudantes, que estão matriculados em anos de escolaridade não correspondentes às suas idades cronológicas. Trata-se de uma política pública educacional que atende à legislação nacional voltada à superação das desigualdades educacionais, com ações promotoras na erradicação do analfabetismo, na universalização do atendimento escolar e na superação das desigualdades educacionais, conforme direciona o Plano Nacional de Educação (PNE).

É na gestão de Claudia Costin (2009-2014), como secretária de educação, que se aprova os Projetos de Correção de Fluxos, por meio da Resolução SME nº 1079, de 27 de maio de 2010, que tem como finalidade principal estimular os alunos que estejam fora da correspondência ano escolar e idade, favorecendo a sua inserção social. Uma das premissas desse projeto é a valorização do aluno por meio de uma dinâmica de trabalho inclusiva.

A ideia de pesquisar a temática dos projetos de correção de fluxo do ponto de vista de uma política educacional, foi motivada pelos desafios cotidianos que permeiam a minha experiência em turmas de projeto de correção de fluxo há pelo menos cinco anos na rede municipal de educação, da cidade do Rio de Janeiro. Observo que embora tal projeto possua um bom direcionamento dos seus objetivos pedagógicos, os alunos ainda apresentam dificuldades na apreensão dos temas históricos, no caso da disciplina de História, e em outras disciplinas, os professores também encontram dificuldades na implementação do currículo, devido a uma multiplicidade de fatores, que iremos detalhar mais adiante.

As demandas do dia a dia na escola, as questões estruturais socioeconômicas do sistema educacional, a problemática social da sobrevivência, a formação disciplinar dos professores e seu desafio de atuar como mediadores em um projeto pedagógico que propõe o estudo a partir de temas transversais e interdisciplinares, entre outras problemáticas que surgem no cotidiano escolar, são algumas das questões que tornam-se desafiantes para docentes que trabalham nesses contextos, nos mobilizando a percorrer uma trajetória ímpar como professores, e apresentar uma didática que vai além de nossa formação específica.

Na condição de professores de História frequentemente somos instigados por nossos alunos a refletir sobre o modo como atuamos em sala de aula, seja pelas perguntas que fazem a partir do entendimento (ou não) daquilo que ensinamos, ou simplesmente, pelo que

naturalmente convenciamos a denominar de desatenção ou desinteresse por aquilo que ensinamos, ou seja, a nossa ação é sempre direcionada a partir as ações/reações dos nossos interlocutores principais que são os estudantes.

Estar presente na sala de aula e vivenciar esse processo tem sido significativo para levantar questões e pensar os efeitos dessa política educacional, que são os Projetos de Correção de Fluxo, do ponto de vista pedagógico, tais como: a seleção dos professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que atuam nesse projeto, as formações que recebem, os desafios encontrados, além da forma como atuam. A questão da formação especializada e disciplinar se coloca, a capacidade de adaptação ocorre, mas problematizar seus limites e desafios é bastante importante e enriquecedor para os professores que atuam nesse cenário, bem como para a minha atividade de pesquisa.

É necessário destacar que a minha inserção profissional se vincula a maior rede municipal de ensino da América Latina, que em 2021 contava com 1.537 escolas, com 655 mil estudantes matriculados, 41 mil professores, 15 mil funcionários como aponta Neiva (2020, p. 29), em sua dissertação a respeito de projetos experimentais no sexto ano.

As questões que permeiam a realidade escolar, como falta de material e infraestrutura e ainda a realidade socioeconômica desses alunos refletem na nossa prática. As turmas de projeto permitem um atendimento mais individualizado e a criação e manutenção de um vínculo professor-aluno, devido ao tempo construído e vivido juntos na sala de aula. Esse é um elemento a ser evidenciado, mas também descortina uma realidade de muitas dificuldades cognitivas e emocionais.

Entretanto, é importante reafirmar o lugar dos alunos como sujeitos no processo de ensino aprendizagem e no meio social em que estão situados, como destaca Paulo Freire e tantos outros pensadores do campo da educação, que valorizam uma educação pautada em princípios democráticos. Seu conhecimento, no caso da História, por exemplo, é diferente, mas é constituído de uma memória do passado e informações sobre o presente. Assim é importante considerar sua ação como parte construtora do conhecimento.

Nas atuais propostas curriculares, a exemplo da BNCC, que orientam a produção de currículos escolares, almejam-se que os professores estimulem os alunos na compreensão de acontecimentos históricos, relações de poder e processos, em diferentes tempos e espaços. Visa-se também que a formação do aluno seja crítica, ética, democrática e solidária.

Na condição de professores de educação básica, observamos que, na proposta pedagógica dos Projetos de Correção de Fluxo, os temas relacionados ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática configuram-se como mais urgentes, face ao problema do

analfabetismo, por exemplo, o que aumenta a preocupação em relação ao lugar do conhecimento histórico e a necessidade da interdisciplinaridade para aprofundar questões pertinentes a uma formação capaz de ser crítica e voltada para o livre exercício da cidadania, como orienta nossas diretrizes curriculares legais¹.

O material didático dos Projetos² em seus variados momentos, digo, quando sob a direção pedagógica da Fundação Roberto Marinho de 2010 a 2015 e após esse período até os dias atuais sob a direção pedagógica de elementos da Secretaria Municipal de Educação (SME), é perpassado pela questão dos temas transversais e da interdisciplinaridade, com o objetivo de proporcionar um acesso a conhecimentos variados enquanto reforça as questões da defasagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Em face a essas questões, proponho uma análise da formação desses projetos, quais as políticas públicas e discussões guiaram a sua formulação e implementação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, são orientadores no sentido de conhecer essas políticas. Somado a isso, pretendo aprofundar em uma análise do contexto histórico dessas mudanças, isto é, o processo de redemocratização do Brasil, a nova Constituição Cidadã de 1988 e a nova leitura de conceitos como nação e cidadania, daí decorrentes.

As mudanças políticas, econômicas e sociais promovem e advém do questionamento de paradigmas anteriores, o Brasil teve como direcionamento do ensino de história no decorrer do século passado, a formação e unidade nacional, o pensamento identitário e patriótico baseado em símbolos provenientes da elite, isso seguindo o direcionamento do pensamento colonial eurocêntrico. O questionamento das bases nacionais e ditatoriais, bem como a predominância de uma política econômica neoliberal, trouxe à tona a necessidade de pensar novas bases para a formação escolar dos cidadãos, formá-los para a convivência democrática, preparando-os, ainda, para os desafios do “mundo do trabalho” e o mercado de trabalho.

Diante deste contexto, busco investigar o desenvolvimento dos temas de história, como as metodologias atendem aos objetivos da disciplina. Os temas históricos são selecionados a partir do conteúdo das séries correspondentes a cada um dos Projetos, sexto e sétimo para o Carioca I e oitavo e nono para o Carioca II. Como o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir dos professores que atuam como generalistas. E o

¹ NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN História. **Brasília: MEC/SEF, 1998.**

² Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17S7ZvVfrKTeHZhaDA2AhN0JE1AdYPnHe/view>. Acesso em 15 dez. 2022.

problema propriamente dito; qual o lugar do conhecimento histórico nos projetos de correção de fluxo?

Acredito que problematizar as experiências pode possibilitar um entendimento, desnaturalizando questões relacionadas à formação disciplinar e especializada dos docentes. Tal ação permite novas abordagens como a proposta interdisciplinar e métodos para executar um planejamento com a implementação de uma ferramenta que facilite a implementação do currículo seguindo a metodologia proposta para os Projetos de Correção de Fluxo. A História, constantemente, faz-se pelo exercício da reflexão e da autorreflexão. Nesse contexto, objetivando aproximar conteúdos e sujeitos históricos, busca constituir-se como um pensamento científico. Assim, refletir sobre esse tema e analisar essa política pública educacional, que é o projeto de correção de fluxo, apresenta-se como um desafio nesse caminho de problematizar e aperfeiçoar os caminhos da educação brasileira, bem como nossa atuação como acadêmicos e docentes nesse processo de mediação academia-escola-sociedade.

O recorte temporal será o tempo presente, uma vez que a implementação dos projetos no Município do Rio de Janeiro, se deu a partir de 2009. Para fundamentar esse recorte vou utilizar a conceituação de *presentismo* segundo Hartog (2013), que fundamenta um pensamento de imersão no presente sem uma perspectiva de um futuro, realidade que permeia fortemente a trajetória desses alunos marginalizados e expostos a uma vida marcada por uma precariedade e falta³. Como essa realidade se reflete na sala de aula é muito marcante, tanto no que diz respeito ao sucesso e permanência na escola, como também nas relações diárias entre profissionais e estudantes e sobretudo no processo de ensino aprendizagem.

Compreendemos que as questões do presente interferem na transmissão do conhecimento, na participação e na interação com os sujeitos históricos envolvidos nesses projetos. O presente é marcado por uma crise, devendo ser entendido como brecha, entre passado, isto é, o que se vivenciou, e o presente, atual momento. É como se esse presente fosse perpetuo em si mesmo, as constantes crises, desvinculam o presente das “heranças” do passado, como se não houvesse continuidade e nem tampouco uma expectativa de futuro. “(...) *Reinou e reina em toda parte uma extrema dificuldade para enxergar além, mais se reage do que age* ⁴”.

³ Hartog, em diálogo com Hannah Arendt, enuncia essa definição de presenteísmo como crise, um momento de transição, de fronteira, limiar. Sabemos que transição em si já implica necessidade de escolhas e caminhos possíveis. Pensando toda a problemática do século passado, já abordada acima, e as implicações sociais e por fim o reflexo na escolarização, é possível sim, apresentar e pensar esse tempo como crítico.

⁴ HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Autêntica, 2013.p. 10

O imediatismo e a falta de perspectiva de futuro são questões muito presentes na sala de aula, principalmente em projetos na qual a carência e a exclusão são fatores mais profundos. Essa ideia de presente contínuo também se reflete na escolha dos temas geradores e na busca por resultados, bem como na conclusão da formação desses alunos.

Para problematizar essa questão será necessário demandar estudos sobre ciclos, seriação e avaliação incluindo autores da psicologia da educação. Inicialmente dialoguei com os textos de Luís Carlos Freitas, e demais trabalhos, a exemplo de teses e dissertações que discutem esses assuntos.

Outra questão é a seleção desses temas, que incluem o pensamento seriado e ou em ciclos, este último, baseado prioritariamente em um desenvolvimento biológico psicológico e socioemocional dependendo da corrente que o embasa Freitas(2003). A ideia de ciclos de conhecimento problematiza as formas de avaliação e repetência, bem como privilegia a uma seleção de temas que seja significativo para a idade e desenvolvimento do aluno, isso dentro do espaço escolar, que é social e historicamente definido. Os ciclos rompem com o ideário da organização em séries e amplia as possibilidades de aprendizagem, flexibilizando a imposição de um fracasso escolar, nesse sentido possibilitando elementos que regulam a autoestima dos alunos e diminuem a incidência da desistência e evasão escolar decorrente daquele fracasso anterior.

Essa flexibilização do fracasso escolar leva em consideração as variáveis sociais e econômicas, pertinentes a realidade dos alunos da escola pública e principalmente dos projetos de correção de fluxo educacional. Esses alunos são oriundos dos processos excludentes da seriação e vivenciaram o fracasso escolar ou a interrupção dos estudos devido as peculiaridades de sua precariedade socioeconômica. Seu rendimento é afetado por sua realidade, assim como a própria instituição Escola.

O espaço dos projetos é a Escola, com suas particularidade e demandas. Torna-se fundamental entender a contribuição desse lugar no processo de execução e desenvolvimento destes projetos bem como no processo de ensino- aprendizagem. Assim, para a análise do lugar do conhecimento histórico mobilizei autores que discutem os saberes escolares, cultura escolar, bem como aqueles que formularam sobre o que é disciplina escolar, Código disciplinar Cuesta Fernandez (2017).

Na análise das fontes documentais utilizamos os estudos sobre o Currículo direcionados por meio da leitura de Goodson⁵ e Sacristán⁶. Esse estudo demandará também,

⁵ GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

um entendimento do que é disciplina escolar, estabelecendo uma diferenciação desta, para os temas geradores. Para a disciplina escolar as reflexões de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares e de Bittencourt (2018) a respeito da configuração histórica do conhecimento histórico escolar no Brasil constituem-se em referências.

Pensar em como a experiência prática da metodologia dos Projetos de Correção de Fluxo extrapolam o entendimento da disciplina escolar, uma vez que utilizam os temas, o que é bastante desafiador e também muito compensador como prática, nos remete as disciplinas escolares e ao pensamento educacional formulado com propósitos reguladores de formação social. Tudo isso, como parte de uma lógica bastante questionada, mas que é fortemente marcada por permanências tanto no espaço escolar e da sala de aula, quanto no âmbito da formação dos professores no Brasil.

O pensamento de Sacristán torna-se muito pertinente a esta pesquisa quando afirma que a formação de um currículo não é neutra, mas está inserida em um processo proposital e orientado de escolhas e orientações, que podem ser até mesmo resultado e parte de questões conflituosas, buscando alcançar objetivos educacionais estabelecidos por relações de poder e culturalmente definidos.

Assim, podemos discutir a desnaturalização do fazer e como fazer na sala de aula dos projetos, dos desafios e questões provenientes da formação dos docentes, e de como essas questões curriculares são apreendidas e transformadas pela prática dos professores e dos alunos.

O processo de inclusão que marca a formação da correção de fluxo, pode ser atendida pelo currículo no âmbito da interdisciplinaridade como perspectiva educativa Fazenda, (2008), considerando uma integração entre os conhecimentos e rompendo as barreiras disciplinares, isso podendo incluir o conhecimento prévio, bagagem cultural desses alunos.

A partir das indagações acima a dissertação está estruturada em dois capítulos. O primeiro apresenta os Projetos de Correção de Fluxo na cidade do Rio de Janeiro, com ênfase na contextualização dessa política pública e o segundo aborda os saberes e os fazeres de professores que atuam nesses projetos.

A legislação que regulamenta a estruturação dos Projetos de Correção de Fluxo, os cadernos pedagógicos, assim como as conversas com os professores que atuam nesse lugar foram mobilizadas como fontes documentais para a nossa investigação.

⁶ SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

Embora tivesse a intenção de colocar minhas impressões como professora de história, estudar uma ação que parte do poder público, que foi implementada no chão da Escola, em uma rede tão extensa como a do Rio de Janeiro, me possibilitou perceber como pode ser desafiador refletir sobre a prática e me colocar em uma ação da qual faço parte. Me senti costurando uma grande colcha de retalhos, procurando conectar a teoria dos processos educacionais, a legislação e os parâmetros com minhas próprias impressões. Creio que em alguns momentos sucumbi e a descrição superou as reflexões, entretanto, como ponto de partida, temos algumas reflexões e uma visibilidade para essa importante ação, que são os Projetos de Correção do Fluxo, no campo da educação.

1 PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Este capítulo historiciza a construção do Projeto de Correção de Fluxo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Focaliza o seu objetivo nessa estrutura educacional, levando em conta sua organização como projeto pedagógico. Para isso, documentos produzidos pela equipe didática, responsável pela implementação de programas e ações especiais, são analisados, assim como a legislação que embasa essa política educacional, visando a correção de fluxo idade-ano de escolaridade, a partir do ano de 2010, quando foi implementado nas escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, até os dias atuais.

Discutir e analisar essa política pública, que é o Projeto de Correção de Fluxo, apresenta-se como um desafio nesse caminho de problematizar e aperfeiçoar o debate a respeito de políticas educacionais, às demandas que as motivam e o resultado que atingem no que diz respeito à inclusão e ao atendimento da população em idade escolar. Assim, os projetos de correção de fluxo visam atender a objetivos como permitir que o fluxo idade-série seja contínuo, abrindo espaço para a grande demanda de vagas que a universalização do ensino impôs, bem como a proporcionar uma formação básica para a cidadania, isto é, atender demandas sociais e econômicas, além de questões político pedagógicas como evasão, seriação, objetivando ainda, equacionar questões curriculares como a defasagem no processo de ensino aprendizagem proposto para cada ano/período ou série escolar⁷.

1.1 Contextualização das políticas educacionais curriculares: entre expectativas de demandas sociais

A educação básica no Brasil ampliou suas metas de acesso no decorrer dos anos, mas marcadamente após a Constituição Cidadã⁸ de 1988. As premissa da universalização da

⁷ Ver a Resolução da SME N.º 1079 de 27 de maio de 2010, que institui projetos especiais de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

⁸ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Lex: coletânea de legislação. 1988. Disponível em: <http://tinyurl.com/be9lgsg>. Acesso em: 20 jul. 2020.

educação, da erradicação do analfabetismo e do acesso à tecnologia, abriram caminho para as políticas no campo da educação a partir de instrumentos legais concebidos a partir dessa constituição podemos citar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394/1996) o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017)

A Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro seguiu essa diretriz ao ampliar vagas e melhorar a qualidade do ensino carioca. A atuação do prefeito Eduardo Paes, junto com a equipe da SME (secretaria municipal de educação) liderada inicialmente por Claudia Costin, deu início a uma série de ações em prol de transformações na cidade.

