



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Karina Lima Brito

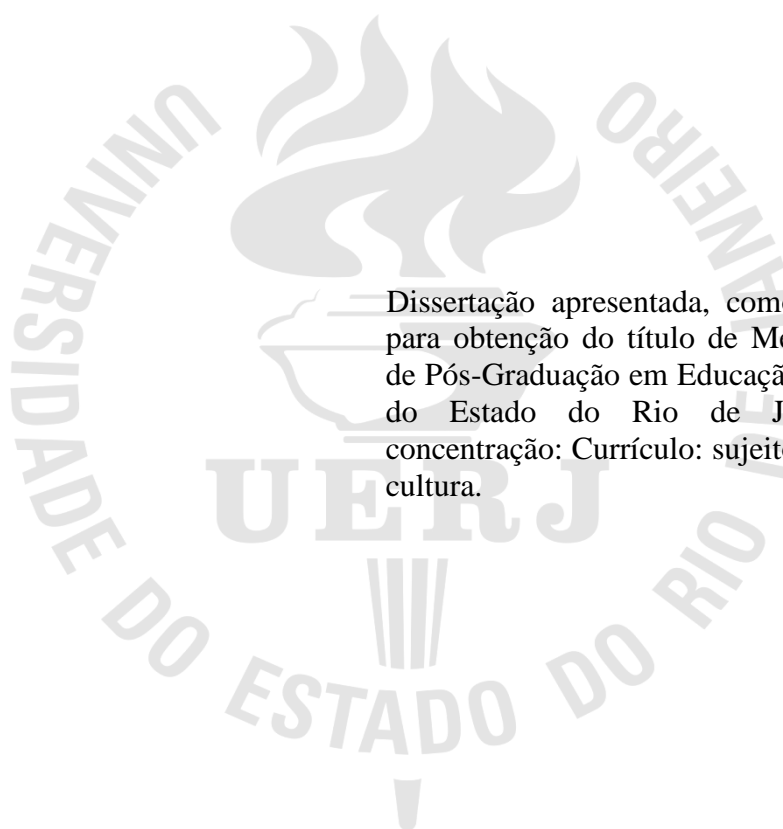
**Os desdobramentos da substituição tecnológica no município do Rio
de Janeiro**

Rio de Janeiro

2016

Karina Lima Brito

Os desdobramentos da substituição tecnológica no município do Rio de Janeiro



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

Orientador Prof.a Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2016

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

B862 Brito, Karina Lima.
Os desdobramentos da substituição tecnológica no município do Rio de Janeiro / Karina Lima Brito. – 2016.
141 f.

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

1. Educação – Teses. 2. Tecnologia da Informação e da Comunicação – Teses. 3. Educação - Efeito das inovações tecnológicas – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(815.3)

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

Assinatura

Data

Karina Lima Brito

Os desdobramentos da substituição tecnológica no município do Rio de Janeiro

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

Aprovada em 04 de março de 2016.

Banca Examinadora:

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

Prof.^a. Dr.^a. Glaucia Campos Guimarães
Faculdade de Educação - FFP/UERJ

Prof.^a. Dr.^a. Katia Regina de Souza Lima
Faculdade de Serviço Social - UFF

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação aos meus pais (Lucas e Lena) e à minha madrinha (Apparecida, em memória) que em nenhum momento mediram esforços para realização dos meus sonhos e investiram incessantemente na minha formação. Ao meu amor (Emanuel), por dividir as tristezas e felicidades com todo amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Raquel Barreto, pela paciência, orientação criteriosa e dedicada e sem a qual essa pesquisa não seria possível. Obrigada ainda pelo exemplo de profissional ética e pesquisadora incansável que levarei para minha vida acadêmica.

As professoras participantes da banca examinadora, pela disponibilidade e por dividirem comigo suas contribuições.

Aos meus Pais, Lucas e Lena, pelo carinho, amor, investimento e preocupação com minha educação e formação não somente intelectual como também minha formação enquanto ser humano.

À minha madrinha, Aparecida (em memória), que assim como meus pais teve participação especial em minha formação.

Ao meu namorado Emanuel, pelo encorajamento, compreensão, amor e *help desk*. Obrigada ainda pelo ombro e colo nos momentos de crise.

Aos meus amigos de infância, por compreenderem minha ausência e principalmente pela amizade verdadeira que me dava força a todo o momento.

Aos amigos que fiz na Pós-Graduação e levarei para a vida, por todo o conhecimento que construímos juntos e pela amizade que me fortaleceu.

A toda a minha grande família, que se orgulha de mim e me enche de orgulho. Essa pesquisa também é de vocês.

À Carla, mestra e amiga do coração, por todo o carinho durante o processo.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa, *Educação e Comunicação*, pelo grande aprendizado.

A todos os meus professores do Mestrado.

Aos Professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por dividirem direta ou indiretamente suas experiências comigo na realização deste estudo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Sobretudo a Deus, a quem recorri ao longo desses anos de Graduação e Pós-graduação em todos os momentos e me deu força para prosseguir.

RESUMO

BRITO, Karina Lima. *Os desdobramentos da substituição tecnológica no município do Rio de Janeiro*. 2016 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho busca investigar os desdobramentos da substituição tecnológica nas atuais políticas da SME-RJ, focalizando o Projeto 6º Ano Experimental. Para a sua realização, assumimos a triangulação de trabalhos teóricos anteriores, documentos oficiais e discursos de professores acerca das condições concretas de ensino na rede municipal. Na impossibilidade de observar as aulas propriamente ditas, de modo a caracterizar os discursos *do* ensino, empreende a análise crítica dos discursos *sobre* o ensino, no contexto do *Facebook*, proferidos por professores participantes do projeto objetivado, em entrevistas específicas, assim como de registros feitos por outros professores da rede municipal. Os resultados desta dissertação indicam que não se trata apenas do uso intensivo de tecnologias novas ou velhas, mas das suas relações o planejamento centralizado e as propostas de avaliação externa, cujo núcleo é a utilização de materiais prontos e reutilizáveis. Em outras palavras, como em outros desdobramentos da substituição tecnológica do trabalho docente, é instaurada outra racionalidade para a educação pública e, por consequência, para as políticas de formação de professores.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). Substituição tecnológica. Esvaziamento do trabalho docente. Projeto 6º Ano Experimental.

ABSTRACT

BRITO, Karina Lima. *The unfolding of the technological substitution in the city of Rio de Janeiro*. 2016 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This work seeks to investigate the unfolding of the technological substitution in the current policies of SME-RJ, focusing in the “Experimental 6^o Grade Project”. For its accomplishment we assume the triangulation of previous theoretical works, official documents and teacher’s speeches concerning the real condition of teaching in the municipal network. With the impossibility to observe the class, in a way to characterize the teaching’s speeches, the critical analysis of the speeches about teaching undertakes in the context of Facebook, preferred by the teachers involved in the observed project, in specific interviews and records made by other teachers of the municipal network. The results of this dissertation indicates that it’s not only about the intensive use of new and old technologies but of its relations with the centralized planning and the proposals of external evaluation, whose core is the utilization of new and reusable materials. In other words, like in other unfoldings of the technological substitution of teaching work, it’s established another rationality for the public education and, as a consequence, for teachers training policies.

Key words: Information and communications technology (ICT). Technological substitution. Emptying of teaching work. Experimental 6^o Grade Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Lógica meritocrática	24
Quadro 1- Lista de Escolas	35
Quadro 2 – Falas dos professores entrevistados	66
Quadro 3 - Falas dos professores generalistas	71
Quadro 4 - Falas dos professores generalistas	76
Quadro 5 - Falas dos professores generalistas	77
Quadro 6 - Falas dos professores generalistas	78
Quadro 7 – Descritores de Português	79
Quadro 8 - Descritores Língua Portuguesa	80
Quadro 9 - Falas dos professores generalistas	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
Ceel	Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade de Pernambuco
Cform	Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília
CONEB	Conselho Nacional de Ética e Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
Daeb	Diretoria de Avaliação de Educação Básica
GEC	Ginásio Experimental Carioca
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias
GET	Grupo Executivo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro
Inep	Instituto Nacional de Educação do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
OA	Objeto de Aprendizagem
Saeb	Sistema de Avaliação Básica
Seade	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPE-RJ	Sindicato Estadual do Profissional de Educação do Rio de Janeiro

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	CONSTRUÇÃO DO OBJETO	14
1.1	Do fetiche à substituição tecnológica na educação	14
1.2	Trabalho Docente	25
1.3	Políticas Educacionais do Município do RJ a partir de 2009	31
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	39
2.1	Barreiras	39
2.2	Em busca dos discursos dos professores.	42
2.3	Análise Crítica de Discurso (ACD)	46
3	UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE OS PROGRAMAS EXPERIMENTAIS DA SME.	53
3.1	Documentos da SME e sua repercussão na mídia.	53
3.2	Retomada dos discursos dos professores especialistas e polivalentes nos/sobre os GECs.	57
3.3	Discursos dos professores especialistas e generalistas sobre o 6º Ano Experimental	62
3.3.1	<u>Medida de economia</u>	64
3.3.2	<u>Dualidade Escolar</u>	66
3.3.3	<u>Professores como cúmplices</u>	71
3.3.4	<u>TIC: de materiais de ensino a objetos de aprendizagem centrados nos descritores para avaliação.</u>	76
3.3.5	<u>Avaliação</u>	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXO A - Entrevistas com professoras do 6º ano experimental	98
	ANEXO B - Discursos dos professores no grupo PCRJ/SME do <i>Facebook</i>	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de um processo de investigação sobre as políticas educacionais, tratando do uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos processos de ensino-aprendizagem e suas relações com as concepções de trabalho docente.