No campo educacional entre 2009 a 2016 que abarcam os dois mandatos do referido prefeito, ressaltamos o projeto denominado “Salto de Qualidade na Educação Carioca” (SQEC)⁹ o objetivo permeado pela necessidade de melhoria nos índices de avaliação federal, como os números do IDEB Índice de desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, que procura examinar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino¹⁰. Avaliação de desempenho realizada pelo Ministério da Educação (MEC). Outras ações foram implementadas para atingir os referidos objetivos, como: a criação das Escolas do Amanhã, os Ginásios Experimentais Cariocas, as EDIs Espaços de desenvolvimento Infantil, o 6º Ano Experimental, além de avaliações internas e novos modelos de material didático¹¹.

⁹ Sobre o Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca ver:
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000100005 e
<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/articl>

¹⁰ Sobre o IDEB ver: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb..> Acesso em 14/05/2018.

¹¹ Através do Decreto nº 30.426. Disponível em
http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000748&page=3&search=30426.
Acesso em 14/05/2018.
Sobre o desempenho discente carioca e a proposta de SQEC ver:
<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/artigos.htm> Acesso em 14/05/2018. Sobre as metas para a educação pública carioca ver
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf. Acesso em 29/07/2019.
Sobre o programa Escolas do Amanhã ver: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>. Acesso em 14/05/2018.
Sobre o programa Ginásios Experimentais Cariocas ver: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=98>
Acesso em 14/05/2018. 15 Sobre a concepção dos Espaços de Desenvolvimento Infantil ver:
<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>. Acesso em 14/05/2018 Sobre a

A implementação dessas ações no campo da Educação Carioca repercutiu em números nas estatísticas dos anos seguintes. A leitura do mapa de distribuição das coordenadorias regionais de educação (Figura 1) permite visualizar a grande demanda do município do Rio de Janeiro em relação ao atendimento e a inclusão dos alunos em idade escolar.

Figura 1 - Mapa de distribuição das coordenadorias regionais de educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro



Fonte: Mapa Adaptado do Rio Educa¹²

A demanda por vaga é um elemento muito significativo na formulação dos projetos de correção de fluxo, uma vez que o objetivo central desta política é permitir um fluxo contínuo de alunos para uma maior possibilidade de atender a lei da universalização.

O gráfico abaixo (Tabela 1) apresenta os números atuais, diante do objetivo de integralizar a rede no que diz respeito ao acesso das crianças e adolescentes e de sua permanência e sucesso na trajetória escolar. Esses números apresentam um percentual amplo de atendimento, outros gráficos e tabelas que apresentaremos aqui demonstram a evolução da

concepção do projeto 6º Ano Experimental ver: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/1165-sexto-ano-experimental>

e <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3795>

Acesso em 14/05/2018. 17 Acesso em 14/05/2018. 19. A partir de 2010 a SME adotaria uma metodologia de ensino apostilado, os Cadernos Pedagógicos. Inicialmente, para as classes de alfabetização e as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; posteriormente, expandiram-se para as disciplinas de História e Geografia.

¹² Disponível em: <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.apxs>. Acesso em 01/05/2018. Acesso em: 05 mai. 22.

SME em seu projeto de universalizar e dar o Salto de Qualidade proposto, entretanto, vale ressaltar que estamos falando de estatísticas e essa análise propõe ser qualitativa, neste caso, os números representam um elemento na composição do contexto qualitativo.

Tabela 1 - Tabela de unidades por tipo de atendimento

Total de unidades por tipo de atendimento											
Unidades de atendimento exclusivo à Educação Infantil		Unidades de Ensino Fundamental I		Unidades de Ensino Fundamental II		Unidades com mais de uma modalidade / segmento	Educação Especial		EJA		Total de Unidades
536		263		286			9		6		
Creche e EDI	Escolas e CIEP	Exclusivas	Não exclusivas	Exclusivas	Não exclusivas		Exclusivas	Não exclusivas	Exclusivas	Não exclusivas	
525	11	190	73	188	98	443	4	5	3	3	1543

Unidades Vocacionadas							
GEA	GEO	GEC	GET	GENTE	GEM	ECIM	PEO
1	6	20	2	1	1	1	4

Fonte: SME/RJ¹³

A tabela 2 apresenta os números dos avanços da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro em seus objetivos de incluir crianças e adolescentes e possibilitar seu ingresso na Rede de ensino. É notório o sucesso em termos numéricos, entretanto vamos destacar especificamente a questão da Correção de Fluxo, que visa possibilitar esse movimento contínuo de alunos para que o acesso de novos grupos de estudantes seja garantido. Vale ressaltar, que os desafios de qualidade e valorização da Educação e seus profissionais, em termos de Brasil, ainda não foram totalmente superados, e que essas políticas tocam a questão ainda de forma superficial, uma vez que os problemas sociais que permeiam e determinam o sucesso ou o fracasso desses alunos, permanecem como barreiras a serem transpostas, tanto pelo governo com suas obrigações, quanto para os docentes e a Escola com as suas próprias competências e responsabilidades.

¹³ Disponível em <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 05 maio, 2022

Tabela 2 - Distribuição das unidades escolares por segmentos educacionais por CRE

CRE	EDI - unidades de Educação Infantil	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Total geral
1	48	26	15	5		2	96
2	49	56	23	22	2		152
3	43	56	24	7	1		131
4	63	56	24	18		1	162
5	33	51	22	23	1		130
6	43	43	17	7			110
7	59	71	33	10	1		174
8	48	83	35	18	2		186
9	58	70	34	1	1		164
10	74	68	37	9	1		189
11	10	18	5	9	1		43
Total geral	528	598	269	129	10	3	1.537

Fonte: SME/RJ¹⁴

Tabela 3 - Distribuição dos alunos por segmento

Total de alunos por segmento								Total
Educação Infantil - Creche	Educação Infantil - Pré-escola	Primário (1º segmento)	Ginásio (2º segmento)	Projetos de correção de fluxo	Classes Especiais	Educação de Jovens e Adultos		
Rede	59.514	86.142	310.114	149.556	19.069	4.324	26.230	654.949

Fonte: SME/RJ¹⁵

Em meio a essa ampliação da rede de ensino, da oferta de vagas, surgem novas demandas, como novas escolas, um currículo que contemple os diversos grupos sociais, e outros temas discutidos e apresentados como proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente o que se refere a uma formação ampla que possibilita um olhar crítico e uma formação cidadã. São princípios dos PCNS, no que tange a disciplina História, que a formação promovida durante o período de escolarização permita ao aluno compreender a cidadania como participação social e política, compreender o exercício de direitos e deveres políticos, sociais e civis, de modo que o mesmo possa posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de

¹⁴ Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/> Acesso em: 02 dez 2022.

¹⁵ Idem

mediar conflitos e tomar decisões coletivas¹⁶. Nesse sentido, compreendemos que a política de formação dos projetos, atende a uma dessas novas demandas; abarcar os alunos que estão fora do fluxo idade-série¹⁷.

O artigo 24 da LDB, inciso V, alínea “b” versa sobre a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Dessa forma, os Projetos de Correção de Fluxo foram implantados pelos governos municipais a partir de diretrizes do governo federal, com o objetivo de incluir os alunos fora do fluxo idade-série, no processo de escolarização, a partir dos programas de universalização do ensino e do combate à evasão escolar.

A necessidade de melhorar os índices de alfabetização, bem como os resultados dos exames nacionais e ainda de abrir vagas em fluxo contínuo, face à demanda de Escolas e profissionais para abranger toda a população em idade escolar, são elementos nesse mosaico de construção das bases da educação no âmbito do Secretaria Municipal de Educação. Como dito, a Correção de fluxo não é o único Projeto implementado e nem é o primeiro, mas sua permanência na rede ao longo de mais de duas décadas chama atenção nesta análise.

Tais projetos se estabeleceram, então, com uma proposta de valorização e reconhecimento da necessidade de incluir uma parcela da população que possui uma experiência escolar de evasão e repetência.

As diversas políticas públicas educacionais da SME do Rio de Janeiro, expressas em ações que visam à melhoria da qualidade da educação e ampliação das condições de acesso à educação, como um direito de crianças e adolescentes, também têm sido objeto de preocupação de alguns pesquisadores no campo da educação, mas não somente deles, outros setores da sociedade também são impactados pelos resultados dessa demanda. A questão da desqualificação, a não inserção no mercado de trabalho, enfim, o aumento dos índices de exclusão e pobreza, refletem em questões sociais como miséria e violência. Assim, governo e iniciativa privada procuram solucionar ou pelo menos minimizar esses problemas e suas repercussões, que reverberam como uma propaganda negativa e entrave para seus interesses neoliberais.

¹⁶ NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN História. **Brasília**: MEC/SEF, 1998.

¹⁷ Os projetos de Aceleração consistem na correção da defasagem idade/série, tanto no Primeiro quanto no Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Resolução SME nº 1.010, de 04/03/2009 Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000576&page=17&search=1010. Acesso em 05 mai 2022.

1.2 Os desafios da Educação Carioca Pós-LDB

O contexto de redemocratização da política nacional brasileira, que ocorreu a partir de meados da década de 1980 do século passado, abriu caminho para diversos questionamentos em relação aos princípios e fundamentos que norteavam a organização do sistema de educação básica brasileiro. A educação passou a ser vista como um direito do cidadão e o Estado passou a ter responsabilidade em sua manutenção, porém os anos 1990 foram marcados pela ascensão de uma nova política econômica neoliberal¹⁸, que impactou profundamente o campo educacional ao instituir novas bases para se pensar a formação de cidadãos e a relação que a sociedade deveria ter com as demandas do mundo do trabalho. A formação e implementação das bases curriculares nacionais é permeada por toda essa problemática. E o desafio dos cursos de formação e dos docentes já formados de lidar e problematizar essa realidade se coloca diariamente.

A partir dessas novas premissas foi elaborado o Plano Nacional de Educação PNE 2001. O PNE é marcado por esses princípios e versa sobre que políticas serão discutidas e implementadas para cumprir essas determinações, entre elas a elaboração de um plano municipal de educação. A partir daí foram aprovados Leis, Emendas e Decretos para legitimar as novas bases da prática do modelo de educação no Brasil. As discussões para a formação desses planos, tanto o nacional como o municipal, envolveram diversos setores da sociedade, como a esfera estatal, entidades não governamentais voltadas para a educação.

Esse Plano Nacional de Educação é caracterizado pelo novo modelo, isto é, um piloto de implementação das novas diretrizes para a educação, tanto na forma política como no âmbito pedagógico, assim, por exemplo, a introdução de temas transversais, as metodologias de projetos, a interdisciplinaridade. A partir do PNE, foram discutidos e construídos os planos estaduais e municipais para a educação básica¹⁹. Essa ação propõe estratégias e metas para o Município do Rio de Janeiro para os 10 anos subsequentes. Buscando reformular os caminhos

¹⁸ ANDERSON, Perry. “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, Emir.(org) Pós Neoliberalismo - As políticas Sociais e o Estado Democrático, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, Caderno Dívida Externa nº 6, 2º ed., PEDEX, São Paulo, 1994.

BENJAMIN, César (et. al.), A Opção Brasileira, Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

¹⁹ Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/riodasflores_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso 05 maio 2022.

da educação brasileira, bem como nossa atuação como acadêmicos e docentes nesse processo de mediação academia-escola- sociedade.

Assim, o contexto de formação e implementação dos projetos, é o de mudanças advindas da redemocratização do país e da extensão de uma política mundial direcionado pelas ideologias neoliberais, fazendo parte de diretrizes do Banco Mundial²⁰ para países em desenvolvimento. É possível perceber, em meio a formação e implementação dos projetos de correção de fluxo, uma série de forças atuando, o Estado com suas novas demandas e metas educacionais, a iniciativa privada buscando estabelecer parcerias e estabelecer algum tipo de intencionalidade social e política e finalmente, a própria realidade educacional de uma parcela da população que está sendo inserida no contexto escolar de forma direcionada. Faz-se necessário problematizar todo esse contexto, principalmente à luz das mudanças de premissas da educação básica no Brasil.

Partindo da questão social, da condição de vida do público alvo dessa educação básica, vamos analisar os gráficos (figura 2 e figura 3), que apresentam uma leitura mais recente, uma amostragem da década de 2010, apresentando a situação das famílias quanto à situação de renda, com base no salário-mínimo, no Rio de Janeiro, esses números dizem respeito a famílias que possuem crianças e adolescentes, em sua maioria atendidos pela rede pública de ensino e também por essas políticas públicas aqui enumeradas. As condições de vida com salário-mínimo ou meio salário-mínimo já atestam, confirmam a questão da vulnerabilidade desses estudantes, o que repercute também no processo de evasão e na própria prática dentro das salas de aula das Escolas Municipais do Rio de Janeiro.

²⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/17cooperação-federativa/31-base-legal>

Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. RIBEIRO, Lei Darcy et al. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2014.

Acontece que esse não é um banco comum, mas sim uma instituição financeira composta por diferentes organizações cuja visão apresenta como **“reduzir a pobreza e gerar prosperidade compartilhada de uma maneira sustentável”**. Vam os conhecer um pouco mais de como esse Banco surgiu e a que se dedica. Ainda segundo Perry e Garcia, a visão do Banco surgiu e a que se dedica. Ainda segundo Perry e Garcia, a visão do Banco Mundial sobre o que é o desenvolvimento evoluiu com os anos. **Em seu início, durante as décadas de 1950 e 1960, o Banco entendia que desenvolver-se significava construir infraestrutura pública** – assim, seus empréstimos estavam muito conectados a esse tipo de projeto. Algum tempo depois, a criação de capital humano foi considerada cada vez mais importante para o desenvolvimento, o que levou o Banco a ampliar sua carteira de investimentos a setores sociais. Mais recentemente, **a partir da década de 90, projetos relacionados à diminuição da pobreza e a busca por uma sociedade mais sustentável têm sido priorizados pelo Banco.** *“As mudanças na visão dessas instituições foram constantemente influenciadas pela pesquisa acadêmica sobre o desenvolvimento, assim como pelas opiniões de formadores de políticas públicas na América Latina* (PERRY e GARCIA). Disponível em: <https://www.politize.com.br/banco-mundial/> Acesso 05 maio 2022.

Figura 2 - População e mercado de trabalho

POPULAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO	
Salário Médio dos Trabalhadores Formais	4,3 SM
Pessoal Ocupado	2.791.410
População Ocupada	43,1%
Percentual da população com rendimento Nominal Mensal Per Capita de até ½ SM (2010)	31,4%

Fonte: IBGE²¹

Figura 3 – Informações população inserida no cadúnico

INFORMAÇÕES POPULAÇÃO INSERIDA NO CADÚNICO	
Número de famílias inscritas no CadÚnico	504.796 (1.298.247 indivíduos)
Número de famílias beneficiadas pelo PBF	251.863
Números de Famílias beneficiadas pelo Programa Cartão Família Carioca	98.212
Renda Média	R\$318,12
Percentual de Famílias Extremamente Pobres	43%

Fonte: Dados referentes a março de 2018 cedidos pela Coordenadoria Técnica de Programa de Transferência de Renda – STPR/SMASDH

Essa situação de pobreza impacta a formação desses alunos, refletindo em suas ações diárias, principalmente, em seu desempenho e presença nas unidades escolares. O desafio tende a ampliar quando a questão é pedagógica, uma vez que a necessidade desses alunos vai além dos conteúdos propostos em um currículo e das vivências que o dia a dia da Escola proporciona. Os projetos de Correção de fluxo, como política pública, intencionam abarcar esses alunos vulneráveis e atendê-los, embora as ferramentas disponíveis sejam insuficientes, para atender de forma ampla as necessidades educacionais e psicossociais desse público.

O público dos projetos de correção de fluxo é marcadamente caracterizado por alunos que não possuem estrutura familiar, possuem renda familiar abaixo da linha de pobreza, como apresentado nos gráficos. Além disso, são vítimas da violência em suas comunidades de origem, estando por isso inseridos em um processo de marginalização e exclusão.

O aluno de correção de fluxo, como a denominação sugere, está excluído da possibilidade de aprendizagem e sucesso no ensino “regular”, de alguma forma e por razões diversas entrou em ciclo de repetência ou evasão. Nesse sentido, podemos apontar uma

²¹ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro>. Acesso em 09 maio 2018.

intencionalidade e até urgência em solucionar a questão desses alunos e possibilitar o fim dos estudos com sucesso e a garantia do fluxo contínuo de estudantes permitindo a universalização e a sua necessária abertura de vagas, bem como, uma formação básica para a inserção no mundo do trabalho e em seu papel como cidadão.

A formulação do Projeto de Correção de Fluxo, embora sendo uma política pública, teve a contribuição da iniciativa privada. É importante ressaltar uma nuance que perpassa a formação e implementação dessa política pública, que é a parceria Estado iniciativa privada PPP (parceria político privado). A prefeitura do Rio de Janeiro firmou um contrato de parceria com a Fundação Roberto Marinho²² para o primeiro projeto de correção de fluxo, denominado Autonomia Carioca, que teve início em 2010.

Essa parceria durou cinco anos, até 2015. A fundação cuidava do material didático e da formação dos professores. O material consistia em tele aulas gravadas pelo pessoal de mídia da fundação e um caderno de atividades. As formações eram realizadas em cursos presenciais de forma periódica. Com o fim da parceria com a Fundação Roberto Marinho em 2015, o projeto passou por algumas mudanças e reformulações, que detalharemos brevemente mais a frente. Recebeu uma nova nomenclatura e um novo material didático, mas o público-alvo se manteve o mesmo.

Os projetos Carioca I e Carioca II, como foram recentemente denominados no município do Rio de Janeiro, contemplam o Ensino Fundamental II. Tiveram início no ano de 2010 na gestão do prefeito Eduardo da Costa Paes, em seu primeiro mandato (2009- 2012), tendo à frente da secretaria de Educação, Claudia Costin, que foi ministra de administração e reforma do estado, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e que fez parte do Banco Mundial. Fizeram parte de um programa de extensão da rede de educação no município com a ampliação da oferta de vagas e inclusão de adolescentes e jovens na escola, essa reformulação da educação com base em ações propostas pelo MEC, visava ainda, ampliar políticas de inclusão e segurança no município, com vistas ao projeto cidade olímpica.

²² As Parcerias Público-Privadas, largamente conhecidas pela sua sigla PPP, podem ser entendidas como o ajuste firmado entre Administração Pública e a iniciativa privada, tendo por objeto a implantação e a oferta de empreendimento destinado à fruição direta ou indireta da coletividade, incumbindo-se a iniciativa privada da sua estruturação, financiamento, execução, conservação e operação, durante todo o prazo estipulado para a parceria, e cumprindo ao Poder Público assegurar as condições de exploração e remuneração pelo parceiro privado, nos termos do que for ajustado, e respeitada a parcela de risco assumida por uma e outra das partes.

Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas>:
<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/cea7da7eb7bff227032577220075c7de?OpenDocument> Acesso em 05 maio 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Comunicado de Convênio da Prefeitura do Rio de Janeiro e Fundação Roberto Marinho. DO/RJ n.99, p.47, 2009.

Em 2009, foi implementado pela prefeitura do Rio de Janeiro, liderado pela então secretária de educação Claudia Costin, um projeto denominado “Salto de Qualidade na Educação Carioca” (SQEC) com o objetivo de instrumentalizar o ensino público com vistas a melhorar o desempenho da educação Carioca no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do governo federal. Tal projeto apresentou objetivos claramente quantitativos, sendo insuficiente no que diz respeito a uma preocupação com elementos pedagógicos e cognitivos, bem como a abarcar todas as demandas da educação básica no Rio de Janeiro.

A tabela abaixo, mostra o resultado dessa ampliação da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, como as demandas dessa rede são desafiadoras e como é pertinente que políticas sejam implementadas. Entretanto, a crítica perpassa a questão da necessidade de se ter um olhar que parte da Escola e daqueles que diariamente trabalham e teorizam seus procedimentos. Muitas vezes deparamos com políticas que visam equacionar números e resolver estatísticas, quando poderíamos produzir resultados mais consistentes no campo pedagógico e na inclusão desses alunos com ferramentas que proporcionem a eles a capacidade de interagir socialmente plenamente.

Tabela 4 - Resumo alunos e turnos

RESUMO ALUNOS E TURNOS						
Total de alunos por segmento						
	Educação Infantil : Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
Rede	144.206	445.560	4.188	18.149	21.904	634.007

Fonte: SME/RJ

Todas essas atuações no âmbito da educação, especificamente da educação pública, sobretudo a inserção e escolha de parceiros privados, como foi o caso da fundação Roberto Marinho, nem sempre foram as escolhas teóricas e metodológicas dos docentes e profissionais da Educação. Russo e Bannell (2011) analisaram essa questão, apontando principalmente a questão do ambiente democrático da educação, a construção de um currículo mais isento de influências do pensamento neoliberal para formação da cidadania.

A tabela 5, apresenta os índices de aprovação a partir de 2005, período em que a secretaria municipal de educação já atuava com projetos educacionais diversos para atender as demandas socioeducacionais da rede carioca. É possível perceber através dos números uma

tendência ao aumento dos índices de aprovação, embora do ponto de vista da qualidade integral diante dos objetivos da formação para a cidadania, essas aprovações não possam ser avaliadas, entretanto é uma questão que se coloca.

É possível visualizar claramente observando o gráfico, o aumento das aprovações nas Escolas da Rede pública de educação do Rio de Janeiro. Esse aumento se dá devido a inclusão e as novas políticas educacionais, entretanto o resultado numérico, embora representativo, tende a camuflar as questões qualitativas dessas aprovações.

Um fator importante do ponto de vista qualitativo, que provavelmente impactou no número de aprovações, foi a ampliação das formas de avaliação implementadas. Levando em consideração não apenas a resposta dos alunos aos elementos apreendidos em termos pedagógicos, mas uma avaliação formativa, que abrange a presença dos alunos, suas diversas respostas cognitivas, sua participação em aula. Tudo isso é importante, mas a defasagem nos pontos básicos do currículo em termos de alfabetização e letramento demonstram o problema.

Embora ampliar as formas de avaliação possa ser enriquecedor, em alguns casos essa ampliação sob a perspectiva da pedagogia do oprimido, pode acarretar um esvaziamento do sentido pedagógico, como afirma Monteiro:

“... levaram a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino, que em alguns casos, se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequências perversas para os grupos subalternos que pretendiam libertar.”²³

²³ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

²³ Evoquei a pedagogia do oprimido porque essa teorização perpassa os parâmetros e a metodologia dos projetos que explicitaremos ainda neste capítulo.

Tabela 5 - Índice de aprovação anos finais rede pública municipal do Rio de Janeiro (2005-2017)



Fonte: SME/RJ²⁴

Todos os esforços propostos e implementados pela Secretaria Municipal de Educação, como as Escolas do Amanhã, Ginásio Carioca, EDIs e projetos de Correção de Fluxo, bem como outros temporários de Realização²⁵ e Recuperação Paralela, refletem nos números da tabela acima, sem dúvida. As mudanças no contexto da educação após o período da redemocratização e as novas diretrizes legais refletem nesses números. Mas, cabe ressaltar que a discussão proposta nesta dissertação vai além, procura problematizar até que ponto os números podem representar a realidade da prática, como essas aprovações representam a aprendizagem desses alunos e vão refletir nos objetivos enumerados na proposta do PCN.

De acordo com Neiva, a partir de 2009 vários projetos no âmbito da SME do Rio de Janeiro foram iniciados estabelecendo a Parceria Público Privada, sendo o Instituto Ayrton Senna corresponsável pelo Programa Realização, voltado aos alunos de 6º com certa

²⁴ Disponível em www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/ideb?dependence=3&edition=2017 Acesso em 23/07/2019.

²⁵ Programa Realização é uma adaptação do Projeto Se Liga implementado há mais de 20 anos pelo Instituto Ayrton Senna em todos os estados brasileiros. Sobre o Projeto ver <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/se-liga.html> Acesso em 14/07/2018.

dificuldade em leitura. Essa parceria, segundo a autora, foi ampliada em 2010 com a instituição do programa Acelera Brasil, que tinha por finalidade a correção de fluxo, ou seja, atender alunos já alfabetizados, mas que estariam fora da faixa etária, e em 2011, o programa Ponto de Partida, que atenderia alunos do 6º ano que não eram considerados alfabetizados²⁶.

A implementação de políticas educacionais é indispensável e tem o objetivo de incluir as crianças e adolescentes no sistema educacional para sua formação. Novas políticas visando o qualitativo devem ser implementadas. Por isso os números precisam ser submetidos a uma análise mais profunda e não interpretados apenas por si.

A realidade escolar é que norteia essa pesquisa devido a nossa reflexão sobre a prática. Então aqui, vamos pensar a política educacional em contraponto com a sua implementação e sua efetivação prática. Os projetos de Correção de Fluxo apresentam uma proposta que visa romper com um paradigma de seriação e progressão escolar definidos historicamente, porque sua preocupação central é melhorar os índices de aprovação da educação básica. A Escola de uma forma tradicional e cultural tende a se organizar, com o objetivo de seguir o modelo social, sendo uma construção histórica. No que diz respeito à sua organização interna, aos seus modelos de progressão, não foge à regra. Segundo (FREITAS, 2003) a seriação é um modelo excludente, uma lógica progressista, baseada na seriação e progressão nos estudos.

O aluno que não atinge os objetivos dessa progressão continuada, não consegue se inserir no modelo de formação para uma função social específica e tecnicista. Embora a Escola tenha como objetivo promover a diminuição da desigualdade social por meio de métodos pedagógicos, as questões sociais surgem como um elemento de fracasso e exclusão, pois, esse aluno que fracassa não consegue se inserir e avançar na formação. Caso queira unificar desempenhos, há que diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, “é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário”²⁷.

Assim, Freitas defende um modelo que permita diversificar o tempo, romper com as barreiras da progressão continuada e permitir que o aluno atinja os objetivos curriculares em seu próprio tempo. Propõe desarticular tempo de desempenho, tal proposição nos possibilita pensar na proposição da metodologia dos Projetos de Correção de Fluxo, como uma maneira de podermos repensar os formatos da educação tradicional. Esse não é o único ponto de

²⁶ A dissertação de Caroline de Oliva Neiva, defendida em 2021, no âmbito do Profhistória da Unirio é uma contribuição interessante para pensar a instituição de projetos diferenciados na rede pública municipal do Rio de Janeiro, a partir da problematização do lugar da disciplina de História e da atuação do professor, no contexto do projeto 6º experimental. Neiva destaca em sua pesquisa uma tendência na educação em direção à reconfiguração da atuação do professor.

²⁷ FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. Moderna, 2003.

diferenciação e adaptação para o sucesso da formação desses alunos, mais adiante vamos debruçar sobre a questão do currículo. A aceleração de estudos, propõe a necessidade de um novo currículo que abranja duas séries em uma, nesse caso 6º e 7º ano- Carioca I e 8º e 9º anos, Carioca II.

1.3 Apresentação da estratégia de uma ação da SME: a construção do Projeto Correção de Fluxos I e II

Os Projetos de Correção de Fluxo são parte de uma ação governamental e por isso se caracterizam como política pública no campo da educação. A partir das orientações do Artigo 214 da Constituição de 1988, que colocam as diretrizes e metas para a Educação no Brasil, princípios como a universalização do acesso à escolarização, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho são norteadores.

Essa política é caracterizada pelo novo modelo de educação voltado para a formação de cidadãos, pensada e implementada a partir dos anos de 1990, final do século XX. Um dos pontos que podemos destacar em tal documento é a questão da universalização do ensino, da inclusão para diminuição da violência, além da construção de políticas de atendimento à pobreza e erradicação da fome. Tendo a ideia de formação de cidadãos conscientes como norteadora das ações curriculares e a necessidade de inclusão no meio escolar de uma parcela da população de jovens marginalizados e entregues a violência, essa política pode ser analisada sob diversas matizes.

A formação de uma mão de obra minimamente especializada, a reversão de alguns problemas sociais decorrentes da evasão escolar, mas é preciso analisar até que ponto essa inclusão e universalização realmente acontece e como essa política pública realmente atendeu a essas demandas.

Na lei de diretrizes e bases da educação LDB lei 9394/1996 defesa do direito à garantia do acesso à educação, assim como a permanência na instituição escolar, alertando para a necessidade de resolução de problemas históricos ligados à repetência, que produz a distorção idade/série e/ ou a evasão. Desse modo, as ações referentes à oferta de vagas são ainda necessárias, mas as políticas educacionais não podem ficar restritas a elas. É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação,

capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos.²⁸

Os projetos têm uma proposta curricular diversificada, procuram através de seu método solucionar a defasagem não encerrando a seriação, mas propondo e implementando uma aceleração de estudos, a partir de uma seleção dos conteúdos, a escolha dos temas, do material didático que são norteados por uma metodologia que atende uma nova proposta de escolarização.

Nesse sentido concordamos com Alice C. Lopes na defesa da centralidade do currículo na construção de políticas educacionais. Argumenta Lopes que,

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional²⁹.

Ao procurar romper as fronteiras disciplinares e estabelecer a implementação de temas transversais, a partir de uma proposta interdisciplinar, rompe com um sistema bastante consolidado no universo escolar, mas que já vem sendo abalado há algum tempo.

Outra autora que debruça sobre o tema é Ivani Fazenda, em seu trabalho com o grupo da PUC São Paulo, no qual apresenta os desafios desse formato de ensino, destacando principalmente o perigo do empirismo quando os docentes tentam implementar a interdisciplinaridade sem o devido entendimento da questão, sem pesquisa prévia e preparação, e ainda as resistências que profissionais que tendem a acomodação impõe sobre as iniciativas de projetos da Escola ou de colegas docentes.

Os Projetos de Correção de Fluxo possuem uma metodologia interdisciplinar, o que é diferente de atuar com projetos interdisciplinares. Os projetos interdisciplinares normalmente são temporários e envolvem professores das diversas disciplinas, que apresentam a visão de seu campo sobre determinado assunto. No caso de atuar regularmente com a Interdisciplinaridade, o que ocorre é uma intercessão de um assunto com as diversas disciplinas, contudo, nesse caso o professor regente da turma de projeto, que é disciplinar,

²⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> pp38

²⁹ LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

precisa estabelecer o diálogo proposto pelo tema em suas diversas aulas disciplinares. Norteados por um tema central, como cidadania e direitos humanos, por exemplo, permitindo que todas as disciplinas tangenciem a questão proposta. Os desafios são similares, entretanto como resultado, reforça a ideia e permite uma ampliação de possibilidades de aprendizagem do tema proposto, permitindo ainda, uma visão mais integralizada do assunto.

De acordo com Fazenda (2008)

Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (...)

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada³⁰

No caso dos Projetos de Correção de Fluxos os professores são orientados a atuar de maneira interdisciplinar e para além de suas áreas específicas de formação, isto é, os profissionais docentes atuam como polivalentes, isto é, embora possuam uma formação especialista, atuam mediando os temas de diversas disciplinas escolares intervindo no processo de ensino aprendizagem com os temas das diversas disciplinas. Em relação à proposição das ações apresenta-se seis passos metodológicos básicos: acolhida, leitura de imagem, problematização, síntese, avaliação e memorial. O material didático segue as orientações curriculares dos PCNs, privilegiando eixos temáticos trabalhados de forma interdisciplinar

-ACOLHIDA: É o momento de falar de sentimentos, de assuntos importantes do momento ou da demanda da turma, ouvir boa música, entre outras questões socioemocionais.

-PROBLEMATIZAÇÃO: Hora de introduzir o assunto, tema da aula, aqui cabe uma questão, uma dica, uma palavra-chave, objetos e texturas e cheiros, enfim, algo que aguace a curiosidade e o interesse dos alunos e que esteja inserido em sua realidade.

-LEITURA DE IMAGEM: É um misto de possibilidades, uma imagem, um vídeo, a partir do qual podemos estabelecer uma relação entre os conceitos das disciplinas, as imagens e o cotidiano. Propiciar a observação, a reflexão e a expressão.

³⁰ FERREIRA, Nali Rosa Silva; FAZENDA, ICA. O que é interdisciplinaridade. 2008.de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, 2008. pp 21 e 22

- SÍNTESE: O momento de resumir a aula, resgatar pontos importantes da aprendizagem do dia, identificar dúvidas e lacunas para serem retomadas ou reforçadas.
- MEMORIAL: É o espaço do aluno para o registro da memória da aula, dos debates, dos sentimentos que perpassam o processo da aula do dia. Pode ser feito como uma nota, uma reflexão, um diário pessoal.
- NOA: Novas oportunidades de aprendizagem, atividades de reforço são oferecidas, objetivando cobrir lacunas e defasagens.
- AVALIAÇÃO: É feita diariamente, considerando os desafios, os processos da metodologia aplicada e abarcando a autoavaliação do aluno.

A proposta de avaliação tem forma diversificada, objetivando considerar a vivência dos alunos e sua capacidade de apreensão dos conteúdos básicos, tanto forma tradicional, avaliação escrita, como a formativa, capacidade de socialização, leitura de imagens etc. Os alunos são avaliados em todos os momentos da aula, na sua participação nas equipes, a turma é dividida em quatro equipes que possuem atividades relacionadas à metodologia, são elas: avaliação, coordenação, síntese e socialização, e como desenvolvem as atividades diárias. Sua participação nas atividades de leitura e com o material didático.

A equipe de socialização tem como função básica, o acolhimento e cuidado com o outro. Para isso, planeja as dinâmicas de integração, confraternização e trazem temas para o momento da Acolhida, enfim, promovem as atividades que permitem a criação de vínculos socioemocionais entre os alunos e os docentes e demais funcionários da unidade escolar.

A equipe de coordenação, oferece oportunidades de corresponsabilidade com a ação pedagógica do professor, isto, quando contribui com o planejamento e organização das atividades do dia, zelando para que os materiais e o tempo sejam bem utilizados, facilitando assim, a participação de todos nas rotinas diárias.

A equipe de síntese, por sua vez, possui um papel de valorização da produção individual e coletiva, voltando e retomando pontos importantes da aula, fortalecendo o processo de compreensão e memorização dos novos conceitos construídos pelo grupo.

A equipe de avaliação valoriza a cultura da autoavaliação e da avaliação coletiva e alimenta a avaliação processual. O trabalho da equipe pode gerar indicadores que revelam a necessidade de revisão de conteúdos e possibilidades de superação das dificuldades identificadas.

É importante ressaltar que as turmas de aceleração funcionam paralelamente às turmas regulares, tendo sua inserção nas atividades normais da Escola como o recreio e os horários dos turnos.

Os métodos propostos para atingir os objetivos acima citados, estão enumerados no caderno de formação de professores, elaborado por profissionais da Fundação Roberto Marinho, que administrou e investiu nesses projetos em seus primeiros anos, irei apresentá-los resumidamente.