O interesse nas políticas educacionais que tratam do uso das TIC em sala de aula está presente desde a monografia apresentada em 2013 em que, a partir de trechos do livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, abordei questões como o esvaziamento do trabalho docente pelas políticas educacionais atuais e as TIC que já marcavam a passagem do fazer docente de trabalho para uma tarefa a ser cumprida.

O livro "Admirável Mundo Novo" descreve uma sociedade extremamente desenvolvida do ponto de vista científico e tecnológico, onde as pessoas são condicionadas, desde embriões, a viver em harmonia com as leis e regras sociais, rompendo com a ética religiosa e os valores morais tradicionais. A obra aborda as questões relativas ao controle exercido através das tecnologias.

Os temas abordados na monografia, por analogia com o livro, foram o papel do professor em sala, tendo em vista as diferentes dimensões do trabalho docente, objetos de aprendizagem, programas que pretendem a melhoria da educação, o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) e o elevado número de aulas do professor Khan da Fundação Lemann, traduzidas para a língua portuguesa. O pressuposto das propostas educacionais é semelhante ao do Senhor Foster: “quanto mais baixa é a casta, menos oxigênio se dá. (HUXLEY, 2009, p.41)

Nos estudos realizados para a monografia, consegui observar que os programas de melhoria da educação estavam sendo usados não para agregar qualidade aos processos de ensino-aprendizagem, mas sim como uma forma de facilitar a exploração dos sujeitos envolvidos.

É preciso compreender que o acesso às TIC está posto no discurso hegemônico da “democratização” e deste ponto de vista as TIC seriam necessárias para redimensionar o trabalho desenvolvido na escola, mas esta não deve ser a única questão a ser discutida. Este foco no acesso não deve simplificar as questões ligadas aos modos deste acesso. É preciso priorizar a autonomia pedagógica do professor em sala de aula e pensar que as TIC trazem conteúdos multimidiáticos que, não sendo mais simples, exigem leitores mais críticos.

Compreendo que os grandes investimentos do governo em TIC para as escolas pode gerar grandes expectativas e otimismo da parte dos pais dos alunos. A relação que alguns pais de alunos e alunos frequentadores da rede de ensino Municipal e Estadual fazem entre computador e ensino é a de que quanto mais computador melhor o ensino e maiores as possibilidades de um futuro emprego.

Após três anos de Iniciação Científica, em 2014 ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ), continuando no Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, cujo foco têm sido as reflexões acerca do uso intensivo das TIC em sala de aula.

Esta dissertação está inscrita em um projeto maior, intitulado “A hegemonia da substituição tecnológica nas formulações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir de 2009”, coordenado pela Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto, tendo como objetivo estudar a incorporação educacional das TIC neste tempo e espaço.

Visando esta incorporação, o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE), que está inserido na proposta de Ginásios Experimentais Cariocas (GECs) no Município do Rio de Janeiro, seria o recorte desta dissertação. O GENTE pretende uma nova forma de ensinar com *netbooks* e *tablets* que são pensados como atrativos para o resgate do interesse do aluno e mudanças na nomenclatura de turmas, séries e professores, visando a superar o fracasso escolar. No entanto, fui impedida pela SME- RJ, que alegou que a escola estava passando por mudanças estruturais. Tendo em vista esse impedimento, foram buscadas outras alternativas na perspectiva dos desdobramentos possíveis da utilização intensiva das TIC.

Trabalhos produzidos por autores que já participaram do Grupo de Pesquisa contribuíram para este trabalho pela proximidade dos temas e interesses em comum. Entre eles, cabe destacar: a dissertação “O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca” Costa (2015), bem como as teses de Magalhães (2008), e Sá (2013), além dos trabalhos produzidos por Raquel Goulart Barreto (2002, 2004, 2006, 2008, 2009, 2012, 2014) e de outros autores que tratam da dimensão histórica da utilização das TIC na educação.

Nesta dissertação atentamos para o fato de que a incorporação das TIC como elemento central de qualquer política educacional carrega em si algumas peculiaridades que precisam ser pensadas, no sentido de que as TIC por si só não resolveriam os problemas educacionais e de que essa crença no poder miraculoso das TIC precisa ser discutida. Nas palavras de Barreto e Leher (2003, p. 39):

“Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso”. (...) A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Este primeiro capítulo está organizado em três seções. A primeira seção pretende pensar as apropriações que têm sido feitas das TIC na educação, tendo em vista que em determinadas circunstâncias elas são colocadas como sujeitos dos processos pedagógicos. Na segunda seção, abordamos o conceito de trabalho para demonstrar como o trabalho docente está sendo esvaziado a partir das políticas educacionais que valorizam o uso intensivo das TIC. Na terceira seção, anunciamos políticas que culminam no processo de esvaziamento do trabalho do professor.

1.1 Do fetiche à substituição tecnológica na educação

Nesta seção abordaremos questões relacionadas à “sociedade do conhecimento” (MATTELART, 2006) e à triangulação formada por competências, TIC e avaliação, a partir do conceito de recontextualização, formulado por Bernstein (1996) e expandido por Fairclough (2006).

Quando falamos em TIC, estamos sinalizando a sua significação no interior de outras relações sociais que não são as da educação. No entanto, a incorporação das TIC na educação pode ser percebida em diversos contextos. Dessa forma, tratar da recontextualização educacional das TIC se torna imprescindível.

Bernstein (1996, p.259), pensando o discurso pedagógico, concebe o conceito de recontextualização como sendo “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. Nesse sentido, a formulação trata do movimento de um campo para outro, compreendendo os processos de “deslocação e relocação”, considerando o apagamento da “base social de sua prática” para a constituição de outra ordem e outros ordenamentos.

Fairclough (2006) retoma a formulação de Bernstein (1996), acrescentando-lhe a dimensão da escala em que esses deslocamentos são promovidos. É o que pode ser observado nas formulações feitas pelos organismos internacionais e dirigidas aos países em desenvolvimento, sem que sejam objeto de leituras mecânicas ou lineares (BARRETO; LEHER, 2008).

Nessas formulações, os discursos que pretendem a melhora pelas tecnologias se dizem democratizando o acesso à informação, incluindo os “excluídos” e transformando o atraso em progresso. Porém, não podemos deixar de ressaltar que o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (REBUÁ, 2010) tem relação direta com os discursos da inclusão/exclusão e as tecnologias, que em diferentes discursos são postas como a solução para todos os problemas educacionais e sociais, promovem a modernização (sobretudo da escola).

Apesar do discurso de democratização/inclusão que vem atrelado às TIC, junto aos financiamentos de organismos internacionais que colocam em seus documentos as maravilhas da utilização das TIC em sala de aula, podemos verificar diferentes modos de acesso e sentidos atribuídos às tecnologias.

Os modos de uso das tecnologias em sala de aula estão diretamente relacionados à situação socioeconômica dos alunos da “escola para pobres” e das “escolas para ricos”, levando-nos a refletir sobre o sentido do acesso às TIC e o que está sendo produzido nessa relação que envolve alunos e professores nos processos de ensino-aprendizagem.

Magalhães (2008, p. 168), em sua tese de doutorado, apontou para as diferenças nos usos das TIC nas escolas X e Y: em X, que era uma escola pública, as TIC eram postas em uma perspectiva instrumental, reduzindo os sujeitos à condição de usuários do que está pronto; enquanto em Y, uma escola particular com o alunado da classe dominante, o uso das TIC se sustentava na possibilidade de “trabalho autônomo e criativo”.

Consideramos importante demarcar a recontextualização das TIC nos dois espaços escolares distintos, tendo como base a dualidade escolar, que Gramsci (1991) caracteriza como a coexistência de projetos de educação diferenciados, para classes sociais diferentes, servindo à manutenção da ordem hegemônica. Barreto (2012, p. 991) afirma que se trata do “aprofundamento da divisão entre possuidores e despossuídos, nos níveis macro e micro”.

Nas palavras de Fairclough (2006, p. 101), a recontextualização é “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos.”.

Pensando a recontextualização educacional das TIC a partir da articulação das dimensões de estrutura e escala, conseguimos compreender que existem duas tendências que acabam se contrapondo (BARRETO, 2012): (1) a produção de alternativas de apropriação que as inscrevam no trabalho docente, no sentido de agregar novas possibilidades às práticas desenvolvidas; e (2) a promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando

para a expropriação do trabalho docente, na medida do deslocamento do professor para a posição de alguém que apenas executa tarefas específicas relacionadas à docência.