- Criação de um espaço dialógico, em sala, a partir da acolhida e problematização, despertar o interesse dos alunos através de imagens, texturas, cheiros e sons.
- Em seguida, propor o exercício da leitura e escrita, fortalecer nesse processo, a afirmação de identidade, por meio do estímulo e valorização das matrizes culturais que possuem.
- O combate aos preconceitos e discriminações, e o destaque a diversidade e direitos individuais.
- Cabe também ao mediador do conhecimento, no caso, o professor, ampliar o acesso a informações, trazendo para as discussões textos, videoaulas e fontes da internet e utilizar as redes sociais

Diante desse contexto, podemos pensar o desenvolvimento do ensino de história, como as metodologias atendem aos seus objetivos. Como esse método pode auxiliar na formação do conhecimento histórico desses alunos a partir dos temas propostos e dessa abordagem metodológica. Como o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir dos professores generalistas. O ensino de história, nesses projetos, procurou adequar-se aos padrões curriculares, tendo como objetivos a formação de cidadãos críticos, capazes de participar satisfatoriamente do processo político-econômico, pelos quais passa a sociedade brasileira.

Nesse caso, a História, como disciplina, privilegia a ideia de que todos somos sujeitos históricos, ou seja, participantes do processo histórico. O estudo da história local, a introdução de temas transversais como; poder, cultura e relações econômicas e sociais, a ampliação das fontes e as possibilidades de leitura e interpretação delas, discussões a partir do conhecimento prévio dos alunos, possibilitam a aproximação dos temas estudados com a realidade dos alunos, permitindo uma maior apreensão pelos mesmos dos conteúdos. A citação abaixo discute exatamente a forma como a educação é percebida pelos alunos, docentes e pela sociedade em si, há uma tendência a naturalização de todo o processo.

A História e outras tantas disciplinas escolares, como a Matemática, a Geografia e a Educação Física, têm, nas últimas décadas, feito parte do cotidiano de milhares de alunos e professores de tal forma, que acabamos por achar natural essa organização curricular e essa maneira de “ser da escola”. Existem as “matérias” e os respectivos

professores encarregados de ministrá-las, obedecendo a determinada carga horária no decorrer de um tempo específico chamado “ano letivo”³¹

Embora exista essa preocupação a realidade desses projetos é bastante complexa, o objetivo é corrigir o fluxo idade-série, mas um paradoxo é estabelecido, uma vez que esses alunos possuem defasagem no processo de escolarização e são confrontados em um processo de aceleração, precisam dar conta de uma demanda de dois anos em um. Essa questão é tratada de forma controversa através do tempo. Em alguns momentos, os projetos eram contemplados com o “resto” dos alunos da rede, os problemáticos, marginalizados, hoje é aplicada uma diagnose, para que esse aluno possua “habilidades mínimas” para avançar em seus estudos. O que pode configurar ainda um processo de exclusão.

Os professores de projetos lidam com esse paradoxo e outras questões diariamente. Deparam-se com os limites da rede no que diz respeito a processos de precarização da qualidade do ensino com as questões intrínsecas ao projeto, principalmente, a que irei trazer para esta discussão, a atuação mediadora em programas temáticos e interdisciplinares, contrapondo a uma formação rígida e disciplinar em suas fronteiras.

Dar conta do cotidiano profissional e de mudanças substanciais e plurais que a perspectiva interdisciplinar da metodologia dos projetos de correção de fluxo, e suas implicações, é bastante desafiador, como dito, e pode justificar a busca de possibilidades e ferramentas que nos auxiliem nessa caminhada. Integrar a formação profissional com as novas demandas da ação generalista torna-se urgente frente às necessidades diversas que permeiam o ambiente da escolarização e da formação para a cidadania. O currículo prescrito para os projetos de aceleração de fluxo propõe o trabalho a partir de temas transversais. Recebemos as orientações de um currículo elaborado a partir das premissas do Estado, no caso dos projetos, interessado em conter a repetência e controlar a evasão escolar.

Os objetivos e finalidades de um currículo podem se adequar ao processo histórico pelo qual passa a sociedade na qual se insere (Lopes, 2011). Para além da questão da prescrição, esse currículo passa por adaptações e é transformado pelas vivências do ambiente escolar e da sala de aula. As questões e pressões da sociedade, da família e ainda da própria cultura escolar atestam a ideia de que não há neutralidade no currículo. Segundo Ivor Goodson este é formado por uma gama de fatores que permeiam a escolarização dentro do

³¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez editora, 2018. p. 34.

processo social que está inserido. Podemos destacar as questões políticas em torno dessa prescrição, os objetivos e metas econômicos entre outros, segundo esse autor:

Estes estudos mostraram que o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.³²

As afirmações de Goodson nos instigam a pensar o lugar do currículo como disputa social entre diversos atores sociais e as disciplinas escolares como espaços das materializações de expectativas sociais em torno do que deve ser ensinado e por quê. Especificamente, no caso do Projeto de Correção de Fluxos é possível compreender como esse formato institucional impacta os modos de atuação de professores, pois estes precisam extrapolar os seus campos formativos na realização de suas práticas em sala de aula. A materialização desses Projetos torna-se desafiadores para docentes e estudantes, porque induzem a uma nova cultura no processo de ensino aprendizagem, suscitando na prática novas questões curriculares e disciplinares que precisam ser pensadas e discutidas, nessa dinâmica educacional do currículo.

1.4 História da produção do material didático: dois momentos

A estruturação e implementação dos Projetos de Correção de fluxo passou por dois momentos importantes no que diz respeito à sua organização pedagógica; em seus primeiros anos de 2010 a 2015, todo o material didático e o treinamento dos docentes foi feito pela equipe pedagógica da Fundação Roberto Marinho, e foi denominado Autonomia Carioca. O apoio financeiro e pedagógico da Fundação Roberto Marinho, possibilitou um aparato tecnológico e uma formação dos docentes efetiva. As aulas eram ministradas com o apoio de teleaulas gravadas e livros de apoio. Os professores atuavam como mediadores das atividades propostas.

Com o passar do tempo, o papel desse professor se ampliou devido às demandas dos alunos e à precarização desse material, frente ao término da parceria com Fundação Roberto Marinho nos Projetos. O trabalho prático na Escola enfrenta diversos desafios, desde o lugar

³²GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Vozes, 1995.

das turmas de projeto, diferenciadas das regulares e por diversas vezes alvo de um preconceito por parte dos demais alunos e demais membros do corpo docente, até às questões limitadoras de espaço e tecnologias.

Com o fim dessa parceria, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, pela atuação da Secretaria Municipal de educação (SME), assumiu os projetos de forma completa e efetiva, o material da Fundação Roberto Marinho continuou sendo utilizado com a introdução de um novo material didático, apostilas, produzido pela SME, seguindo a mesma linha interdisciplinar e temática. A formação dos professores também permanece ocorrendo quinzenalmente com formação sobre metodologia e material didático e com trocas de experiências entre os profissionais. A rotina a ser implementada na sala de aula é vivenciada regularmente nessas formações, com os passos da aula: acolhida, problematização, videoaula, leitura e discussão de imagens, síntese, avaliação e memorial.

O material didático, dos Projetos de Correção de Fluxo, apresenta diversas propostas interdisciplinares³³, propõe o estudo dos temas com nuances em diversas disciplinas com o objetivo de proporcionar ao aluno uma visão ampliada das possibilidades de visão dos diversos conteúdos estudados e promover a construção de um olhar mais universalizante e crítico para as questões da vida, do trabalho e dos desafios que virão.

Pensar em como a experiência prática da metodologia dos projetos de correção de fluxo extrapolam o entendimento da disciplina escolar, uma vez que utilizam os temas e a interdisciplinaridade, o que é bastante desafiador e também muito compensador como prática, nos remete às disciplinas escolares e ao pensamento educacional formulado com propósitos reguladores de formação social. Tudo isso, como parte de uma lógica bastante questionada, mas que é fortemente marcada por permanências tanto no espaço escolar e da sala de aula, quanto no âmbito da formação dos professores no Brasil.

A disciplina não é apenas uma didática ou como fazer, a disciplina escolar operacionaliza o ensino, isto é, recria práticas, impulsiona a ressignificação de saberes. Nos projetos essa ressignificação também implica em uma extrapolação das fronteiras, da própria noção de disciplina. Chervel afirma que o sentido de disciplina associado a um conjunto de conhecimentos, que materializa as finalidades educativas é uma invenção do início do século XX.

³³ É mister destacar que a interdisciplinaridade preserva os objetivos específicos de cada disciplina. Entretanto, conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares para questionar a prática interdisciplinar presente em metodologia de projetos, é sempre bom considerar questões como: articulação do todo com as partes, dos meios com os fins, precisa sempre ser conduzido pela força interna da intencionalidade.

A estruturação do ensino em disciplinas representa simultaneamente, uma fragmentação e uma internalização das lutas pela estatização da educação. Fragmentação, porque os conflitos surgem de uma série de disciplinas compartimentalizadas, internalização, porque, atualmente, os conflitos surgem não só dentro da Escola, mas também dentro dos limites da disciplina. Dar primazia à disciplina escolar na atribuição de recursos a ensino significa, assim, financiar e promover uma redução particular do discurso possível sobre o ensino³⁴.

As reflexões desse autor, nos possibilitam pensar nas fronteiras disciplinares e em outros elementos tradicionais da escolarização como: a seriação, a discussão e a transposição desses modelos e o rompimento com esse modelo de currículo disciplinar, como algumas mudanças significativas no cenário da educação nesse começo do XXI, que colocam em xeque o modelo disciplinar e sua comunidade epistêmica.

O conceito de disciplina³⁵ e sua forma de implementação formou-se no âmbito da cultura escolar, isto é, intrínseca a este espaço e segundo as demandas sociais e educativas que o norteiam, possuindo objetivos próprios e um saber próprio, que vai além de questões metodológicas de outros âmbitos, como o acadêmico. Propõe assim, que o conceito de disciplina se formou historicamente à medida que a própria escola foi se consolidando como o espaço do saber e o currículo foi se adaptando às necessidades da escola e da sociedade em suas áreas política e econômica. Assim, as disciplinas servem como elementos de organização do ensino e como limites de conhecimentos especializados que atendem a demandas específicas da Escola e da sociedade. Defende a disciplina como entidade epistemológica relativamente autônoma em contraste com o pensamento da transposição didática, que defende uma reprodução da produção científica com métodos e técnicas pedagógicas

Assim, podemos avaliar os currículos dos projetos de correção de fluxo como parte de uma discussão já latente nesse campo. As possibilidades de um currículo formal atenderem a uma demanda particular permeia essa questão. A disciplina escolar instrumentaliza o ensino e a implementação do currículo. Sua dinâmica e organização na rotina da escola e da sala de aula. Ao introduzir uma metodologia que ultrapassa essa lógica, os projetos surgem como piloto de uma formulação educacional que se coloca como nova para professores e estudantes. Aqui torna-se pertinente o aprofundamento na alternativa a esses limites, norteador das

³⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

³⁵ Chervel (1990) define a formação do conceito de disciplina a partir de etimologia da palavra, como organização de conteúdos e da própria vida dos estudantes e do espaço escolar, a partir das formulações curriculares dos cursos de formação a disciplina passou a ter uma conotação de especialidade, especificidade, daí a formação especializada em campos de conhecimento, como história, geografia, ciências, por exemplo. Este ensino seccionado em campos ou áreas de conhecimento predominou sob a lógica capitalista e focada em uma organização social para a produção.

temáticas, que é a interdisciplinaridade. Nesse sentido, à medida que as projeções sobre a instituição escolar se fazem presentes às comunidades disciplinares também são demandadas à mudanças.

As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1994).³⁶

A Escola é o espaço de leitura e interpretação das novas políticas públicas, implementadas comumente antes de haver uma estrutura adequada ao seu funcionamento, é em meio a cultura escolar que a experimentação acontece. Embora Hernandez se refira a projetos interdisciplinares temporários dentro do currículo e organização escolar, sua reflexão torna-se pertinente no que diz respeito a conclusões para pensarmos projetos como metodologia permanente, como acontece no contexto da correção de fluxo. Nessa perspectiva, concordamos com Bittencourt (2018) ao afirmar que: *“a sala de aula se transforma num espaço onde a complexa realidade do aluno, seus saberes e seus fazeres são tomados como ponto de partida para a reflexão, releitura e construção, à luz de um olhar integrador que se enriquece de significados mediatizados pelo professor, sendo este último apoiado pelos diversos meios”*³⁷.

A prática pedagógica, nesse contexto é resultado e resultante de uma política pública de inclusão, problematizar essa ação dentro do espaço escolar como o ensino de história é parte formadora nesse contexto de produção de cidadãos do século XXI, é parte dessa análise.

Segundo Hernandez, para atender a cultura contemporânea é fundamental que haja uma compreensão do mundo a partir da análise e interpretação de informações, a Escola tem o papel de dar significação a essas informações. Transformar informação em conhecimento seria o caminho da aprendizagem e nesse processo o indivíduo se reconhece como aprendiz. Os elementos envolvidos nesse processo estão para além do currículo formal e da metodologia, como dito, passam pelo lugar social do aluno e do mediador. Segundo o autor, um percurso por um tema-problema, que é o caso da metodologia dos projetos de correção de fluxo, favorece a análise, a interpretação e a crítica. Inclui também, em uma atitude de

³⁶ Lopes, Alice Casemiro. Políticas Curriculares: Continuidade ou Mudança...
<https://drive.google.com/file/d/1oDciG17RKWWZxT4qShONRFVfteNkTfsC/view>

³⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. Cortez editora, 2018

cooperação o professor, que é um aprendiz e não um especialista, em um percurso que procura estabelecer conexões e questionar ideias unilaterais da realidade estudada. Uma constante nos discursos da pós-modernidade é o questionamento da noção de verdade única. Para compreender melhor essa visão do autor segue a citação:

(...) o questionamento da noção de verdade única como uma qualidade essencial de certos fenômenos. Diante disso emerge a visão de que as representações sobre a realidade são construídas por grupos de indivíduos, não de uma maneira neutra e inocente, mas sim, como resposta ou consequência da implantação de determinadas formas de saber-poder³⁸.

Embora Hernandez se refira a projetos interdisciplinares temporários dentro do currículo e organização escolar, sua reflexão torna-se pertinente no que diz respeito a conclusões para pensarmos projetos como metodologia permanente, como acontece no contexto da correção de fluxo.

Assim, a Escola em seu pensamento tem um papel ativo, atuante, formando o que ele denomina cultura escolar. Nesse contexto, as disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, seguindo diretrizes e objetivos próprios que podem se distanciar das disciplinas acadêmicas de origem. Em função dessa autonomia de formação das disciplinas, é preciso destacar as relações de poder intrínsecas à escola, as decisões, as influências externas e internas contribuindo nessa formação disciplinar (Bittencourt, 2008).

Para pensar a proposta interdisciplinar do currículo dos Projetos de Correção de fluxo faz-se necessário entender a ideia de fronteiras disciplinares. Problematizando os projetos podemos pensar que abordagens diferentes podem trazer possibilidades de mudanças e incluir novas formas de apreensão da realidade, principalmente no que diz respeito ao empoderamento do aluno como sujeito ativo em todo o processo, da construção à conclusão da aprendizagem. É certo que isso não é perfeito ou completo ainda, mas o fato de discutir e aplicar novos paradigmas é no mínimo um elemento para vislumbrar pequenas mudanças.

A possibilidade de utilizar currículos tradicionais, oficiais de forma a apresentar um problema que possa incluir discussões pertinentes a realidade dos alunos, que possam romper fronteiras estanques e trazer a discussão informações e conhecimentos prévios, utilizar-se da diversidade do grupo, incluir as contribuições, aprender o não previsto e desafiar os limites dos especialistas e das formas disciplinares sequencializadas, trazem novas possibilidades didáticas que precisam ser consideradas e até encaradas como possibilidades de inovação.

³⁸ HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Artmed Editora, 2007.

Nesse sentido, os projetos podem ser analisados como uma possibilidade de rompimento com o modelo tradicional da Escola e sua didática e cultura de escolarização.

Abaixo um exemplo do material didático deste ano de 2022, o tema é ciência, mas o material apresenta proposta lúdica, ademais introduz o conteúdo de periodização do tempo, mostrando e propondo para análise uma linha do tempo, dialogando com a disciplina História.

Figura 4 - Página 75 apostila Carioca II 1º semestre 2022

Olá, sejam bem-vindos ao material de Ciências da Natureza do primeiro bimestre. Vamos falar da ciência para ampliar nossos conhecimentos sobre o mundo e para que possamos intervir nele com consciência e respeito.



CIÊNCIAS - 1º SEMESTRE / 2022 - CARIOCA II

(...) Ciência é uma palavra que vem do latim, "scientia", que significa conhecimento. No geral, definimos como ciência todo conhecimento que é sistemático, que se baseia em um método organizado, que pode ser conquistado por meio de pesquisas.

A ciência é um dos principais motores do desenvolvimento porque seu combustível é a curiosidade. No começo, eram perguntas como "por que as tempestades acontecem?" ou "como criar fogo com os materiais que temos?". Mas até hoje, mesmo com diversas perguntas respondidas, a curiosidade não deixa de existir.

Foi assim que surgiu, também, a tecnologia. A palavra vem do grego, uma junção de "tecnos" – técnica, ofício, arte – e "logia" – estudo. Enquanto a ciência se refere ao conhecimento, a tecnologia se refere às habilidades, técnicas e processos usados para produzir resultados.