No entanto, essa reconfiguração do trabalho docente posta na segunda tendência não parece estar tão visível a olho nu quanto à fetichização que ocorre com a presença das TIC em sala de aula. O fetiche do qual estamos tratando é a aposta de que, com as tecnologias envolvidas em qualquer processo, todos os problemas estarão resolvidos, fortalecendo uma crença de que tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUI, 1999, p. 33).

O argumento de que as tecnologias já estão presentes na vida dos alunos e que, sendo assim, é preciso incorporá-las às escolas para que dessa forma ela se torne mais atraente, está cada vez mais recorrente. Contudo, nesta dissertação pretendemos pensar quais usos estão sendo feitos dessas tecnologias em sala de aula e qual está sendo o papel do professor nesta mediação entre alunos e TIC.

Além do argumento de tornar as aulas mais atraentes, podemos verificar, analisando algumas políticas educacionais, que existe uma perspectiva fetichista de que as TIC seriam capazes de revolucionar a educação. Armand Mattelart (2002, 2006) traz em seus estudos noções muito importantes para a análise dos pressupostos do uso das TIC.

Mattelart (2006) afirma que o projeto neoliberal de remodelação planetária nos propõe uma “sociedade global da informação”. O autor analisa essa suposta “sociedade global da informação” e nos permite perceber as peculiaridades existentes entre as visões de mundo que legitimam os projetos de implantação das novas tecnologias de comunicação e de informação no cenário chamado global.

O autor, no mesmo trabalho, explica que nos anos de 1970, a “informatização” se transforma para as potências industriais em um caminho para saída da crise do petróleo. A crença no poder das tecnologias da informação inspira políticas de reindustrialização, tanto dos governos nacionais quanto das instituições internacionais.

Já em 1980 o desencadeamento dos processos de desregularização da indústria audiovisual e de telecomunicações nos Estados Unidos repercute diretamente nos demais países industrializados, acelerando a liberalização das redes que vão fixar o marco em que se instala a referência informacional.

O autor critica a noção única de “sociedade global da informação”, afirmando que existe uma multiplicidade dos modos de apropriação social dos artefatos da comunicação que traduzem a singularidade das histórias, das línguas e das culturas que são múltiplas, não cabendo dessa maneira em um suposto “global”.

Estaríamos, segundo o projeto neoliberal, vivendo na sociedade global da informação ou sociedade do conhecimento, no entanto, o documento do Banco Mundial (2002), intitulado “Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária”, acaba por questionar essa sociedade do conhecimento, em seu título, tendo em vista que só é necessário “construir” o que ainda não está pronto ou até mesmo não existe.

Ainda com relação à “sociedade da informação”, Mattelart (2006, p. 123) questiona o léxico dessa noção dizendo que as “palavras são cortadas de sua memória, afastadas de seu sentido original”. A noção de “sociedade da informação” perpassa o próprio entendimento da noção de informação, segundo o autor, uma imprecisão.

A vinculação do conceito de sociedade a um termo “proveniente da estatística (data/dados)” revela a tendência de:

Instalar-se-á um conceito puramente instrumental de sociedade da informação. Com a utopia social do conceito apagar-se-ão as implicações sociopolíticas de uma expressão que supostamente designa o novo destino do mundo (MATELLART, 2006, p. 71).

Aliada a essa ideia de sociedade de informação, temos o fetiche tecnológico muito presente. Para Mattelart (2002, p. 8), a segunda metade do século XX foi marcada pela “formação de crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais”. O autor conclui dessa forma que: “Sob o mito da tecnologia salvadora transparece a materialidade de um esquema operatório de remodelamento da ordem econômica, política e militar em escala planetária.”.

Em 1946, o mundo ainda sofria com as consequências da Segunda Guerra Mundial e o conflito ideológico entre capitalistas e comunistas ainda era forte, dando início à chamada Guerra Fria entre Estados Unidos e a então União Soviética. Em um contexto de fim da Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria mostrou que venceria esse conflito aquele que possuísse não só o domínio do conhecimento bélico, mas também o do científico. Dessa maneira, iniciava-se uma guerra em que cada movimento tecnológico do adversário era revidado com uma nova tecnologia.

A partir da Guerra Fria, cria-se um imaginário do progresso eletrônico que passa a dar credibilidade à sociedade pós-industrial. Mattelart (2002, p. 8) afirma que: “De acordo com essa perspectiva, a complexidade do vínculo social se dissolve no jogo soberano das novas forças naturais, do mercado e da tecnologia”.

A partir dessa reflexão acerca da noção de sociedade da informação, pretendemos pensar a presença das tecnologias na educação que está no centro dessa pesquisa, tendo em vista a leitura simplista de que se tem tecnologia, o ensino é de qualidade, pois estaríamos vivendo na suposta “sociedade da informação”.

Segundo Felinto (2005), compreender o impacto que uma tecnologia produz no imaginário de uma cultura é tão importante quanto avaliar suas repercussões econômicas e sociais. Para analisar os usos que têm sido feitos das tecnologias na sociedade não podemos tratar esses dois campos como fenômenos independentes. É preciso detectar os vínculos entre o discurso social e o discurso dos documentos que tratam das tecnologias.

É preciso desmistificar a máxima de que nas tecnologias estaria a solução para os problemas da educação, já que nesse sentido se atribui às tecnologias o estatuto de sujeito e dessa forma poderíamos verificar uma inversão na sala de aula, onde as TIC controlam os sujeitos (alunos e/ou professores) e não o contrário. Assim, podemos verificar em documentos que tratam da utilização das TIC em sala de aula o esvaziamento do trabalho do professor.

A centralidade atribuída às TIC nos mais diversos discursos reforça a ideia de “determinismo tecnológico”. Esse conceito coloca as TIC como força motriz, capaz de promover mudanças permanentes sem considerar o contexto histórico-político-social no modo de produção capitalista no qual são engendradas (LEHER, 2008).

Essa aposta nas tecnologias pode ser percebida em nível macro e não é de hoje. Na “Revista da Cepal-Unesco”, Labarca (1995), no artigo “*Cuánto se puede gastar en educación*”, afirma que é um erro para países em desenvolvimento investir em trabalho docente, pois é mais caro investir no professor que em recursos materiais. O professor é posto como dispendioso, já que é preciso anos de formação para trabalhar com poucos alunos, possui direitos trabalhistas, realiza greves etc.

Esta formulação acaba deixando claro que o núcleo sólido da proposta de incorporação das TIC são as competências, já que não mudam substantivamente as propostas dos organismos internacionais para os contextos em que o acesso às TIC é mais difícil. O que muda é que passa a ser defendido o uso de materiais impressos, produzidos em nível central e distribuídos aos professores, desde que acompanhados de algum tipo de variação em torno de manual de instruções. (BARRETO, 2003, p.274).

Labarca (1995) pode ser considerado ainda muito atual tendo em vista o contexto da SME-RJ, onde a formação é deixada de lado em nome da técnica. A cada dia podemos observar políticas que esvaziam o fazer docente: em um primeiro momento não se precisa planejar, em um segundo momento não é necessário ter a formação adequada (como pode ser

observado no projeto 6º Ano Experimental, que aprofundaremos mais à frente), pois munido de tecnologia e de pacotes prontos, o professor entra na sala e dá aquela aula que não pode ser chamada de sua.

Podemos verificar um retrocesso das concepções pedagógicas e da didática nas relações de ensino e aprendizagem, que partem da recontextualização das TIC e culminam no seu uso intensivo e na sua fetichização, com o discurso de que o ensino precisa se tornar mais objetivo e nesse sentido o foco nas competências e habilidades torna esse círculo vicioso.

Paiva (2011), em sua tese de doutoramento, refere-se aos professores como “entregadores de saber”, para criticar essa educação baseada em competências que tem implícita a fetichização do uso das TIC e que acaba sendo o elo entre as competências e as avaliações externas:

Transformar os docentes em meros “entregadores de saber”, facilitadores do aprender a aprender, tem implícito o fetiche da tecnologia e do conhecimento como capital morto apropriado privadamente e devolvido de forma fragmentada, pragmática e mercantilmente utilitária. Recuperar a centralidade da função docente na produção do conhecimento e no método e forma de socializá-lo é, pois, uma luta contra-hegemônica que inclui, mas transcende a dimensão pedagógica e se inscreve na própria luta de classes (PAIVA, 2011, p. 251).

Schaff (1995), em seu livro “A sociedade informática” no capítulo “mudança na formação cultural da sociedade” dá destaque à educação, porém coloca o professor em segundo plano, afirmando que estes trabalhadores seriam um “produto secundário” frente à tecnologia da informática:

[...] estes professores autômatos são apenas um produto secundário de algo que é muito mais importante neste campo: a tecnologia da informática. [...] Hoje em dia os computadores “sabem” fazer muitas outras coisas, sem as quais a tecnologia contemporânea seria impossível (Schaff, 1995, p. 73).