Ciência e tecnologia vêm agindo lado a lado há muito tempo. Desde a criação da imprensa até a criação da primeira rede social.

Quem faz ciência tem um modo particular de lidar com o conhecimento. Observação, questionamento e curiosidade são características culturais e históricas dos cientistas. A comunidade científica utiliza o chamado **método científico**, que envolve observação, coleta, experiências, análise de dados e conclusões para investigar determinado problema, ou seja, encontrar explicações para uma determinada pergunta. Assim, o conhecimento científico não surge de uma simples opinião, ao contrário, ele precisa ser validado com base em dados e procedimentos específicos.

Adaptado de BROCKELMANN, Rita Helena. Observatório de ciências. Ed. Moderna, 6ª ano, 1. ed. São Paulo.

ASSISTINDO A UM VÍDEO



Mire a câmera do seu celular no QR Code ao lado para assistir a aula de Ciência e Tecnologia do Rioeduca na TV.

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. De acordo com o texto, qual a diferença entre ciência e tecnologia?

2. Transcreva do texto um trecho que permite entender que o conhecimento científico não é desenvolvido a partir de opinião.

3. O texto diz que "Ciência e Tecnologia andam lado a lado". Cite dois exemplos que comprovem tal fato.

4. A partir do texto, escreva, com suas palavras, o que significa método científico.

5. Na sua opinião, nestes tempos de pandemia, como a ciência e a tecnologia ajudam na melhoria da qualidade de vida das pessoas do mundo todo?

Analise a charge abaixo e responda:



6. A roda foi inventada por volta de 3.500 a.C. A partir dessa informação, podemos considerar a roda um artefato tecnológico?

7. Explique o humor da charge.



75

Fonte: Material do Professor SME/RJ³⁹

³⁹http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14099220/4358104/CARIOCAII_MATERIALDOPROFESSOR_CIENCIAS_1semestre22_corrigo.pdf. Acesso em jul. 2022

Figura 5 - Página 76 apostila Carioca II 1º semestre 2022

CIÊNCIAS - 1º SEMESTRE / 2022 - CARIOCA II

Desde a descoberta da roda até hoje já se passou muito tempo, não é verdade?
Mas será que a ciência tem resposta para tudo?

Dandara, eu li o texto na página anterior, mas não entendi como funciona esse "tal" de método científico!

Amiga, você sabe que nem eu. Acho que, para entendermos melhor como os cientistas chegam ao conhecimento científico, um jogo de trilha seria legal!

Eu imprimo o dado. E os peões podem ser tampinhas de garrafa PET!

Jogo: Na trilha da investigação

Você fez o **LEVANTAMENTO DE DADOS**. Avance 3 casas.

VOLTE 8 CASAS

Você observou e identificou um **PROBLEMA**. Avance 1 casa.

FIQUE SEM JOGAR 1 RODADA

Sua hipótese foi validada e virou **TEORIA**. Jogue novamente

Usou grupo **CONTROLE** nos seus experimentos. Avance 1 casa.

AVANCE 2 CASAS

Você elaborou uma **HIPÓTESE** inicial. Jogue outra vez.

JOQUE 2 VEZES

Você testou hipóteses por **EXPERIMENTOS**. Avance 1 casa.

Você elaborou uma **CONCLUSÃO** sobre sua hipótese. Avance 2 casas.

Instruções

1. Coloque os peões na casa inicial.
2. Jogue o dado e avance a quantidade de casas retirada no dado.
3. Siga as instruções da casa em que parar.
4. O vencedor é o 1º que chegar ao final.

www.artedogabriel.com

76

Rioeduca

Fonte: Material do Professor SME/RJ

Figura 6 - Página 77 apostila Carioca II 1º semestre 2022

Agora que você jogou e se divertiu com seus amigos, já conhece algumas etapas do método científico.

8. Quais são essas etapas?

9. As *fake news* (notícias falsas) muitas vezes são baseadas em opiniões (senso comum) e servem para desinformar. Que perigo as *fake news* representam para o conhecimento científico e para a sociedade?

10. Suponha que você faça parte de uma equipe da vigilância sanitária que foi convocada para investigar por que diversas pessoas ficaram doentes após comer macarrão com carne em um determinado restaurante. Chegando ao estabelecimento, você e toda a equipe percebem que a data da validade e as condições de armazenamento do produto estavam corretas. Somente depois de verificar esses dados, vocês levaram as amostras de alimentos para análise em laboratório, onde descobriram que a carne estava contaminada com bactérias que fazem mal à saúde humana. A partir disso, emitiram um laudo técnico. Converse com sua turma e com seu/sua professor/a sobre essa situação e faça as atividades a seguir.

A) Quais foram as etapas do método científico que você e sua equipe realizaram?

B) A situação acima descreve que "várias pessoas ficaram doentes após comerem a comida de um restaurante". A frase em destaque identifica uma das etapas do método científico, que é:

a observação. a experimentação. o resultado.

C) Sua equipe se perguntou "o que deixou as pessoas doentes". Essa etapa do método científico é a etapa:

da conclusão. do problema. do levantamento de dados.

D) No laboratório ocorreu uma etapa importante do método científico, que testou as hipóteses iniciais da equipe sanitária. Que etapa foi essa?

Experimentação. Observação. Teorização.

E) A constatação da contaminação por bactérias na carne é:

um resultado. uma teoria. uma observação.

F) A ingestão da carne contaminada por bactérias causou uma infecção nas pessoas que adoeceram. Essa etapa do método científico é

uma conclusão. uma teoria. uma opinião de senso comum.

G) O laudo técnico emitido por você e sua equipe é válido ou não? Justifique.

VOCÊ SABIA?? A ciência e a igualdade de direitos entre homens e mulheres são essenciais para o desenvolvimento social. No entanto, de acordo com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) mulheres e meninas continuam a ser excluídas da participação integral na ciência: menos de 30% dos pesquisadores no mundo são mulheres. A igualdade de direitos entre homens e mulheres deve ser considerada um meio fundamental para promover a excelência científica e tecnológica.

RODA DE CONVERSA

Debata com seus colegas de turma e elabore medidas para diminuir o impacto que o machismo causou ao longo da história dentro das comunidades científicas. Se for necessário, pesquise na sala de leitura ou na internet.



CIÊNCIAS - 1º SEMESTRE / 2022 - CARIOCA II

77



Fonte: Material do Professor SME/RJ

A intersecção dos temas dessa forma possibilita uma visão globalizada das disciplinas, o que é bastante interessante e instigador para os alunos e professores, entretanto pode ser também um fator empobrecedor do conteúdo uma vez que abrange apenas superficialmente os temas, cabendo ao professor aprofundar.

É bastante desafiador quando se trata de aceleração de estudos, embora possa trazer também diversos benefícios, caso seja possível na prática estabelecer o que o autor define como construção de conhecimento a partir de pesquisa. Hernandez afirma que a interdisciplinaridade escolar, tem como finalidade a difusão do conhecimento a partir do favorecimento de aprendizagens e conhecimentos, objetivando a formação de atores,

colocando em prática condições que possibilitem processos e a apropriações cognitivas com os alunos, o que requer uma “organização dos escolares sobre planos curriculares, didáticos e pedagógicos”.

A prática pedagógica, nesse contexto é resultado e resultante de uma política pública de inclusão, problematizar essa ação dentro do espaço escolar como o ensino de história é parte formadora nesse contexto de produção de cidadãos do século XXI, e é parte dessa análise.

A prática educacional será sempre um espaço para inovações e discussões, o importante é atingir o objetivo de promover aprendizado, crescimento e oportunidades. As políticas educacionais precisam ser testadas e aprimoradas para o bem de todo o público-alvo e atores envolvidos no processo.

2 SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES EM PROJETOS DIFERENCIADOS: O CASO DO CARIOCA II

Este capítulo aborda a prática e os saberes dos professores que atuam em projetos diferenciados, como é o caso do Carioca II. Fala do papel do professor como mediador da construção do conhecimento. Focaliza ainda os desafios que a formação disciplinar e tradicional desses docentes, se coloca em contraponto com o desenho institucional dos Projetos de Correção de Fluxo. A questão da interdisciplinaridade e como é desenhada nesse projeto, será alvo de análise nesse caminho.

Pretende estabelecer um diálogo entre o material de análise, isto é, o material didático, os registros da metodologia, e as falas dos professores, a partir das entrevistas, problematizando seus desafios e a experiência diária com as turmas de Carioca II, como também o impacto das formações e trocas de experiências na estruturação do trabalho desses docentes na sala de aula, como essas nuances se revelam na prática.

Finalmente analisa o ensino de história, qual proposta está sendo valorizada, que atividades são implementadas, quais ações e omissões podemos perceber e problematizar. Para isso terei como base autores como Ana Maria Monteiro, M. Tardif, Ilmar Mattos e textos e dissertações sobre o assunto, bem como o material das entrevistas, os planejamentos e propostas das formações, entre outros que apresentarei ao longo do capítulo.

2.1 A especificidade da atuação do professor nesses projetos

A prática docente em projetos de correção de fluxo apresenta algumas especificidades, o professor atua em diversas disciplinas a partir de um tema gerador⁴⁰ e estabelece *links* entre as disciplinas objetivando possibilitar uma visão mais ampla da realidade no processo ensino-aprendizagem.

A proposta temática e interdisciplinar dos Projetos de Correção de Fluxo, impulsionam o professor, como mediador do processo de ensino aprendizagem, como o responsável pela implementação do currículo, a ampliar as fronteiras de sua formação

⁴⁰ FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

especialista e disciplinar. Pensar como esse docente atua na prática e quais ferramentas emprega para solucionar as lacunas de sua formação é o objetivo deste capítulo. Segundo Ana Maria Monteiro, 2001 assim como os alunos têm uma forma de incorporar os saberes, os professores também possuem um saber adquirido em sua formação e ainda outro adquirido em sua experiência prática.

Desse modo, a sala de aula dos projetos desafia o docente em diversos aspectos, tanto do ponto de vista intelectual como também em sua capacidade de mediar as demais situações que se apresentam. Monteiro, apresenta o conceito de saber docente, identificando a questão dessa relação dos saberes que dominam e aqueles que adquirem na prática. Dessa forma, argumenta a autora que:

Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; THERRIEN, 1996; TARDIF, 1999; MOREIRA, LOPES e MACEDO, 1998) ⁴¹.

A análise de (SHULMAN,1986), apresentada por Monteiro, destaca um ponto bastante pertinente para a compreensão da especificidade do professor de Projeto. Quando fala do processo de “Transposição didática”, ou de como o docente lida e transforma o conhecimento para aplicá-lo na prática, destaca a especificidade de cada disciplina, além dos conteúdos é preciso conhecer o que ele chama de sintaxe da disciplina.

A estrutura substantiva é aquela na qual os conceitos básicos e princípios da disciplina estão organizados para incorporar os fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de modos pelos quais verdade ou falsificabilidade, validade ou invalidade são estabelecidas. A sintaxe é um conjunto de regras para determinar o que é legítimo num domínio disciplinar e o que quebra as regras ⁴².

O que chama a atenção para o fato de que além do conhecimento do conteúdo, o curricular e a experiência, nesses casos, o professor terá que lidar com a questão das disciplinas em que não é especialista. Como obter essa síntese, isto é, o que é legítimo em cada domínio disciplinar. Aqui fica clara a dificuldade desses docentes e o perigo de incorrer

⁴¹ Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: Entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril de 2001.

⁴² Idem.

em um ‘voluntarismo empirista’, isto é, a espontaneidade que a rotina da prática pode impor ao lidar com os conteúdos.

Ao lidar com o novo, podemos ficar inebriados pelo gosto momentâneo e sucumbir a covardia de ficar no limite do seguro; não ousar e desafiar-nos a realmente construir um caminho para a transformação da informação em conhecimento e aprendizado. A ordenação dos conteúdos por temas geradores, que é a proposta metodológica, não é a forma dominante ou majoritária do currículo corrente nas Escolas e materiais didáticos, embora esteja nos PCNs, apresenta-se como algo novo e desafiador, assim como outras demandas dos Projetos já apresentadas neste trabalho.

Assim, falar sobre experiência no contexto pedagógico dos Projetos, é bastante complexo, podemos abordar o fazer dos professores no dia a dia da sala de aula, mas não contempla todas as facetas da realidade educacional. Jorge Larrosa Bondia apresenta uma discussão desse conceito no contexto do mundo moderno, a partir da importância das palavras, como definidoras da própria natureza humana, tomando a definição de Aristóteles, ‘*zôon lógon échon*’. A tradução desta expressão, porém, é muito mais “vidente dotado de palavra”. A importância da palavra como definidora de nossa essência, norteia a concepção de tudo que construímos e aprendemos.

Assim, a partir do significado da palavra experiência em diversas línguas (latinas e germânicas) a define como, “*a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca*”⁴³.

O trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, é perpassada por essas realidades, tanto diante da questão das demandas da modernidade; informação, imediatismo, constante busca por novidades, como de fato, ser sujeito da transformação que a experiência, se permitir a pausa para vivenciar e ser alvo do passar, ser tocado e viver o acontecimento. Isso, na perspectiva do professor e do aluno.

Experiência aqui, pode ser entendida, então, como o que perpassa a vivência dos professores com seus alunos em suas turmas de Projeto de Correção de Fluxo, nosso recorte. Assim, lidar com essa situação impõe riscos, o que Jorge Larrosa Bondia denomina os ‘perigos da travessia’⁴⁴.

⁴³ Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/16649/mod_resource/content/1/Jorge_Larrosa_1_.pdf
Acesso em: 20 nov. 2022.

⁴⁴ A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *perôô*,

Somado aos desafios da diversidade disciplinar, temos aqueles ligados à realidade sociocultural dos discentes, ao espaço e cultura escolar. Alguns estudos e pesquisas têm focado esse assunto. Monteiro ressalta que novas ferramentas teóricas foram utilizadas para analisar a questão da prática dos professores, buscando ampliar a ideia da racionalidade técnica, devido ao reconhecimento da relevância de novas ferramentas para a compreensão da análise das metodologias educacionais. Considerar o contexto da prática desses profissionais de uma forma mais ampla como explicita essa citação:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1995, p. 102) ⁴⁵.

O contexto da prática do professor, a sala de aula, foi percebida neste estudo de forma bastante completa. Inserindo esse resultado em uma turma de Projeto podemos perceber o aprofundamento de algumas questões, notadamente, a questão da exclusão e vulnerabilidade do público-alvo dessas turmas, já analisada no primeiro capítulo dessa dissertação e ainda, a questão técnica de implementar um currículo que ultrapassa as barreiras disciplinares⁴⁶ da formação especialista dos professores regentes. A proposta de inclusão e aceleração de estudos do Projeto Carioca II, desenha uma dinâmica peculiar nesse ambiente de prática.

A rotina da ação docente em uma turma de Projeto, é percebida do ponto de vista da implementação do currículo. Nesse processo, o modelo tradicional professor-saber é discutido na própria metodologia, que busca inserir uma performance de participação mais ampla da turma no processo de construção do conhecimento. A inclusão do trabalho em equipes, por exemplo, deixa clara a intencionalidade de inserir o aluno nessa dinâmica da aula e participação no processo de construção do conhecimento proposto no currículo. É possível perceber, então, uma estratégia para significar os saberes propostos para esse público que

passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro,³ de exílio, de estranho⁴ e também o ex de existência.

⁴⁵ In: Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: Entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril de 2001.

⁴⁶ O conceito 'fronteira disciplinar' foi extraído das leituras do autor francês André Chervel, que discute a formação das disciplinas escolares e sua importância no contexto da História da educação....

possui um histórico de experiência escolar de defasagem e muitas vezes fracasso. O desafio é inserir de forma a tornar o ambiente da sala de aula algo importante e significativo do ponto de vista educacional e social.

Como afirma Develay, tanto numa pedagogia que valoriza a ação docente de ensino do professor, como naquela em que o professor é visto como um mediador da aprendizagem dos alunos, sempre existem conteúdos a serem apropriados. Esse domínio pelo professor dos conteúdos a ensinar implica ir além do seu conhecimento, tornando necessário o desenvolvimento do que ele chama “competência de natureza epistemológica” – domínio da matriz disciplinar (Develay, 1995, p. 12), ou de procedimentos de transposição didática (CHEVALLARD, 1991)⁴⁷.

Ao lidar com o conteúdo das disciplinas nas quais não é especialista, esse professor torna-se também participante ativo em um processo de aprendizagem, visto que, antes de compartilhar e criar possibilidades de transmissão e mediação do conteúdo precisa apreendê-lo e significá-lo. Nessa apropriação, é importante observar a necessidade de não ocorrer uma ‘espontaneidade’ decorrente do *habitus*, isto é, experiência, na organização e esquemas mentais que esses profissionais precisam construir para orientar as trocas com os seus alunos. A construção dos saberes a serem compartilhados, precisa seguir uma orientação didática e metodológica orientada pela epistemologia.

A sala de aula é um ambiente de construção nesse processo de ensino aprendizagem e o professor, atuando como mediador, esbarra em alguns pontos desafiadores, este é um deles. Embora possa construir com a turma uma série de significações válidas para os conteúdos estudados, a questão do conhecimento que o especialista possui não vai ser integralmente contemplado.

É preciso considerar que tipo de saber é colocado nos currículos e nos materiais didáticos e planejamentos. Como os discentes relacionam-se com esses saberes e como na prática esse conteúdo é transmitido para os alunos, visando atender seus interesses e demandas.

Segundo Tardif, os professores adquirem um conhecimento a partir de sua prática diária, fundamentados em sua função e em sua relação com seu meio. Nesse caso, os professores de Projeto adquirem um conhecimento específico ao lidar com as diversas disciplinas e inserido em seu meio, isto é, a partir do perfil de seus alunos e de suas especificidades e demandas. Podemos dizer que, cria-se uma categoria de prática docente, a dos professores de Projetos de correção de fluxo.

⁴⁷ Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: Entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril de 2001.

Resumidamente, digamos que o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro da gravidade do ato pedagógico; e o educando, essencialmente a criança, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem. Caricaturando um pouco, poder-se-ia dizer que o ato de aprender torna-se mais importante que o fato do saber. O saber do(a)s professor(a)s passa, então, para o segundo o plano ele fica subordinado à relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses da criança e do educando. No limite, ele se confunde inteiramente com um saber-fazer, um “saber adequar-se” e um saber-se com as crianças. Esses saberes são eles próprios legitimados pelas psicologias do desenvolvimento e da personalidade, notadamente as psicologias humanistas e pós-rousseauianas (Carl Rogers e cia).⁴⁸

A construção do conhecimento específico dos docentes dos Projetos, é perpassada pela proposição acima citada, de que o saber fica em segundo plano e a relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses dos educandos. Essa adequação dos saberes, acontece em função da própria realidade e motivação das políticas de inclusão e por consequência de correção de fluxo, não é possível acelerar alunos com defasagem de aprendizado e histórico de evasão, sem priorizar categorias pedagógicas e psicopedagógicas que privilegiam o saber-fazer.

2.1.1 Formação disciplinar e tradição X desenho institucional do Projeto

A formação disciplinar dos professores, define elementos importantes no processo de preparação e execução de sua aula, que é o elemento central da formação educacional dos adolescentes que frequentam as salas de aula dos Projetos de Correção de Fluxo.

No processo de produção de uma aula, especificamente a aula de História, a narrativa se dá a partir de elementos oriundos da pesquisa e coleta de dados além da objetivação da prática em diálogo com profissionais da disciplina. No caso do Projeto, a criação dessa aula é uma tradução-traição, que por vezes, se distancia da referência de formação acadêmica específica, uma vez que o profissional criativo não é, necessariamente, o especialista.

As considerações de Ilmar Mattos (2006) sobre a produção de uma aula como um movimento individual e coletivo, nos inspira a pensar nas aulas do Projeto. A aula, potente lugar de encontro de múltiplos saberes, os de referência, oriundo da formação dos professores, e os demais, adquiridos a partir da prática, tem como objetivo final o aprender e não o ensinar em si.

⁴⁸ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

Assim, temos o primeiro contraponto entre a formação tradicional e o desenho institucional desse Projeto de Correção de Fluxo, denominado, Carioca II. A aula como texto, nesse caso, ganha o elemento da leitura fora da especialidade, tal elemento pode torná-la mais desafiadora. O processo do aprender se amplia no caso do professor. Os elementos da historiografia, da sintaxe da disciplina, das fronteiras, já discutidos por aqui, se tornam latentes. O professor leitor está vazio de alguns conceitos e traz novos conceitos provenientes de sua bagagem acadêmica em outra especialidade, e ainda de sua prática. Entretanto, cada professor faz uma leitura singular e vai propor uma aula singular, devido aos elementos que agregam; contexto social, origem dos alunos, metodologia estabelecida pelos órgãos organizadores da educação e do Projeto em si, entre outros. De acordo com Mattos (2006),

qualquer que seja o suporte, qualquer que seja a referência dos textos que lhe são oferecidos, é ao leitor que parece caber o papel privilegiado, porque a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo ⁴⁹.

A citação de Mattos, permite pensar o professor como quem dá a direção ao processo de criação da aula, e sua leitura vai representar o início de novas leituras da realidade realizadas por ele, e por seus alunos, o que pode culminar no objetivo de uma aprendizagem significativa; ler o mundo para interagir nele como cidadão, como ser social, como agente de novas leituras e transformações nas quais poderá ser agente e ainda usufruir.

É essa leitura e nova interpretação daí decorrente, a aula como texto, que ganha um contexto diferenciado e específico no caso dos Projetos, a ação, ou a prática ganha novos elementos com os quais os professores e alunos terão que lidar e apropriar.

Uma relação mediada pelo ato de ler; mas uma leitura que possibilita a produção do texto de uma aula – embora não ainda a Aula como texto, em sentido pleno. Ele não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história ⁵⁰.

O autor, atuando como generalista, pode ser o professor de uma disciplina diversa, como Matemática ou Língua Portuguesa, por exemplo. O que acontece na criação da aula como texto, dos temas históricos, também ocorre em relação aos temas que permeiam as

⁴⁹ Mattos, I. R. D. (2006). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, 11, 5-16.

⁵⁰ Idem.

demais disciplinas, ampliando a dinâmica da formação tradicional *versus* desenho institucional dos projetos, do currículo e metodologia dos mesmos.

Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história. Mas, certamente, não somente assim!⁵¹

O resultado dessa significação pode conter esse elemento renovador que é ampliação dessa leitura para novas vertentes de raciocínio, mas pode também limitar ao lugar da repetição de leituras antigas, baseadas no *habitus*.

A formação tradicional dos professores é marcada até os dias atuais pela distância entre os estudos acadêmicos e a prática. Embora vencer essa distância seja uma meta para os formadores de profissionais da educação, na prática ainda há muitos desafios a serem vencidos. Mudar o eixo de direção da implementação de um currículo, por exemplo, é um desses desafios, quando falamos de Projetos, essa é uma premissa. O foco então, passa do saber, para o educando, a aprendizagem, as necessidades e os interesses dos educandos tornam-se o objetivo principal da pedagogia.

A tradição no campo da História é valorizar pouco as questões educativas, pois prioriza-se a formação do historiador, portanto, pesquisador, em detrimento da formação do professor de História. Ana Monteiro, Margarida Dias e Itamar Freitas, além de Eri Cavalcanti apontam esse dilema no campo da História.

De uma maneira geral, apesar da profusão de debates e da discussão pedagógica produzida a partir de 1996, na enorme maioria dos cursos de Licenciatura em História persiste a valorização do historiador em detrimento do professor e a separação entre academia e ensino. (...) Postula-se a necessidade de iniciativas que apontem para a integração entre os dois mundos, que reconheçam a importância de uma real aproximação, porém ainda não encontraram os caminhos efetivos para tal⁵².

Professores formados nesse contexto atuam nas diversas frentes da educação brasileira. É a ação desses profissionais que torna essa necessidade de mudança existente e a coloca no campo das discussões acadêmicas. Vencer uma tradição implica em muitas ações e demanda tempo. A citação de Hobsbawm explicita claramente alguns dos principais elementos de uma tradição e a dificuldade de rompê-los.

⁵¹ Ibidem

⁵² <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/68383/0> Anos 90, Porto Alegre, v.23 nº44, pp 35, dezembro 2016

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. Exemplo notável é a escolha deliberada de um estilo gótico quando da reconstrução da sede do Parlamento britânico no século XIX, assim como a decisão igualmente deliberada, após a II Guerra, de reconstruir o prédio da Câmara partindo exatamente do mesmo plano básico anterior. O passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo⁵³.

A formação dos professores implica em uma cultura, que perpassa sua ação na Escola e nos projetos e frentes de trabalho em que atua. Pensando no desenho institucional desse Projeto de Correção de Fluxo, a tradição esbarra com o desafio de estabelecer novos elementos para uma aprendizagem interdisciplinar, na qual o docente precisa ampliar os seus limites e apresentar uma atuação flexível, no que diz respeito tanto, às fronteiras disciplinares como, com respeito a incluir os elementos socialmente construídos na autoestima dos alunos, devido à sua origem de exclusão socioeconômica; considerando também, essa exclusão dentro do espaço escolar e no modelo tradicional de seriação.

Dentro da formação dos professores, existe uma parcela de dedicação aos conhecimentos pedagógicos, estes realmente voltados para a prática. Entretanto, nessa formação eles representam a minoria de tempo e conteúdo. É difícil compreender essa discrepância sem levantar uma questão importante discutida por Ilmar Mattos, que está relacionada aos problemas da carreira docente no Brasil. Os baixos salários e condições precárias de trabalho, o que diminui a procura por esses cursos. A maior parte dos estudantes ingressa visando a carreira acadêmica e ou acaba lecionando por ser uma opção viável.

Outra questão foi colocada por Helenice Rocha⁵⁴, a docência como um acréscimo a formação específica. A importância volta ao segundo plano, o que lança luz sobre questões que refletem na ação docente. Quando aponta a hierarquização dos saberes, reflete novamente, a questão da docência ocupar um lugar inferior.

Essa estrutura acadêmica, representando parte das permanências a que nos referimos, está presente na maioria dos cursos de licenciatura e compreende uma concepção específica do que vem a ser tanto a formação docente como o professor que resulta dessa formação. Ela sugere, inicialmente, que a docência é um acréscimo à formação específica – ou que a formação docente nada mais é que uma complementação necessária para a transformação do saber acadêmico, adquirido nos

⁵³ HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 1, p. 984, 1984 pp 10

⁵⁴ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Problematizando a organização do ensino de História. **SEMINÁRIO DE PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA**, v. 1, 2003.

cursos de origem, em saber escolar. E, mais importante, sugere e naturaliza a existência de uma hierarquia entre esses saberes e conhecimentos⁵⁵.

A discussão desses limites da formação ganha importância no caminho de valorizar e estruturá-la para uma prática mais eficiente e menos distante do restante da formação acadêmica. No contexto da formação em História, essa discussão, em sua dinâmica, já aponta para novas possibilidades, para uma reestruturação. Selva Guimarães aponta essa discussão como uma característica peculiar no campo da História, no qual, pensar a prática e desnaturalizar uma cultura de dominação pode resultar em uma formação que valorize o profissional docente e sua ação.

Ao longo do século XX, estudiosos e agentes estatais da educação defenderam que a formação dos professores deve ser realizada em nível superior, mais especificamente em universidades, instituições nas quais a pesquisa é realizada, possibilitando que sua realização qualifique tanto a formação inicial como a continuada. Em concordância com esse posicionamento, o movimento docente nas últimas décadas no Brasil teve, entre os principais objetivos de sua pauta de reivindicações, a proposta de formação em nível superior e, mais especificamente, nas universidades, de modo que a articulação ensino-pesquisa-extensão fundamente e realmente o contexto dessa formação.

No entanto, indagamos: a crítica apresentada à formação de professores põe em questão, também, esse locus e seus agentes? Os formadores de professores universitários-são considerados também responsáveis por essa crise, ao não realizarem essa formação de modo adequado às demandas do tempo presente?⁵⁶

Os aspectos da formação docente em cursos de Licenciatura, é mais um elemento para considerarmos em relação aos Projetos de Correção de Fluxo, a pedagogia dos projetos apresenta novos componentes, como a interdisciplinaridade, que desafiam os processos da prática e impulsionam o profissional a pensar novas formas de apreender e compartilhar seus conhecimentos. A construção da aula é perpassada por elementos inovadores e pode ser um elemento dinamizador de novas formas de fazer-saber.

⁵⁵ ROCHA, Helenice; COELHO, Wilma Baía. Apresentação-Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História. **Revista História Hoje**, v. 2, 2013.

⁵⁶ ROCHA, Helenice; COELHO, Wilma Baía. Apresentação-Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, 2013 pp 20

2.1.2 A interdisciplinaridade em questão

A proposta metodológica do Projeto de Correção de Fluxo Carioca II é definida a partir da interdisciplinaridade, desde o caminho traçado pelo planejamento diário ao material didático, essa estrutura aparece. A formação metodológica estrutural do Projeto tem como fonte os PCNs, os quais são atravessados por uma proposta de interdisciplinaridade. Estes, ao marcarem as propostas para a educação a partir das discussões de novo modelo pós redemocratização do país, apresentam a interdisciplinaridade como um meio para a construção de cidadãos críticos e sujeitos democráticos que saibam lidar com igualdade de direitos e pluralidade ao mesmo tempo. Magalhães afirma, em sua breve análise dos PCNs de História, que embora a questão dos eixos temáticos não seja majoritária, permite essa interação entre as disciplinas. É nesse modelo que a prática educacional dos projetos se orienta.

As interpretações dos alunos acerca das relações interpessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, presentes no mundo de hoje e em realidade cada vez mais permeadas pela compreensão da diversidade, das convivências, das contradições, das mudanças, das permanências, das continuidades e das descontinuidades históricas no tempo. Visando uma aprendizagem que não se limite a domínio de informações, o professor deve propor questionamentos, fornecer dados complementares e contrastantes, estimular pesquisas, promover momentos de socialização e debates, selecionar materiais com explicações, opiniões e argumentos diferenciados e propor resumos coletivos⁵⁷.

Fazemos uso do conceito de Interdisciplinaridade a partir da perspectiva de Ivani Fazenda e Yves Lenoir, que apresentam o conceito em duas ordens distintas, porém complementares: ordenação científica e ordenação social. Aquela que aprendemos nos campos epistemológicos de nossas disciplinas e podem ser ampliados em contato e interação com novos campos disciplinares, o social que a forma como as interações entre os sujeitos envolvidos nos projetos interdisciplinares se dá. O que Ivani Fazenda chama de ‘ser interdisciplinar’, permeia as relações professor/aluno, aluno/aluno, e de ambos com a pesquisa.

A Interdisciplinaridade pode ser compreendida, então, como as interações que ocorrem entre duas ou mais disciplinas, tanto no que diz respeito aos métodos, ao conhecimento, quanto aos conteúdos como pôr fim à aprendizagem. Entretanto a ação

⁵⁷ NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN História. **Brasília: MEC/SEF, 1998.**

interdisciplinar, por vezes, passou pela questão da displicência, por um fazer sem a base do conhecimento real do que é. Se utilizada de forma equivocada, não atinge os objetivos de troca e ampliação que enriquecem as possibilidades de aprendizagem.

A ação interdisciplinar não pode ser apenas uma síntese de conhecimentos compilados de disciplinas afins, como história e geografia, por exemplo, deve ser o resultado de uma pesquisa conjunta, a partir de dúvidas e questionamentos que resultem em uma pesquisa com métodos das disciplinas envolvidas, tendo assim como resultado uma síntese sim, mas criativa e até mesmo inovadora. Esse resultado, será, nas palavras de Fazenda, ‘como um tecido bem trançado e flexível’.

Em se tratando do caso dos Projetos de Correção de Fluxo a interdisciplinaridade não parte dos docentes, alunos e nem ainda do plano pedagógico da Escola. É inerente ao modelo metodológico construído como política pública, que já discutiremos no primeiro capítulo desta dissertação. Nesse caso, temos a intervenção de elementos do âmbito governamental e agentes educacionais unidos em prol de objetivos de cunho político, econômico e social.

O sucesso depende do envolvimento dos docentes e alunos na implementação do método. Podemos citar a conclusão da autora sobre essa problemática:

Os dados desses dois primeiros anos de pesquisa revelaram-me que o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito. Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/ resistência e solidão/ desejo de encontro⁵⁸.

A pertinência dessa fala de Fazenda é fortemente relacionada à realidade de alguns professores de Projeto, a metodologia nos desafia a entrar nessa luta e resistência para uma educação inovadora, que amplia o campo de possibilidades de aprendizagem do seu público-alvo, marginalizado, possibilitando maior participação, ação e interação de todos os envolvidos no processo, para significação da trajetória desses alunos na vida escolar.

Podemos tomar como ponto de partida para o entendimento do professor de projeto como um ser interdisciplinar a citação de Lenoir:

⁵⁸ FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.

Abarcar a experiência docente nessa tríplice dimensão: do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade. “Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa (...) visam fornecer sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração⁵⁹”.

A formação do professor de projeto, digo formação marcando seu treinamento para tal, que explicitamos em ponto adiante, pode ser tocada por essas três questões: sentido, intencionalidade, e funcionalidade, que Lenoir discute em sua pesquisa.

A implementação do currículo interdisciplinar pressupõe essa formação de sentido do que se pretende ensinar/aprender, a intencionalidade direcionada para objetivos já propostos; o da aceleração e formação de cidadãos que correspondam minimamente as demandas do mercado de trabalho e sociedade que estão inseridos, o que pressupõem a terceira questão da funcionalidade.

Pensando no currículo como um campo de batalha, no qual forças de campos variados, como corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais etc., estão em luta⁶⁰. Podemos expandir a ideia de luta também na organização e implementação da interdisciplinaridade, quais conteúdos são selecionados e com outros quais irão dialogar passa pelo crivo de diversos interesses em disputa.

As discussões que ocorreram no campo da pedagogia a partir da década de 1970 até a década de 1990, contemplam as questões e desafios decorrentes do novo panorama do mundo e as novas demandas daí decorrentes. Circe Bittencourt, analisa a organização dos currículos de História e a partir dos objetivos a serem atingidos, principalmente a formação de cidadãos democráticos com capacidade crítica e consciente, e essa ideia perpassa a história e as demais disciplinas. A interdisciplinaridade, apesar de todas as questões que a envolve, apresenta-se como um movimento indispensável aos desafios da educação no século XXI, nesse sentido a prática dos projetos não deixa de ser um piloto, que precisa ser aprimorado e moldado em discussões nas quais haja uma participação democrática de diversas vozes que atuam e financiam a educação no Brasil.