Compreendemos que a obra de Schaff (1995) contempla o auge do pensamento fetichista. O fetiche, que está no plano do imaginário social, passa a ser uma manifestação concreta a partir do momento em que as políticas educacionais apostam na centralidade das TIC como solução para os problemas educacionais.

Barreto (2015) ressalta que a partir da segunda metade da década de 1990, podemos observar Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres, Planos e Programas centrados nas TIC:

Na história da recontextualização educacional das TIC, é imperativo reconhecer que, a partir da segunda metade da década de 1990, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres, Planos e Programas têm sido estruturados a partir de diagnósticos dos problemas a serem enfrentados e da identificação de soluções representadas por iniciativas centradas nas TIC (BARRETO, 2015, p.1).

A autora pontua que o primeiro movimento foi a supervalorização dos objetos técnicos, com a distribuição de *notebooks* aos professores e, a partir de então, podem ser observados, através das políticas, outros caminhos para o uso das TIC como os atuais objetos de aprendizagem (OA).

Se a partir da segunda metade do século XX os materiais utilizados para se dar aula eram chamados de materiais de ensino, hoje em dia os professores contam com o OA, o que marca uma modificação forte, deixando de lado o ensino e indo direto à aprendizagem. Os OA podem ser considerados uma aplicação das tecnologias, em que o foco é passar para os alunos os objetivos que foram traçados por quem os elaborou e não pelo professor que está em sala de aula.

Conseguimos encontrar a presença de OA do nível macro ao micro. Em nível nacional, encontramos no *site* do Ministério da Educação (MEC) o “Banco Nacional de objetos de aprendizagem”¹. Neste *site* podem ser encontrados pacotes de aulas prontas que possuem como principal característica a possibilidade de reutilização.

Este Banco possui objetos educacionais de acesso público, em vários formatos e para todos os níveis de ensino. Em 02 de dezembro de 2015, o Banco contava com 19.842 objetos publicados, 174 sendo avaliados ou aguardando autorização dos autores para a publicação.

SEEDUC- RJ também conta com OA que podem ser encontrados no *site* Conexão Professor². Esses materiais são definidos no referido *site* como “recursos digitais que possam ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado, auxiliando tanto a modalidade a distância como a presencial”.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), podemos encontrar a Educopédia. Segundo o *site*, a “Educopédia é uma plataforma *online* colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora”. A plataforma oferece planos de aula e apresentações voltadas para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos.

¹ Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>> Acesso em: 02 de dez de 2015.

² Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/objetos.asp>> Acesso em: 02 de dez de 2015.

A Educopédia seria a plataforma de OA da SME-RJ e foi idealizada por Rafael Parente, então Subsecretário de Novas Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal de Educação e sua realização só foi possível graças ao apoio do Instituto Oi Futuro e da Secretaria de Ensino a Distância do Ministério da Educação, o que demonstra que, no futuro, a ideia é que também o ensino escolar se utilize de estratégias associadas à Educação a Distância.

É necessário demarcar que os OA têm como características comuns a possibilidade de reutilização em qualquer turma e que não necessariamente estão presentes em sala de aula como materiais multimídia que exijam a utilização das TIC. No caso da SME-RJ, existem os Cadernos Pedagógicos da própria rede que permitem delimitar o que vai ser ensinado, caso não seja viável a utilização das TIC.

É notório que as políticas educacionais vêm reconfigurando o trabalho docente de forma a restringir os professores à escolha desses materiais didáticos prontos a serem utilizados nas aulas, e ao controle do tempo de contato dos alunos com eles, que são concebidos como mercadorias a serem consumidas. O esvaziamento do trabalho docente está se dando pelo que Barreto (2012) chama de substituição tecnológica.

A autora chama atenção para o fato de que a substituição tecnológica pode ser “parcial ou total”. Na substituição total, o professor é retirado da cena pedagógica, como no ensino a distância. Na parcial, seu apagamento é menos visível, já que “o professor pode não ser exatamente retirado da cena, mas assumir papel secundário” (BARRETO, 2012, p.1315). É o que ocorre, por exemplo, na utilização de OA enfaticamente sugeridos e por vezes impostos às escolas públicas.

Barreto (2014, p. 42) sintetiza a centralidade atribuída às TIC, explicitando os caminhos que vão do *hardware* ao *software*:

Assim, os caminhos que vão do hardware ao software são cruciais para a análise da centralidade atribuída às TIC, em pelo menos dois sentidos: o da educação baseada em competências; e o do esvaziamento do trabalho docente, na sua associação ao redimensionamento da formação profissional.

Este estudo busca ressaltar que os processos de recontextualização das TIC no ensino não é um privilégio do micro contexto. Dessa forma, não se pode deixar de citar o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, P. R. SAE, 2015). Este documento é a proposta preliminar para discussão de um projeto nacional de qualificação do ensino básico e apresenta suas diretrizes. Os documentos

oficias geralmente identificam quais são os problemas detectados e, depois de explicitar esses problemas, colocam quais são as soluções propostas (diretrizes).

Na seção “Tecnologias e técnicas”, o documento coloca a solução de o governo disponibilizar, tanto no ensino básico quanto no ensino médio, educação por professor e educação por vídeo, de duas maneiras: (a) as aulas veiculadas por vídeo quer padronizadas, quer transmitidas de outra escola ou de outro centro; e (b) os *softwares* interativos e progressivos. O documento ainda pontua que o sentido será o de multiplicar instrumentos à disposição do professorado e não o de substituí-lo. De fato, o professor continua em cena. O que acaba por ser substituído é o trabalho docente.

Como já foi dito, o trabalho do professor é substituído por pacotes de aulas prontas que são, por sua vez, o elo entre competências e provas externas. Esse elo tem o objetivo de estreitar a relação de ensino aprendizagem para que se alcancem bons resultados nas avaliações externas.

Segundo Barreto (2004), são muito claros os pressupostos assumidos nas propostas de formação baseada em competências: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores, organizada a partir dessas habilidades e competências, corresponde ao desempenho docente “desejável”. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. O reducionismo é inevitável, embora a sofisticação possa ser maior, considerando os novos recursos tecnológicos que podem cooperar com as competências. É na articulação do reducionismo com a sofisticação que está fundada a estratégia de substituição tecnológica.

Este desempenho docente “desejável” é o tempo todo cerceado pelas políticas educacionais que apostam na substituição tecnológica e no uso intensivo das TIC com a aplicação dos OA e pressionam o professor por meio de prêmios e punições.

Sendo as avaliações externas a medida principal de todo o processo de ensino/aprendizagem, atrelar as bonificações extras dos professores ao resultado dos alunos acaba sendo uma forma de restringir ainda mais as escolhas dos professores.

Caso a SME-RJ não consiga interferir diretamente na escolha que o professor faz do material que será utilizado em sala de aula, ela o faz indiretamente, usando as premiações que afetam o conjunto de professores da escola. Quando um professor escolhe não utilizar os OA, sua turma provavelmente não obtém um bom resultado na avaliação externa, o que prejudica a bonificação de todos os professores, logo esse professor pode acabar sendo hostilizado pelos próprios colegas.

Desde 2009, o município do RJ conta com o prêmio anual de desempenho que tem como objetivo, segundo o Decreto 30.860/09, “recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem de seus alunos”. O valor do prêmio que o professor irá receber pode variar, sendo calculado sobre a lotação e tempo de atuação do servidor na mesma Unidade Escolar.

A resolução da SME nº 1354 de 23 de julho de 2015³ regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho/2015 no âmbito da Secretaria Municipal de Educação-SME:

O Art.1º Regulamenta o Prêmio Anual de Desempenho/2015 a ser concedido aos servidores lotados e em exercício efetivo nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino que atingirem as metas de acréscimo previstas na tabela com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, nos 2 anos ímpares, e ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro- -IDERIO, nos anos pares, desde que apresentem taxa de participação igual ou superior de 85% na avaliação em referência (2015, p.1).

Sendo assim, o que seria o “14º salário” dos professores está diretamente relacionado a bons resultados nas avaliações externas, deixando transparecer a meritocracia que desconsidera os meios para chegar a determinados resultados. O trabalho do professor fica atrelado ao sucesso do aluno e este sucesso, por sua vez, deve ser demonstrado nas avaliações externas, criando uma atmosfera de competição que prejudica o aprendizado dos alunos que, por vezes, são divididos em “turmas fortes” e “turmas fracas”.

As avaliações externas acabam promovendo um controle ideológico. Freitas (2014) nos mostra que, em 1990, no que seria a primeira onda neoliberal, foram criados os “Parâmetros Curriculares Nacionais” para orientar o sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Hoje existe um debate que defende uma “Base Nacional Comum Curricular” com uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, amarrando melhor objetivos e avaliação.

A então Secretária de Educação Claudia Costin foi a responsável pela implantação dessa lógica meritocrática e produtivista na rede pública de ensino, baseada na política de bonificação por metas e na responsabilização dos educadores pelas falhas da educação pública. Não podemos deixar de sinalizar que esse modelo de gestão foi muito utilizado nas escolas públicas dos Estados Unidos, durante a década de 1990.