⁵⁹ (Lenoir, Sauv e, 1998) Fazenda, (1992)

⁶⁰ O conceito de currículo como campo de batalha foi emprestado da análise da Sacristán.

2.2 O que dizem os professores sobre as suas práticas

A prática docente é vivenciada no dia a dia da sala de aula e da escola. A vivência dos professores de projeto se dá exclusivamente em sua sala de aula e em suas formações. A discussão sobre a prática, que discorremos, permeia as nuances do perigo do habitus e ainda, a possibilidade da experiência, aquela que nos toca, nos passa, traz conhecimento e nos transforma.

Atuar como um mediador para os diversos temas propostos no material didático, executar uma rotina metodológica e lidar com as questões sócio emocionais dos alunos e as nossas próprias, compõem os elementos do cotidiano dos professores de Projetos.

Para compreender como os colegas docentes se sentem atuando como professores generalistas, mediadores dessa metodologia, preparamos uma entrevista. Entrevistamos um grupo de professores da 7 CRE, coordenadoria de Educação da Prefeitura municipal da qual faço parte. As perguntas foram exclusivamente direcionadas para pontos relativos à prática docente.

De maneira geral foi consenso nas respostas o tom desafiador de trabalhar fora das fronteiras disciplinares, entretanto o fato da rotina metodológica ameniza as dificuldades. A maioria esboçou bastante satisfação de poder oferecer aos alunos a possibilidade de acolhimento e diálogo mais efetiva, do que em comparação com as turmas regulares, segue a citação de algumas respostas:

“Realizada, à medida que identifico o desempenho favorável dos alunos. Destaco que a rotina do Projeto acolhe, agrega, estimula, entre outros...”

“Eu me sinto feliz e preparada. Há muitos anos trabalho com Correção de Fluxo.”

“Me sinto confiante nas disciplinas, visto que os conteúdos trabalhados são essenciais para conhecimento de vida”

“Sinto a oportunidade de integrar assuntos (conteúdos/conceitos) e afetividade, em prol da real inclusão social, de maneira mais efetiva e não fragmentária, ainda que haja pontos na funcionalidade do Projeto a serem revistos.”

As respostas apontam o caráter desafiador, a constante necessidade de estudos e a satisfação pelo conhecimento adquirido. Como todo projeto, há elementos de dificuldades e questões a serem desenvolvidas, melhoradas e revistas, principalmente em se tratando de políticas públicas, que comumente não possuem a estrutura necessária para uma efetivação plena, que possibilite o uso de todo o potencial que a teorização oferece.

Quando tratamos na entrevista, do valor, importância desse projeto enquanto política pública educacional, é consenso o que diz respeito a necessidade desse tipo de ação na Rede

Municipal de Educação, mas a forma de implementação inibe a exploração da capacidade máxima de sua aplicação pedagógica. Transcrevo a fala de uma das entrevistadas:

“Investimentos em políticas públicas na Educação. Proporcionando ambientes, estruturas e funcionalidades adequadas, justas e de qualidade a todos que fluem e constroem com amor e competência a Educação no Brasil. A metodologia dos Projetos, salvo minhas já citadas observações, é excelente e funcional.”

Embora a metodologia seja “excelente e funcional” resultados concretos no campo do desenvolvimento da Educação, o impacto efetivamente positivo nas condições de trabalho e a real efetivação de um avanço na caminhada educacional desses alunos será mais efetiva a partir dessas mudanças. As impressões dos professores em relação a experiência prática são variadas, destacando a questão do desafio da atuação generalista. Assim, há um destaque para a importância das formações mensais junto à coordenadoria.

*“Desafiador, exige planejamento, disciplina e muito estudo”
 “Eu me preparo bem, estudo e pesquiso.”
 “Excelente, constante e contínuo aprendizado que enriquece os “diferentes mundinhos”.*

Abordamos ainda, nestas entrevistas pontos como a avaliação da metodologia e do material didático, bem como as dificuldades e ganhos desses professores em sua atuação em Projetos de Correção de Fluxo. Foi quase consenso que o material didático é satisfatório e também a Metodologia, está muito elogiada.

Como você avalia o material didático disponível e a metodologia?

5 respostas



Esse é o gráfico transcrito das respostas dos professores

Usar a entrevista como um dos métodos deste trabalho foi muito enriquecedor.

Entrevistas são narrativas baseadas nas memórias do vivido, essa construção de memórias passa pelo afetivo.

A prática docente é fortemente marcada pelo afetivo no que diz respeito à convivência construída na sala de aula e no espaço escolar. Nessa direção, concordamos com Beatriz Sarlo quando aposta no processo de valorização das narrativas dos sujeitos, a guinada subjetiva, a construção das narrativas vivenciais e a valorização destas para a construção das narrativas históricas.

Poder incluir nessa análise de caso do Carioca II a fala dos sujeitos envolvidos na efetivação desse projeto nas salas de aula é bastante significativo e enriquecedor, nas palavras de Sarlo, podemos rememorar experiências traduzidas em narrativas de memória.

Os professores ao falarem sobre sua experiência e os ganhos que esta lhes proporcionou, principalmente no que diz respeito a atuação com novos conteúdos e a criação de vínculos com os alunos, o fazem de forma positiva.

“Estímulo à pesquisa, reflexão sobre a importância dos conteúdos, interação entre os mesmos, entre outras...”

“2 salários bases”

“Uma maior empatia.”

“Afetividade; socialização; inclusão social”

“Aproximação maior com os alunos.”

Aparentemente, os ganhos vão de empatia, afetividade, ao ganho financeiro, uma completude de valores, importante na trajetória profissional desses docentes.

Está presente na fala dos professores, os desafios, as potencialidades a serem atingidas, as demandas do dia a dia, mas sobretudo, uma visão positiva da metodologia, enquanto ferramenta de trabalho para essas turmas diferenciadas, tanto, em termos de público-alvo, como em formato metodológico, como em objetivos, para uma formação acelerada.

2.3 O lugar da reflexão e da troca de experiências entre docentes: a importância das reuniões coordenadas

As reuniões de formação de professores ocorrem periodicamente a cada quinze dias. São organizadas pelos coordenadores dos Projetos de Correção de Fluxo. Essas reuniões são realizadas no dia destinado ao planejamento semanal, que atualmente (2022) é as quintas-feiras, reúne as turmas de Carioca II apenas, eventualmente ocorre reuniões conjuntas com outros projetos, para palestras de cunho mais amplo.

Cada CRE (Coordenadoria Regional de Educação) possui um coordenador para as turmas de Carioca II, a Escola de Formação Paulo Freire, a partir da atual gestão de Eduardo Paes na Prefeitura do Rio de Janeiro, estabeleceu GTs grupos de trabalhos com Professores formadores, que passaram por um processo seletivo, via edital. Esse professor formador também atua diretamente nessas reuniões.

O formato das reuniões coordenadas passou por uma série de transformações no período entre 2009 ao atual. O desenho das reuniões quando direcionadas pela parceria Fundação Roberto Marinho, eram diferentes, versavam sobre o uso do material didático e das videoaulas, a atuação do professor se limitava apenas a função de mediador da metodologia e de suas ferramentas. A partir de 2015, com a saída da fundação, a prefeitura assumiu a produção do material e a coordenação das reuniões de formação.

Nesse período, configurou-se a troca de experiência entre os docentes, primeiro pela necessidade de apresentar a metodologia aos novos professores que ingressam anualmente no quadro de docentes do Projeto e como uma forma de manter a identidade desse projeto enquanto uma metodologia diferenciada.

As reuniões seguem o modelo metodológico das aulas, os passos como: acolhida, problematização, leitura de imagens, socialização, trabalho de equipes, memorial e avaliação são repetidos na dinâmica organizacional das reuniões. Normalmente um tópico do conteúdo do bimestre que apresenta maior dificuldade é compartilhado pelo professor especialista ou uma dupla ou pequeno grupo. Por exemplo, será aplicada uma aula sobre Revolução Francesa, assim os professores especialistas em História, se houver, apresentam as possibilidades de abordagem do tema. Da mesma forma uma aula de Matemática para o tema Equação do Segundo grau. Não são ministradas aulas sobre o assunto, mas sugestões metodológicas, possíveis abordagens, material de apoio, conteúdos e exercícios. Alguns exemplos desse material de formação estão disponíveis em Anexo.

Atualmente as reuniões estão mais focadas na formação do professor a partir de um diálogo com autores da pedagogia ou psicopedagogia⁶¹ que discutem a pluralidade das possibilidades de letramento e aprendizagem, procurando ampliar a capacidade do olhar dos docentes em relação a capacidade de apreensão dos alunos das aulas e do mundo que os cerca. Tal abordagem, incide sobre a questão da avaliação desses alunos. Um fator bastante discutido, principalmente devido ao aprofundamento da defasagem desses alunos em função da Pandemia de Covid 19 em 2020 e 2021. O fechamento das escolas e as dificuldades de

⁶¹ Trabalhamos textos de Chimamanda Adichie, Antônio Viñao Frago, bell hooks, entre outros.

acesso ao ensino remoto, mais profundo para o público-alvo dos projetos, agravou uma situação de defasagem já existente.

O debate das reuniões apresenta propostas de minimizar esses danos e buscar novas alternativas e ferramentas para os anos seguintes.

Em meio aos conteúdos propostos e discutidos nas reuniões, sempre vem à tona, estudo de casos, narrativas de experiências vividas em suas turmas, pelos professores, trocas ricas de material e vivências que vão além do planejamento em si.

É também nas reuniões pedagógicas que os planejamentos são construídos, normalmente separados em quinzenas, os conteúdos são divididos por duplas que o constroem de forma conjunta. Essa construção dos planejamentos é feita por disciplina, dessa forma tem a possibilidade mais uma vez do auxílio do especialista para prover ferramentas que facilitam o trabalho. Neste processo, ainda que haja separação por disciplinas a interdisciplinaridade não se exclui, pode ser vista em links com outras áreas e no próprio material de apoio, na construção metodológica da aula.

Percebemos a adequação das reuniões às demandas apresentadas pelos docentes. Ao final de cada reunião é feita uma avaliação, com abertura para sugestões de novos temas e propostas para as seguintes. O envolvimento das equipes de formação com os docentes envolvidos no processo tornou essa dinâmica muito pertinente e rica. Tanto o material disponibilizado, os planejamentos, como as discussões são utilizadas na ponta, na sala de aula, na construção diária dos professores com seus alunos.

É importante ressaltar que a implementação das propostas das reuniões e dos planejamentos, esbarra nos desafios da infraestrutura das escolas, a falta de materiais de tecnologia, como computadores, projetores e internet é um elemento que dificulta muito o trabalho dos docentes de Projeto, embora seja uma premissa que as escolas ofereçam essas ferramentas as turmas de projeto, a realidade do dia a dia não contempla todas as turmas, a desigualdade se configura também neste aspecto.

Contudo, as reuniões são o espaço de fala e troca desses docentes, configuram-se como “guardiãs da metodologia”, juntamente com os professores itinerantes, que visitam as turmas de projeto nas escolas, mas atualmente essa função foi muito esvaziada. São os próprios docentes, que prezam por manter um método que é experimentado e que apresenta bons resultados em turmas com apenas um professor regente, a exceção dos de Educação física e língua estrangeira.

2.4 O ensino de História no Carioca II

O currículo do Projeto de Correção de Fluxo foi criado e implementado a partir de uma visão de história proposta na LDB/1996 e nas diretrizes da BNCC⁶². Como já descrito em outros momentos deste material. Para o ensino de História é predominante a construção da ideia de cidadania em um modelo democrático e plural, abarcando todas as possibilidades de formação de pessoas capazes de atuar em um mercado de trabalho globalizado e também capazes de exercer seus deveres e reivindicar direitos.

O ensino de história no Brasil passou por etapas distintas, em um primeiro momento, a disciplina história tinha como objetivo principal o civismo e o nacionalismo. O método passava pela formação de uma série de símbolos e personagens que foram construídos a partir deste objetivo. O contexto era o século XIX, no qual a formação da nação e o conceito de cidadão cívico e patriota precisavam ser construídos.

A criação do Colégio Pedro II, é um marco desse período, novas pesquisas surgiram e a formação de professores foi implementada, mas a fonte das quais os intelectuais bebiam eram as academias francesas. O século XX trouxe novos desafios, principalmente devido ao advento das guerras mundiais e as novas demandas daí decorrentes. O nacionalismo atingiu um ápice negativo e a construção em torno dele perdeu a solidez. A decepção do pós-guerra moveu os pensadores da educação, a partir de seus questionamentos, a formular um novo ideário de cidadão e cidadania. A Escola Nova representa bem essa crítica ao modelo vigente e a necessidade de novos caminhos para a civilização. Entretanto, é a partir das décadas de 1980 e 1990, que um modelo consistente começa a delinear.

Década de 1980, França e São Paulo, duas polêmicas que mostram o quanto a permanência da disciplina história nos sistemas escolares está relacionada a sua

⁶² Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>.

importância na formação do cidadão. As disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar⁶³.

O modelo democrático traz consigo novo conceito de cidadania baseado na participação política, na ampliação de direitos, na pluralidade de ideias, crenças, raças, enfim busca englobar a igualdade de direitos em uma pluralidade de expressões culturais e povos, dentro do contexto brasileiro. O ensino de história precisa se adequar a essas novas demandas; a inclusão da história da África, um movimento acadêmico em torno das africanidades, das culturas indígenas, ultrapassa os limites da academia e passa a povoar as produções didáticas, os currículos de história. Enfim, a ponta do sistema de ensino tende a abarcar essas novidades e precisa se preparar para discuti-las e colocá-las em prática nas salas de aula, de forma que os estudantes de fato possam construir uma identidade democrática, plural e igualitária.

⁶³ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, v. 1, p. 168-184, 2003. p. 173

Figura 7 - Sumário da Apostila de História Carioca II 2º semestre 2022

HISTÓRIA	
HISTÓRIA, MEMÓRIA E CONHECIMENTO HISTÓRICO	127
VESTÍGIOS DO PASSADO: A ÁFRICA É O BERÇO DA HUMANIDADE.	129
O POVOAMENTO DO CONTINENTE AMERICANO	130
AS SOCIEDADES DO ANTIGO ORIENTE: MESOPOTÂMIA E EGITO	131
ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA	134
A CRISE DO IMPÉRIO ROMANO E A SOCIEDADE RURALIZADA MEDIEVAL	136
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DAS SOCIEDADES AFRICANAS	137
A EXPANSÃO MARÍTIMA E AS GRANDES NAVEGAÇÕES	138
OS POVOS ORIGINÁRIOS TUPIS EM PINDORAMA	139
O HUMANISMO E O RENASCIMENTO CULTURAL	140
A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA E INDUSTRIAL	141
A VINDA DA FAMÍLIA REAL PORTUGUESA AO BRASIL	142
POVOS ESCRAVIZADOS: LUTA E RESISTÊNCIA	143
AS LEIS ABOLICIONISTAS E O INÍCIO DA REPÚBLICA NO BRASIL	144
FASCISMO E NAZISMO	145
A ONU E OS DIREITOS HUMANOS	147
O BRASIL NA DÉCADA DE 1950 E A DITADURA CIVIL-MILITAR	149
A DITADURA CIVIL-MILITAR: MEMÓRIA E RESISTÊNCIA	151

Fonte: SME/RJ

A seleção dos conteúdos do segundo semestre do Carioca II, apresenta essas mudanças curriculares. Temos a inclusão dos temas dos povos originários da América, dos africanos, a inclusão dessas discussões do ponto de vista das minorias. O debate em torno dos direitos humanos, a abordagem de temas sensíveis como ditadura e holocausto de um ponto de vista crítico, isto é, problematizando a visão eurocêntrica da história, e colocando essas questões em uma perspectiva que permite um debate em sala de aula. De acordo com os PCNs,

a escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a

intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares. Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança⁶⁴

Os critérios de seleção de conteúdos perpassam a disputa entre as forças governamentais e educacionais, o texto citado do PCN de História marca intencionalidade dessa seleção visando o objetivo de formação desses alunos como cidadãos do século XXI, com suas demandas e visões da realidade.

2.4.1 A história representada nos materiais pedagógicos: ênfases e omissões

O material didático é uma ferramenta importante na composição do processo de aprendizagem. É a partir dele que os planejamentos de aula são construídos e o currículo é implementado. Existe um movimento, uma dinâmica, o currículo norteia a confecção do material didático e este norteia a construção da aula.

Existe uma disputa para a escolha dos temas que envolve diversas forças que atuam sobre o currículo, órgãos governamentais, como o MEC, correntes dominantes no meio acadêmico, forças sociais de grupos dominantes. Circe Bittencourt, trata do assunto de seleção de conteúdo em um dos capítulos de seu livro Ensino de História: fundamentos e métodos. Apresenta argumentos que explicam as razões para determinadas escolhas.

Os temas que predominam nos materiais didáticos de história pelo Brasil e que permearam os materiais dos projetos, possuem uma predominância da história Geral (europeia) sobre a Americana e do Brasil, expressando uma visão globalizada do mundo, mas que apresenta essas regiões como periféricas e dependentes da história europeia, o eurocentrismo.