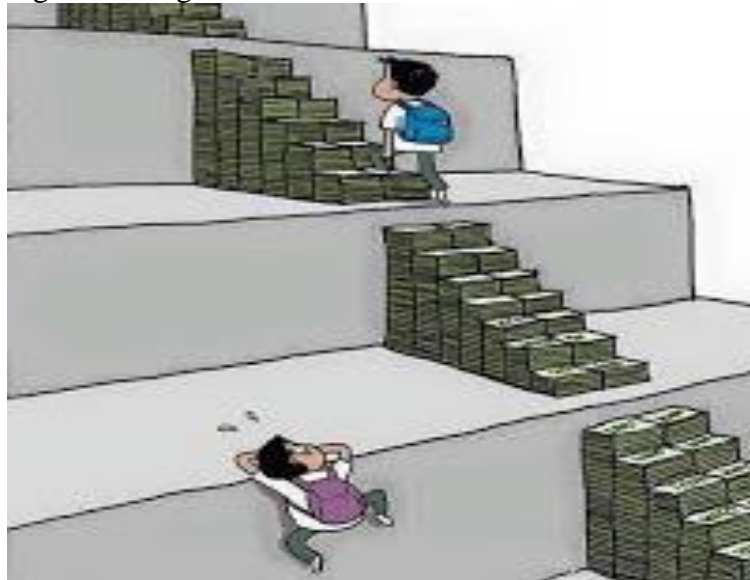
Uma das principais responsáveis pela criação desse modelo nos EUA, a educadora Diane Ravitch (2010) lançou um livro no qual avalia criticamente essa experiência,

³Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/49764Res%20SME%201354_2015.pdf> Acesso em: 11 de set. de 2015.

explicando que o modelo meritocrático e produtivista não melhorou o nível de aprendizagem dos estudantes e não fez com que os professores repensassem suas práticas pedagógicas. A autora explicita que a situação educacional piorou tendo em vista, por exemplo, que as premiações faziam com que artifícios escusos, como professores e gestores contribuindo para fraudes no processo, fossem utilizados.

Consideramos que essa lógica meritocrática precisa ser explicitada no sentido de que o conceito de mérito e meritocracia por vezes se confundem. Barbosa (1996, p. 67) diz não entender essa referência que define como mérito a “capacidade de cada um realizar determinada coisa ou se posicionar em uma determinada hierarquia, com base nos seus talentos ou esforço pessoal”. A autora compreende meritocracia como “o valor globalizante, critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição socioeconômica das pessoas”. Ou seja, na meritocracia, o valor pessoal de um indivíduo (seu mérito) é o que determinaria suas conquistas tanto no plano pessoal como no social. Já o mérito do indivíduo é que o faz ser escolhido para cargos ou recompensas, não outro critério. A imagem 1 a seguir pretende ilustrar a lógica meritocrática.

Figura 1 - Lógica meritocrática



Fonte: Blog Escreva Lola escreva, [s.d.]⁴

Freitas (2014), em seu texto intitulado “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”, examina as implicações dos avanços

⁴ Imagem retirada do blog: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2015/09/meritocracia-o-problema-e-o-naufragio.html>> Acesso em: 11 de dez. de 2015.

das propostas dos reformadores empresariais para a educação e evidencia as conexões entre as avaliações de larga escala. Segundo o autor:

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requentadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas (FREITAS, 2014, p.1087).

Estaríamos vivendo um retrocesso já que, ainda segundo o autor, no início dos anos 1990, a categoria avaliação – “no binômio objetivos/avaliação” tinha centralidade no processo de organização pedagógica da sala de aula. Nesse sentido, a avaliação não estava no processo de ensino-aprendizagem como simples “fechamento do processo” ou “verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido”, mas sim como uma categoria que orienta todo o processo.

Estaríamos vivendo um “novo tecnicismo”, que se constitui por formas pedagógicas antigas, associadas às novas tecnologias e que resulta em responsabilização, meritocracia e privatização. Hoje, mais do que nos anos 90, existe uma pressão sobre a avaliação que vem orientando o processo de ensino-aprendizagem do início ao fim.

A escolha do recorte na gestão do atual Prefeito foi feita por identificar que nesse período o esvaziamento do trabalho docente chegou a um patamar inédito, atrelado ao uso de pacotes de aulas prontas e as TIC, sendo esses materiais utilizados como o caminho para se chegar às habilidades e competências cobradas nas provas externas e dessa maneira aumentando os números do IDEB.

1.2 Trabalho Docente

Marx, em sua obra “O capital” (1985), diferenciou qualitativamente a produção do trabalho do homem em relação à construção instintiva das abelhas e das aranhas.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador,

e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (1985, p.150).

Segundo Marx (1985, p.202), os elementos componentes do processo de trabalho são: “(1) a atividade adequada a um fim, isso é o próprio trabalho; (2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; (3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”.

A partir do autor, compreendemos que o trabalho docente envolve a fabulação de todo o processo: planejar, executar e avaliar. Na SME-RJ o fazer docente já está sendo substituído pelos pacotes de aulas prontas dos OA e avaliação das turmas está sendo substituída por avaliações externas padronizadas que se articulam, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sem se comprometer com os processos de ensino e aprendizagem concretos.

Em entrevista publicada no dia 12 de novembro de 2015 à Folha de São Paulo⁵, a ex-Secretária de Educação da SME-RJ e atual consultora do Banco Mundial, Claudia Costin, afirma que: "Tirar o professor da sala de aula em 30% de sua jornada, como determina a lei do piso nacional do magistério, vai exigir, no limite, um terço a mais de professores. Na prática, dificultará a melhoria dos salários."

Os 30% aos quais se refere Claudia Costin são os que seriam destinados ao planejamento dos professores. Dessa forma, a ex-Secretária de Educação está reforçando que o planejamento não precisa existir. A entrevista aponta para o que já pode ser observado nas políticas da SME-RJ: uma substituição tecnológica institucionalizada. Para suprir a carência de tempo dos professores para planejarem seus trabalhos, são dados pacotes de aulas prontas que podem ser aplicadas em qualquer turma e as TIC recontextualizadas no campo da educação entram em cena como tentativa de tornar esses pacotes de aulas prontas mais “atraentes”.

É notório que as políticas educacionais vêm reconfigurando o trabalho docente de forma a restringir os professores à escolha de materiais didáticos prontos a serem utilizados nas aulas, bem como ao controle do tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias a serem consumidas.

Em se tratando do conceito de trabalho, Schaff (1995, p.42), afirma que baseia suas conclusões no pressuposto de que o trabalho assalariado desaparecerá gradualmente e esse desaparecimento seria consequência dos “avanços da automação”.

⁵Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>> Acesso em: 29 de nov. de 2015.

Em se tratando das políticas educacionais atuais, mais precisamente as da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o que podemos observar é que o trabalho assalariado do professor ainda não desapareceu, mas o seu “fazer docente” está sendo ameaçado pela substituição tecnológica, tendo em vista que o professor não precisa mais elaborar suas aulas e suas avaliações, pois as primeiras estão prontas e disponibilizadas on-line ou para *download* e as últimas são formuladas por organismos externos a seu cotidiano.

A partir de Barreto e Leher (2003), compreendemos que, além da perda da autonomia pedagógica, a profissão docente acaba sendo expropriada no sentido de que o conhecimento adquirido pelo professor durante sua formação perde lugar para as tecnologias, deixando transparecer a passagem do professor de intelectual a mero cumpridor de tarefas.

Como já dito anteriormente, as TIC estão sendo utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem como elo entre os OA e as avaliações externas. Ou seja, os pacotes de aulas prontas estão diretamente ligados às questões aplicadas nas provas externas e o sucesso do professor está relacionado aos resultados obtidos por seus alunos nessas mesmas provas. Entra também o discurso da incompetência, tendo em vista que o desempenho dos alunos está relacionado a propostas de bonificação por resultados. Macedo (2014, p. 1551) trata do medo do fracasso que ronda o professor:

A insegurança que paralisa o professor não é dessa natureza, mas aquela que as hegemonias criam para tentar conter o imponderável. Refiro-me aqui à produção da incompetência que instala no professor o medo do fracasso para o qual a cultura da avaliação se apresenta como porto seguro. Se o imponderável tem sempre que ser expelido para que a hegemonia da cultura da avaliação seja mantida e se não se pode [ainda] eliminar o professor desse processo, é preciso torná-lo cúmplice.

Segundo a autora, “ainda” não se pode eliminar o professor desse processo. Entre o planejar e avaliar que já foram eliminados, ainda existe o fazer, mesmo que esse fazer esteja reduzido a ministrar a aula que está pronta ou aplicar o teste que já foi preparado.

O trabalho do professor está restrito e, em última análise, expropriado nas TIC que são o elo entre currículo único, o planejamento centralizado e as provas externas. Com isso, o conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua formação acaba sendo deixado de lado. E por mais que seu conhecimento acabe ficando em segundo plano, é o professor que acaba por ser responsabilizado pelos resultados. Segundo Shiroma e Evangelista (2011), estas provas externas não têm como objetivo apenas avaliar os alunos, mas sim articular diretamente o resultado dos alunos ao trabalho realizado pelos professores:

Segundo Barreto (2002, p. 96), no que diz respeito ao trabalho docente propriamente dito, o “abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva” tem sustentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”. É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais, como já dito, lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais.

Os OA veiculados pelas TIC estão sendo usados não para agregar qualidade aos processos de ensino-aprendizagem, mas sim como uma forma de facilitação do explorado. Apesar do discurso de falta de professor e de ensino de qualidade, as políticas educacionais não tratam do que realmente falta aos professores, em termos de salários e condições de trabalho.

Os OA tentam tornar os pacotes de aulas prontas mais atraentes e ao mesmo tempo, mais rentáveis, uma vez que as tecnologias permitem sua reutilização, barateando os custos. Em contrapartida, quando não se tem acesso às TIC, as apostilas entram em jogo direcionando as competências que devem ser ensinadas para as avaliações externas. Os OA, com ou sem TIC, são materiais que acabam por suprimir a autonomia pedagógica.

A Circular Conjunta E/SUBG/CGG-CRH N° 02, de 10 de maio de 2012⁶, trata dessa disputa por autonomia pedagógica, visto que os professores que, segundo a administração municipal, não utilizaram de maneira adequada os OA e não obtiveram boas notas nas avaliações externas, deveriam ser apresentados às respectivas coordenadorias, o que significou perder o direito de continuar atuando na escola em que haviam sido lotados em concurso de ingresso ou de remoção.

Verificado o não engajamento do professor com as ações implementadas na Unidade Escolar para consecução dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, para o alcance das metas estabelecidas para o IDEB/IDERIO e para o sucesso escolar, a Direção da Unidade Escolar poderá apresentá-lo à respectiva Coordenadoria (p.2).

Daí a inclusão deste item na pauta de reivindicações da greve deflagrada em o junho de 2013. Como afirma Barreto (2014, p. 148):

Além do salário, parcialmente atendido desde um primeiro momento, esta greve tem sido marcada por reivindicações de cunho pedagógico, sendo autonomia o seu núcleo sólido, nas suas relações com: as condições de trabalho postas nas escolas para os diferentes trabalhadores da educação; o modelo meritocrático imposto; o financiamento (“dinheiro público para as escolas públicas”) etc.

⁶Disponível em: <<http://cre6-rjrj.blogspot.com.br/p/documentos.html>>. Acesso em: 10 de Dez de 2015.

Em outras palavras, os professores estavam reivindicando o direito de fabulação do seu trabalho que, ao longo dos anos, vem sendo esvaziado nas propostas políticas, acabando reduzido burocracias e cobranças de relatórios *online* de frequência e de nota, entre outros, fazendo com que os professores ainda tenham que lidar com problemas de conexão. Supostamente para “facilitar” o trabalho docente, a elaboração de provas, trabalhos e planejamentos passam a não ser mais parte constituinte do trabalho do professor, que pode seguir manuais de instruções. Dessa forma se controla o trabalho docente e se tira a autonomia pedagógica:

O trabalho realizado fora da carga horária é mais precarizado, não há desgastes das máquinas no espaço da escola, gastos de infraestrutura. Alguns são transferidos para o espaço antes privado da vida do professor, ampliando assim a exploração que não se dá apenas no rebaixamento salarial, mas numa evidente reapropriação da renda do trabalho por parte do capital mediado pelo enxugamento dos fundos públicos, no gasto com a Educação (PAIVA, 2011, p.249).

Assim, podemos dizer que de certa forma o professor acaba financiando parte da educação com o seu trabalho, não remunerado, que extrapola os muros da escola. As políticas educacionais atuais nos confirmam a desvalorização e a expropriação do trabalho docente, característicos da feição atual da sociedade capitalista, sendo necessário compreender as causas desse fenômeno e as políticas educacionais como forma de aprofundamento.

As novas concepções educacionais estão diretamente vinculadas às necessidades da produção centrada nas TIC, tendo como pauta a eficiência e racionalidade técnica, na ação prática, para saber lidar com as mudanças em curso. Concomitante a essas condições, a educação que corresponde a esses objetivos é expressa por meio de teorias pedagógicas e psicológicas fetichizadas, que nem sempre consideram e valorizam o trabalho do professor. Os professores são levados a acreditar nelas e dessa forma corremos o risco de perder o senso crítico diante das suas condições de trabalho e as leis que as regem.

Observamos, nas políticas da SME-RJ, um movimento de esvaziamento do trabalho docente que acaba por criar modalidades dentro da profissão que reforçam a imagem do professor como “tarefeiro”. Existe um primeiro movimento quando os professores especialistas seguem apostilas e descritores para que os alunos tirem notas altas nas avaliações externas; um segundo onde os professores polivalentes dos GECs (Ginásios Experimentais Carioca e Novas Tecnologias) ministram aulas de disciplinas para as quais não têm formação específica, com o argumento de que são disciplinas da mesma área (humanas ou exatas); e um

terceiro movimento com os professores generalistas presentes no Projeto 6º Ano Experimental, encarregados de todas as disciplinas.

De especialista a polivalente, de polivalente a generalista, a cada dia uma nova política é criada para que os professores sigam o que está posto nos OA e as consequências deste movimento são o ensino defasado, a profissão desvalorizada e o trabalho esvaziado.

É importante destacar que essa desvalorização não se dá apenas pelos salários baixos e pela expropriação do seu trabalho, mas também nessa direção estão as políticas de formação de professores, que cada vez mais se dão através de programas de educação à distância, ou em cursos aligeirados, pois “a um professor tarefeiro corresponde uma formação também precária” (FREITAS, 2007, p.8).

Barreto (2015, p. 2) completa que existe “a promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente, na medida do deslocamento do professor para a posição de quem executa tarefas específicas relacionadas à docência”. Compreendemos que, nesse sentido, não existem possibilidades objetivas da substituição da figura do professor, mas sim de substituição do trabalho do professor, já que se elimina a totalidade do seu fazer docente. O sujeito não é eliminado em si, mas acaba sendo mero executor de tarefas.

Kuenzer (1999) já apontava para o fato de as políticas de formação da época remeterem à construção da identidade de um “professor sobrando”. A autora critica a formação aligeirada e de baixo custo, que concentra a formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário, que podia terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Segundo a autora:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de "profissional", talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência (KUENZER, 1999, p.182).

Documento recente do Banco Mundial, “Professores Excelentes, como melhorar a aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe⁷”, publicado em 2014, tem como enfoque os professores da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e médio), considerando o professor das séries iniciais a chave para a melhoria da educação. No entanto, o documento parte do pressuposto de que, na América Latina, a maior parte dos alunos que escolhem ser professores têm um nível socioeconômico baixo, prejudicando a melhoria do ensino dos países em desenvolvimento.

Ainda no prefácio, o documento deixa claro que a argumentação presente é a de que a qualidade da educação está condicionada à qualidade dos professores e a proposta é “recrutar” jovens mais talentosos para o magistério. A palavra “recrutar” (e suas variações, como recrutando, recrutamento) está muito presente no texto (aparecendo mais de 15 vezes), marcando um vocabulário militarizado.

Com relação aos usos das TIC, o documento coloca o exemplo do Equador, que fechou algumas instituições de formação de professores ditas de baixa qualidade em 2012 e está criando uma universidade pedagógica considerada de alto nível, dependente do Ministério da Educação, a *Universidad Nacional de Educación* (UNAE), dizendo garantir uma formação com foco nas competências em tecnologias da informação do século XXI. A UNAE preparará os professores para um novo currículo nacional atualmente em desenvolvimento, em consulta a partes interessadas e peritos nacionais e internacionais. Essa proposta de formação fora das universidades tem aproximações com a Escola de formação do professor Carioca – Paulo Freire, que será tratada na seção seguinte.

1.3 Políticas Educacionais do Município do RJ a partir de 2009

Nesta seção abordaremos as políticas educacionais da SME-RJ, compreendendo: (1) a plataforma Educopédia e os Cadernos Pedagógicos; (2) a implantação dos projetos GEC e 6º Ano Experimental; e (3) a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire.

Após a greve dos professores no ano de 2013, que teve bastante força, foi publicada uma Resolução (SME, 2013) tornando facultativo o uso dos Cadernos Pedagógicos pelos

⁷ Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 11 de set. de 2015.

professores. Entretanto, independente da escolha do professor, certos conteúdos presentes nos materiais seriam cobrados nas avaliações externas.

Os Cadernos Pedagógicos acabam sendo os OA que podem ser utilizados sem a presença das TIC e apresentam atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Juntamente com seu uso, há o Caderno do Professor (COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO, 2014)⁸, que apresenta como as atividades devem ser trabalhadas, o que se pretende com elas e como ampliá-las. Exemplos são apresentados da seguinte forma: “explicação de usos e funções sociais de leitura e escrita”,⁹ “pausa para reflexão”,¹⁰ “o que se pretende conseguir com uma produção de textos e como ela deve ser pensada”, de noções matemáticas”,¹¹ entre outras. Isso nos propõe uma reflexão sobre como a autonomia pedagógica vem sendo esvaziada através desses documentos.