As novas vertentes historiográficas, surgidas na academia após anos 1970, como os Annales, a história cultural, a valorização de minorias e etnias fortaleceu e fomentou o debate em torno dessa visão eurocêntrica. Circe Bittencourt apresenta como resultado a história

⁶⁴ NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN História. Brasília: MEC./SEF, 1998 p.30.

integrada, que ainda se liga à europeia, apesar de contribuir para o protagonismo de outros povos, ainda é muito dependente dos fatos ligados à história colonial. O material apresentado nas figuras abaixo é um bom exemplo desse modelo.

Figura 8 - Apostila Carioca II página 138 2º semestre 2022

HISTÓRIA - 1º SEMESTRE / 2022 - CARIÓICA II

A expansão marítima portuguesa

Ao longo de todo o século XV, Portugal explorou e conquistou territórios na costa africana. Essa expansão marítima deveu-se muito pelo fato dos portugueses utilizarem instrumentos como a **bússola** e o **astrolábio** e o aperfeiçoamento das embarcações, chamadas caravelas, para navegarem em alto mar.

ESPAÇO PESQUISA ?

Pesquise e escreva em seu caderno como os instrumentos – destacados no texto acima – ajudaram na navegação em alto mar.

Em 1488, o navegante Bartolomeu Dias alcançou o sul do continente, encontrando a passagem para o Oriente. Essa foi a rota usada por Vasco Da Gama, que 10 anos mais tarde alcançou a costa da Índia.

A descoberta da passagem marítima para o Oriente abriu as portas do comércio das especiarias para Portugal. Em 1500, uma esquadra de 15 navios, comandada por Pedro Álvares Cabral, partiu de Portugal com o objetivo de firmar acordos comerciais com os governantes indianos. No caminho, atistou-se da rota e seguiu para sudoeste para tomar posse, em nome do Rei de Portugal, de terras existentes do outro lado do grande Mar Tenebroso, como era conhecido o Oceano Atlântico. Dessa forma, em 21 de abril de 1500, na região hoje conhecida como Monte Pascoal, na Bahia, o Brasil foi oficialmente conquistado.




As sociedades americanas, africanas e asiáticas tinham características complexas à época das Grandes Navegações europeias. Observe, ao lado, a rota percorrida pela esquadra de Pedro Álvares Cabral e note como a expansão marítima integra três continentes com a Europa: África, América e Ásia.

ASSISTINDO A UM VÍDEO

Assista à vídeoaula a seguir, sobre as sociedades originárias da África, e enriqueça o seu conhecimento sobre o tema estudado. Acesse o link abaixo ou use o QR Code ao lado:

<https://www.youtube.com/watch?v=PoZrMDNfLig>

138

Rioeduca

Fonte: SME/RJ

Figura 9 - Apostila carioca II página 139 2º semestre 2022

Os povos originários TUPIS em PINDORAMA

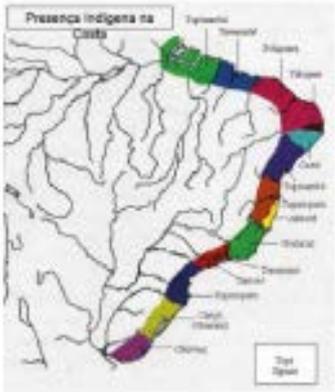
A terra que mais tarde viria a se chamar Brasil, era chamada de diversas formas pelos povos indígenas que aqui viviam. A mais comum era "PINDORAMA", que significa, na língua TUPÍ, "terra das palmeiras" ou "terra de árvores grandes e altas". Mas quais indígenas habitavam essa PINDORAMA? Como eles viviam? Tudo é muito misterioso quando se trata da história dos indígenas antes da chegada dos portugueses. Como eles não possuíam escrita, tudo o que sabemos foi registrado nas cartas e diários dos portugueses e dos franceses. Com essas fontes, os relatos orais e as descobertas arqueológicas muito foi conhecido e escrito sobre o modo de vida desses que são, juntamente com os negros africanos e os colonizadores europeus, os povos originários do nosso país.

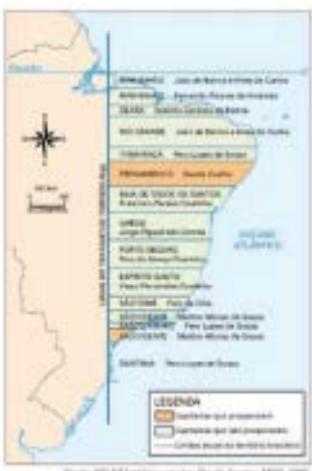
Os indígenas TUPIS predominavam no litoral do que hoje é o nosso país. Foram os primeiros a entrar em contato com os portugueses colonizadores. Eles estavam subdivididos em vários grupos menores, como TUPINIQUE, TAMOIOS, TUPINAMBÁS e muitos outros.



PARA REFLETIR

É preciso refletir sobre a atribuição de nomes aos diversos grupos tupis. Isso porque muitos nomes foram dados pelos europeus. Por vezes, os colonizadores chamavam os indígenas pelo nome do lugar em que viviam ou por alguma palavra que eles usavam com frequência. Nesse caso, os nomes nem sempre representavam a identidade dos povos nativos. Observe, ao lado, o mapa que nomeia os principais grupos indígenas do litoral brasileiro no início do século XVI.





LENDOS MAPAS

As temas recém tomadas não despertaram a atenção dos portugueses de início. O comércio com as Índias era mais lucrativo. As primeiras incursões pelas terras brasileiras foram bem frêdas. A principal atividade econômica foi a extração do pau-brasil, pois sua madeira era muito apreciada por sua facilidade de manuseio e principalmente porque dela era obtido um corante de cor vermelha, usado para tingir tecidos.

Somente em 1530, Portugal resolveu investir na ocupação da colônia. O território foi dividido em faixas de terras, chamadas de **Capitâncias Hereditárias**, como podemos observar no mapa ao lado, e entregues a nobres de confiança do rei para administrá-las em seu nome.



139

Fonte: SME/RJ

É possível perceber, observando a sequência de páginas acima, a intencionalidade de apresentar uma história integrada, que busca abarcar todos os sujeitos envolvidos no processo de expansão de dominação ocorrido nos séculos XVI e XVII. Trago uma citação da própria Circe Bittencourt para ilustrar melhor esse contexto de forças em atuação na seleção dos temas a serem estudados e ao como estudá-los.

A história integrada conta com uma abordagem que apresenta inovações, entre as quais a introdução do tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações entre tempo e espaço e entre a história mundial e a história nacional. Entretanto, constata-se que os conteúdos de história do Brasil são apresentados, na maior parte dessas obras, escassamente:(...) ⁶⁵.

Embora a questão dos povos originários do Brasil esteja presente, está associada ao movimento europeu das grandes navegações. Atualmente a produção historiográfica brasileira cresceu, com a ampliação dos cursos de pós-graduação, muitos estudos têm sido feitos privilegiando as minorias indígena e negra e sua enorme contribuição na composição cultural e social do Brasil. A autora destaca a grande importância desse crescimento para a ampliação do conhecimento dessas nossas heranças americanas e africanas para a nossa consolidação e valorização da história nacional.

Considerou-se que, diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional. ⁶⁶

Embora os PCNs sugiram essa flexibilidade aos professores e escolas o currículo pronto engessa o processo de formação dos planejamentos e da escolha dos temas a serem estudados.

Outro entrave é o tempo, esse fator é limitante uma vez que a quantidade de conteúdos a serem visto contempla duas series, assim é inevitável uma “seleção de prioridades”, que normalmente parte do professor e de seu grupo de formação.

2.4.2 A história que é ensinada por professores não historiadores

A construção da história envolve narrativas, orientadas por metodologias que passam por mudanças, temos as correntes historiográficas e suas nuances. Ao lidar com esse objeto dinâmico, que é a história, e trazê-lo para as salas de aula lidamos com desafios, tanto no que diz respeito à construção da aula, como ao modelo historiográfico a seguir. Essa

⁶⁵ Bittencourt, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez editora, 2018. p. 157

⁶⁶ NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN História. **Brasília: Mec./SEF**, 1998 pp 31.

complexidade se aprofunda, quando o professor regente da aula não é especialista, isto é, não conhece a estrutura da disciplina.

O ensino de história está atrelado ao modelo de ensino proposto no currículo. O Carioca II possui um currículo específico e diversificado dos demais para atender a demanda da aceleração e inclusão. O modelo de currículo do Projeto Carioca II contempla as diretrizes dos PCNs, norteado pelo objetivo de formação de cidadãos críticos que tenham consciência de seus direitos e deveres e saibam lidar com as diferenças advindas da pluralidade cultural dos povos e grupos que compõem a sociedade.

Essa característica peculiar ao campo da História, que é o dinamismo, o movimento, o significado no contexto, reforça a necessidade de reestruturação de um ensino e uma formação que desmonte projetos de dominação constituídos ao longo da história da disciplina. É notório que os/as formadores/as percebem a complexidade do momento vivido e reconstróem suas práticas, convergindo para aspectos inerentes à História Cultural. Eles/as preocupam-se com as mudanças, os rumos da História e se questionam sobre o próprio trabalho, reveem o como ensinam e o que ensinam.⁶⁷

Selva Guimarães, em sua análise do ensino de história, chama a atenção para o dinamismo da disciplina e como isso impacta a prática docente. Essas mudanças no campo acadêmico normalmente impactam primeiro o material didático, o professor encontra em suas pesquisas para a preparação das aulas novas abordagens e conceitos históricos sem estar devidamente embasado para potencializar essas novas leituras e narrativas em sua sala de aula. Essa revisão do que ensinam e como ensinam é mais lenta em se tratando da prática docente na sala de aula.

Se aplicada ao professor do Carioca II essa questão se aprofunda, uma vez que a formação deste, na maioria das vezes, se dá em outras disciplinas. A construção da aula se dá baseada na metodologia dos Projetos, nos planejamentos e formações, que já apresentamos aqui. Pensando a aula de história como uma construção coletiva entre o professor, seus alunos e o material utilizado, as fontes pesquisadas, o conhecimento prévio dos envolvidos o resultado é diferenciado.

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual

⁶⁷ FONSECA, Selva Guimarães; DO COUTO, Regina Célia. Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 59-74, 2006.

vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto⁶⁸.

A criação da aula desse professor de Projeto, tomando o conceito criação de Mattos, passa pela experiência desse docente com sua própria história de vida escolar e acadêmica, somada às suas vivências como professor e sua leitura do material didático. A transposição didática, nesse caso, é fruto de estudo e pesquisa, ou de uma leitura superficial do conteúdo, a depender do profissional.

A utilização de recursos didáticos como as videoaulas, filmes, músicas, que a metodologia oferece, tornam a construção dessa aula de história mais lúdica; os elementos do dia a dia, as notícias, os fatos e acontecimentos instigam tanto esse professor, não especialista, como os alunos. Há uma leitura do mundo, das informações a partir do olhar histórico.

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.⁶⁹

Tanto a escolha dos recursos a serem utilizados, como todos os elementos do planejamento e execução das aulas perpassa pelo ponto que a citação apresenta; existe o um objetivo a ser atingido para a aula em si e para a formação desses alunos como um todo.

Assim, tanto do ponto de vista do ensino de história, como das demais disciplinas, os projetos de correção de fluxo são um desafio e como todo desafio oferecem a possibilidade tropeços e limitações, mas também de aprendizado e crescimento. Pensar toda a formação dessa política educacional e sua implementação possibilitou perceber uma nuance da educação brasileira, mais precisamente a Carioca, em seu objetivo de abarcar as demandas e buscar soluções a médio prazo.

⁶⁸ MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, p. 5-16, 2006.

⁶⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez editora, 2018 p. 39.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dessa pesquisa foi marcada por momentos distintos. Inicialmente vivenciei a experiência de frequentar as aulas das disciplinas e construir meu projeto de pesquisa de forma presencial. A troca com os professores das disciplinas ministradas e com os colegas mestrandos foi muito enriquecedora. A partir de 2020 passamos ao segundo momento dessa trajetória, a Pandemia da Covid 19 nos impôs algumas medidas preventivas tendo o isolamento social como a mais abrupta e necessária. As aulas e encontros presenciais foram suspensas e a equipe gestora da universidade rapidamente implementou o sistema remoto de aulas, com o qual terminei a grade de disciplinas.

As demandas circunstanciais, as medidas sanitárias, e as questões emocionais advindas das perdas de vidas de pessoas próximas trouxeram grande abalo. O foco e a persistência necessários à pesquisa foram perdidos. Além do impacto nas possibilidades de fazer a pesquisa de campo, uma vez que a escola estava fechada.

Na família também, novas demandas surgiram, a reorganização da própria rotina e da família para adaptar os estudos e o trabalho remoto. Enfim, a cadência da escrita foi muito comprometida. Ressalto, aqui, o papel importantíssimo da minha orientadora, que apesar de todas as demandas pessoais, promoveu encontros remotos, reuniões de estudos e material para leitura e discussão, mantendo o vínculo com a pesquisa.

O segundo semestre do ano de 2021 trouxe o fim das medidas restritivas, o retorno ao trabalho presencial com protocolo sanitário. Essa retomada nos desafiou a organizar nossas rotinas, a enfrentar nossos receios e a nos reinventar novamente, o ‘novo normal’. As demandas da pesquisa ainda estavam latentes, deixei de lado por alguns momentos, em outros fui retomando aos poucos e consegui redigir o primeiro capítulo. As revisões foram feitas, novas leituras, muitos desafios nessa trajetória de escrita.

Tinha a expectativa de conseguir terminar a pesquisa, mas não consegui. O ano de 2022 chegou e seguimos a passos lentos em nossa caminhada de pesquisa e escrita. O segundo capítulo foi sendo estruturado lentamente e aqui chegamos. Acredito que todas as circunstâncias que vivemos trazem uma bagagem em nossa trajetória. Esse período foi muito desafiador para mim, tive que vencer bloqueios, tenho certeza de que o trabalho profissional e humano de minha orientadora, o estímulo de familiares e amigos e sobretudo o dom de Deus, me trouxeram até aqui.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor; **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal, Rio de Janeiro: EdUERJ. 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez editora, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Lex: coletânea de legislação. 1988. Disponível em: <http://tinyurl.com/be9lgsg>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em revista**, v. 34, p. 249-267, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. entre práticas e representações. Lisboa: Difel, v. 1, p. 12, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUESTA FERNANDEZ, RAIMUNDO. El código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como material escolar em Espana. **S/D. Disponível em:** < <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf>>. Acesso em, v. 10, 2017.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, v. 14, n. 1, p. 203-213, 2009.

EDUCAÇÃO, Da. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008.

FERREIRA, Nali Rosa Silva; FAZENDA, ICA. O que é interdisciplinaridade. 2008.de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, 2008.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. **40 horas de esperança**: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães; DO COUTO, Regina Célia. Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 59-74, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 212-245, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis. Vozes, 1995.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte. Authêntica, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2007.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 1, p. 984, 1984

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008.

FERREIRA, M. de M. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. **Anos 90, [S. l.]**, v. 23, n. 44, p. 21-50, 2017. DOI: 10.22456/1983-201X.68383. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, p. 49-64, 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. " Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, p. 5-16, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad Editora Ltda, 2007.

_____; GASPARELLO, Arlette Medeiros; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Faperj, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN História. **Brasília: MEC/SEF**, 1998.

NEIVA, Caroline. **O Ensino de História no Contexto do 6º Ano Experimental: entre discursos e experiências docentes**. Dissertação de Mestrado defendida no Profhistória – Unirio. Rio de Janeiro, 2020.

RASCO, José Félix Angulo; RUIZ, Javier Barquín; GÓMEZ, Ángel I. Pérez (Ed.). **Desarrollo profesional del docente**. Política, investigación y práctica. Ediciones Madrid: AKAL, 1999.

RASCO, José Félix Angulo. El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. In: **Escuela pública y sociedad neoliberal**. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999. p. 17-38.

ROCHA, Helenice; COELHO, Wilma Baía. Apresentação-Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, 2013.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Problematizando a organização do ensino de História. **SEMINÁRIO DE PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA**, v. 1, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico Carioca II do 2º Bimestre de 2022**.

<https://drive.google.com/file/d/17S7ZvVfrKTeHZhaDA2AhN0JE1AdYPnHe/view>

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2012.

TIBÃES, Viviane Chaves. **Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro**. 2021. 147 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021.

LISTA DE SITES

<https://www.gov.br/mec/pt-br>

<https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/sme>

<https://prefeitura.rio/>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/603961/2/Cristiana%20de%20Lima%20Tomaz%20Abrantes%20profhistoria%20UERJ.pdf>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

<http://www.planalto.gov.br/>

ANEXO - Modelo de entrevista com professores de Projetos de Correção de fluxo

Modelo de entrevista com professores de Projetos de Correção de fluxo

- 1) Como você professor especialista em História se sente trabalhando com a metodologia do projeto?
- 2) Como tem sido sua experiência com os temas das outras disciplinas?
- 3) Quais as suas maiores dificuldades?
- 4) Quais os ganhos você percebeu com a experiência?
- 5) Como você avalia os materiais didáticos disponíveis e a metodologia?
- 6) Como você avalia a escolha e a disposição dos temas históricos abordados?
- 7) Descreva um pouco de sua experiência com as formações oferecidas pela Coordenadoria dos projetos, e como elas te auxiliam.
- 8) Fale de suas impressões com a experiência prática.