A Educopédia é o objeto de aprendizagem que necessita das TIC para ser utilizado. Costa (2015, p. 37) apresenta em sua pesquisa realizada em um GEC que o aparelho de *datashow*, o *netbook* e os *pen drives* formam o “trio tecnológico” das aulas a serem dadas. Tendo em vista que a escola tinha acesso restrito à Internet, as aulas estavam prontas em *pen drives* organizados por uma professora. Consideramos importante ressaltar que a presença das TIC não deve ser considerada diretamente inovação metodológica e, no contexto da SME-RJ, o que está no centro são os usos de OA e de aulas prontas, podem esses ser utilizados via TIC ou via velhas tecnologias.

Faz-se necessário elucidar que as novas tecnologias só são novas porque existiram o que podemos chamar hoje de velhas tecnologias: livros didáticos, quadro negro, caneta, lápis, caderno, entre outros (BARRETO, 2003). As aulas prontas têm o objetivo de preparar os alunos para as avaliações externas visando o aumento da pontuação no IDEB, sejam elas dadas por meio de novas ou de velhas tecnologias.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme o estabelecido na Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas

⁸ COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO. Cadernos do Professor, Primário Carioca. 2º ano, 2º bimestre, Rio de Janeiro, 2014.

⁹ *ibidem*, 2014, p.9.

¹⁰ *ibidem*, 2014, p.14.

¹¹ *ibidem*, 2014, p.17.

características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

No Brasil, desde 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tornou possível conhecer – com base na aplicação de avaliações externas a amostras representativas por unidades da federação – o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática em cada segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) ampliou o monitoramento do ensino fundamental (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014, p.53).

Desde 2008, as crianças matriculadas no segundo ano de escolarização também são avaliadas pelo Provinha Brasil que, assim como as outras avaliações externas, são frutos de parcerias. É o que ocorre, entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb); o Ministério da Educação (MEC); a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC); o Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Cform); e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Ceel).

No âmbito da SME-RJ, os professores contam com a *Educopédia*, como elo entre as competências e as avaliações externas. No *site*¹² encontramos a seguinte definição:

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

Existiu um esforço da SME para que as escolas utilizassem a plataforma, mas com a ausência ou inadequações de aparatos tecnológicos, isso não foi possível na maioria delas.

Em 2010, o projeto do Ginásio Experimental Carioca (GEC) foi pensado para escolas que estivessem prontas para receber a Educopédia, já que possuíam aparatos tecnológicos que possibilitariam o seu uso (Decreto nº 32672 de 18 de agosto de 2010).

Segundo o Decreto que cria o GEC no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, existiriam nele professores especialistas e polivalentes por área - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores

¹² Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 11 de set. de 2015

especialistas que trabalhariam Educação Física, Artes e Inglês. Sendo assim, o uso das tecnologias estaria associado à possibilidade de um professor de uma determinada disciplina ministrar aula de outra.

No Decreto nº 38954, de 17 de julho de 2014, o Prefeito Eduardo Paes determinou que as unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico passassem a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características. Apesar da ambiguidade do decreto, os GECs foram oficialmente extintos.

Costa (2015) mostra em sua dissertação que, concomitante à extinção do projeto GEC, o projeto 6º Ano Experimental, criado também em 2010, é expandido e conta com a figura do professor generalista, como um desdobramento do professor polivalente dos GECs, ministrando aulas de disciplinas para as quais não teve formação. No caso do professor generalista, não se trata mais de cobrir uma das áreas de ensino (Humanidades ou Ciências), mas de assumir todos os conteúdos da grade curricular.

Pelo Parecer n.º 30/2010, publicado em 30 de novembro de 2010, foi aprovada a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É importante pontuar que tanto o 6º Ano Experimental quanto o GEC são criados em 2010. Apesar da proximidade entre professores polivalentes e generalistas, a diferença entre os dois projetos está centrada na dificuldade envolvida nos conteúdos a serem ensinados, configurando o 6º Ano Experimental como novo desdobramento.

O Parecer n.º 30/2010 coloca como justificativa a criação da nova modalidade de 6º Ano as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse nível de escolaridade, aumentando a distorção idade/ano e identificando um grande número de adolescentes analfabetos no 6º ano.

Além disso, segundo reportagem do Jornal O GLOBO¹³, publicada em 1 de março de 2015, para a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME, as transformações físicas e emocionais da pré-adolescência começam por volta dos 11 ou 12 anos, assim que os estudantes ingressam no sexto ano. Então, com o argumento de os alunos não estarem suficientemente amadurecidos, a Secretaria aplica a 378 turmas esta solução inédita no Brasil: o 6º Ano Experimental. Os últimos dados sobre esse projeto foram divulgados em 06 de

¹³Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/sexta-ano-experimental-leva-em-conta-mudancas-da-adolescencia-para-melhorar-rendimento-13843962#ixzz3T8fC1Opk>> Acesso em: 06 de set. de 2015.

outubro de 2015 e segundo o *site* da SME¹⁴, o município do Rio de Janeiro conta com 451 turmas em 183 escolas, atingindo 15 mil alunos.

Dessa forma, a proposta do documento é que um professor ministre as disciplinas que antes eram ministradas por professores especialistas, contando com apoio do material disponível na Educopédia e nos Cadernos Pedagógicos.

No GEC existe uma divisão por área mesmo que restritiva, pois, por exemplo, professor de Português pode dar aula de História por serem ambas matérias da área de humanas ou o professor de Ciências pode dar aula de Matemática por serem ambas da área de exatas. Já no caso do 6º Ano Experimental, o professor PII, geralmente com graduação em Pedagogia, precisa ministrar todas as disciplinas, exceto Artes, Educação Física e Inglês.

Segundo o Parecer, no ano de 2011, o Projeto 6º Ano Experimental foi implantado em 20 escolas e atendeu 54 turmas, assim distribuídas:

Quadro 1- Lista de Escolas

Nº	E/SUBE/CRE	UNIDADE	TURMAS ATENDIDAS
01	1ª	E.M. General Mitre	02
02	2º	E.M. Benedito Ottoni	01
03	2ª	CIEP Samuel Wainer	01
04	3ª	E.M. Helio Schmidt	03
05	4ª	E.M. Álvaro Moreira	02
06	4ª	E.M. Padre José de Anchieta	01
07	4ª	CIEP Elis Regina	04
08	5ª	E.M. Adlai Stevenson	03
09	5ª	E.M. Irã	02
10	6ª	E.M. Paraíba	06
11	7ª	CIEP Pablo Neruda	02
12	7ª	E.M. Didia Machado Fortes	03
13	7ª	E.M. Juan Montalvo	01
14	8ª	E.M. Costa do Marfim	02
15	8ª	E.M. Baronesa de Saavedra	02
16	9ª	CIEP Nelson Mandela	04
17	10ª	CIEP Barão de Itararé	03
18	10ª	E.M. Tenente Renato Cesar	04
19	10ª	E.M. Ronald de Carvalho	03
20	10ª	E.M. Professor Coqueiro	03

Legenda: Lista de escolas que contaram com o projeto 6º Ano Experimental em seu primeiro ano.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=5075048>> Acesso em: 09 de nov. de 2015

O profissional responsável por lecionar nessas turmas de 6º Ano Experimental é o Professor II com graduação, que, supostamente, participou de capacitação para esse fim, durante todo o ano letivo de 2011.

Para sanar o vácuo existente na formação dos Professores II, o Parecer prevê a formação continuada durante a Semana de Capacitação, de 07 a 11/02/2011, estendendo-se ao longo do ano letivo. Esses professores teriam um dia da semana disponível para a formação em serviço, com a realização de quatro encontros mensais, organizados de forma a atender às necessidades do professor nas diversas áreas de conhecimento, ou seja, essa capacitação de algumas semanas deveria dar conta de cinco cursos de graduação.

Com a finalidade de prover a formação continuada do professor da rede municipal, a partir da expropriação do conhecimento do professor é atingida a questão da formação e, bem parecida com *Universidad Nacional de Educación* (UNAE) proposta pelo Banco Mundial, é criada, no Rio de Janeiro, a Escola de Formação do Professor Carioca- Paulo Freire.

Segundo o *site* rioeduca¹⁵, a Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, inaugurada em 04 de julho de 2012 (três meses antes do Edital do concurso público para o cargo de Professor II de 2012), criada pelo Decreto 35.602 de 09 de maio de 2012, na gestão do prefeito Eduardo Paes e da secretária Cláudia Costin, é um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas.

A Escola de formação é ligada à Gerência de Formação Básica, que promove ações de Formação Básica para professores ingressantes na Rede Municipal de Ensino, pela Gerência de Formação Continuada, que promove ações para os professores em exercício, nas modalidades semipresencial e a distância, e, ainda, ao Centro de Referência da Educação da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira.

Ainda segundo o *site*, a escola tem como missão “desenvolver e aprimorar os saberes e as práticas do professor carioca para ser um agente de transformação da educação pública” e como visão “ser um centro de excelência, inovador, na formação do professor da escola pública carioca”. Fica dessa forma mais um questionamento: não seria responsabilidade das universidades públicas ser esse centro de excelência, na formação do professor da escola pública? Ou, ainda, não seria o caso de uma “parceria” para usar o termo mais recorrente nesse momento?

Mais uma questão: a Escola de Formação de Professor Carioca – Paulo Freire teria o objetivo de substituir a formação nas universidades, assim como aponta o documento do

¹⁵ Disponível em: <<http://epf.rioeduca.net/sobrenos.html>> Acesso em: 09 de nov. de 2015.

Banco Mundial (2015) ao dar o exemplo do Equador, que fechou algumas instituições de formação de professores, ditas de baixa qualidade em 2012, e está criando uma universidade pedagógica ligada ao Ministério da Educação?

No âmbito dos concursos públicos realizados entre 2009 e 2015, a novidade ficou por conta do curso de formação, presente no Edital como parte integrante do processo seletivo.

O primeiro Edital a compreender o curso de formação como uma das fases do processo foi o Edital SMA N°170, de 26 de outubro de 2012¹⁶, prevendo que a avaliação dos candidatos seria realizada através de: a) 1ª Etapa: Provas Objetiva e Discursiva; b) 2ª Etapa: Prova de Título; c) 3ª Etapa: Curso de Formação Básica. O Curso de Formação, de caráter obrigatório e eliminatório, foi, segundo o Edital, constituído de aulas teóricas, atividades de prática docente e de Prova Prática de Aula. O curso na modalidade presencial, com carga horária total de 80 horas, teve duração aproximada de duas semanas e foi desenvolvido de 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h, com uma hora de almoço.

O curso foi ministrado pela Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, da Secretaria Municipal de Educação e o candidato que participou do curso recebeu uma bolsa auxílio, no valor de 50% do vencimento inicial de Professor II - 40h, durante o período da sua realização. O candidato que não teve, no mínimo, 90% de frequência ao curso, não recebeu a bolsa auxílio e foi eliminado do concurso, não podendo participar da prova de aula.

O Edital SMA N°85, de 18 de março de 2013¹⁷, contou também com o curso de formação, nas mesmas condições do Edital de 2012. Já o Edital SMA N° 151, de 18 de agosto de 2015¹⁸, conta com o curso de formação, mas com carga horária reduzida.

O curso, na modalidade presencial, é ministrado na Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, localizada na Avenida Presidente Vargas – nº 1314. Segundo o Edital de 2015, contou com carga horária total de 16 horas. Questionamos se essa redução na carga horária seria mais uma tentativa de barateamento, tendo em vista que, reduzindo o número de horas, também é reduzido o valor da bolsa recebida pelos candidatos.

As questões que sustentam esse estudo, considerando a substituição tecnológica resultante da utilização intensiva das TIC na SME-RJ, são:

(1) Quais são os sentidos hegemônicos de trabalho e formação docente?

¹⁶Disponível em: <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_PROFESSOR_II_9_10_1_CRE_2012_PUB.pdf>. Acesso em: 09 de nov. de 2015.

¹⁷Disponível em: <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_SMA_N_85_PROFESSOR_II_2013_PUB.pdf>. Acesso em: 09 de nov. de 2015.

¹⁸Disponível em: <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_SMA_%20N%C2%BA%20151_P%20II.pdf>. Acesso em: 09 de nov. de 2015.

(2) Quais são os sentidos em disputa? Que consensos e dissensos podem ser verificados?

(3) Quais outros desdobramentos, em contexto de escola pública, a substituição tecnológica pode ter?

Em síntese, o foco dessa dissertação foi investigar o (s) sentido (s) da implantação do 6º Ano Experimental, cuja aposta principal não pode ser desvinculada das TIC.

Para tanto, entrevistamos, por meio das redes sociais, professores em exercício no Projeto 6º Ano Experimental e coletamos, do grupo “Professores PCRJ/SME” do *Facebook*, falas de professores que tratam dele.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como o dito no capítulo 1, aqui será analisado o 6º Ano Experimental como exemplo do uso intensivo das TIC em sala de aula e de substituição tecnológica.

Este segundo capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta as dificuldades enfrentadas com a burocracia para que conseguíssemos o trabalho de campo pretendido, articulando os discursos “sobre” o ensino e os discursos “do ensino”. A segunda seção apresenta as alternativas encontradas para o encaminhamento das questões do estudo. A terceira seção sintetiza a proposta da análise crítica do discurso.

2.1 Barreiras

A primeira barreira enfrentada foi alterar o objeto do trabalho de campo, visto que o GENTE – objeto inicialmente eleito - passou por mudanças estruturais e, por conta disso, SME-RJ sinalizou que deveríamos buscar outro espaço de pesquisa.

Pela leitura de Costa (2015), que investigou o GEC, observamos que o 6º Ano Experimental era mais um desdobramento das políticas que tratam do uso intensivo das TIC e, portanto, poderia ser o objeto do trabalho de campo.

As barreiras, no entanto, não estavam vencidas. Para a realização da pesquisa dentro de uma escola da SME-RJ, o projeto deveria ser submetido ao comitê de ética da universidade. Caso ela não o tivesse, deveria ser submetido ao comitê de ética da SME-RJ e, em seguida, avaliado pelo Setor de Convênios e Pesquisas da SME- RJ.

O primeiro movimento foi o de procurar a Prefeitura do Rio de Janeiro, onde fomos informados da documentação e dos procedimentos necessários. O segundo movimento foi o de procurar a Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Então iniciou-se uma batalha com as burocracias e documentos necessários ao encaminhamento da pesquisa.

A CEP sinalizou que deveríamos criar uma conta no *site* <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf> e preencher o formulário on-line para submissão do projeto.

Trata-se de uma pesquisa eminentemente qualitativa e, portanto, consideramos importante acompanhar o cotidiano da sala de aula para a realização da análise assim como fez Costa (2015). Porém, depois de muitas idas e vindas, acabamos presas na armadilha de dois tempos muito diferentes. De um lado havia um tempo comprimido e acelerado do Mestrado e de outro um tempo expandido e burocratizado da CEP.

Cabe observar que a CEP da UERJ conta com pareceristas voluntários em número reduzido para atender a todas as demandas da universidade. Como as reuniões não são sistemáticas, é necessário aguardar a disponibilidade de pareceristas e ocorrência de reuniões para se obter um parecer que pode vir com exigências.

Foi o que ocorreu com o nosso projeto. Depois de uma longa espera, o parecer veio com a seguinte determinação: “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Apresentar Carta de Autorização da Escola; Apresentar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), que será utilizada nas entrevistas”. A exigência com relação à entrevista poderia ser cumprida, mas a carta de autorização da escola foi um problema.

Na tentativa de conseguir respostas de maneira mais rápida, fomos diretamente às escolas. Estas, por sua vez, afirmaram que não poderiam emitir carta sem a autorização da SME-RJ. Então, fomos até ao Setor de Convênios e Pesquisas, localizado na Prefeitura do Rio de Janeiro, que nos informou que não seria possível emitir uma carta sem que tivesse um parecer da comissão de ética da universidade. Mostramos o parecer da CEP, mas de nada adiantou. Retornamos à comissão de ética que declarou que não seria possível o parecer favorável sem a apresentação da carta da escola. Como uma autorização dependia da outra, a situação ficou incontornável.

Reconhecemos que as dificuldades acima não eram privilégio nosso. Em fevereiro de 2015, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), - em seu *site*¹⁹, informou que está em andamento uma discussão importante sobre o lugar das Ciências Humanas e Sociais com relação à ética em pesquisa. Segundo a matéria publicada, a proposição de normas específicas para as Ciências Humanas e Sociais, elaborada por um grupo de trabalho formado por representantes de diversas entidades, foi rejeitada pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A ANPEd esclarece que as normas atualmente em vigor, se aplicadas ao pé da letra, inviabilizam diversos tipos de pesquisa antropológica. Os problemas enfrentados por pesquisadores podem, em longo prazo, eliminar a pesquisa de campo, tendo em vista que

¹⁹Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/antropologos-se-retiram-do-comite-de-etica-em-pesquisa-envolvendo-seres-humanos-da-universidade-estadual-de-londrina>>. Acesso em 10 de dez. de 2015.

alguns orientadores de monografia de graduação recomendam aos alunos que não façam entrevistas, pois, do contrário, os projetos têm que ser submetidos às comissões de ética das universidades, o que, na prática, vem inviabilizando a conclusão do trabalho dentro dos prazos, devido ao tempo para tramitação dos processos dentro das universidades. A situação atual reflete uma disputa entre as diferentes áreas científicas, em que as especificidades das Ciências Humanas e Sociais não são respeitadas.

Consideramos relevante destacar a dificuldade enfrentada junto à CEP, tendo em vista que essa é uma dificuldade enfrentada por outros pesquisadores, uma vez que todas as pesquisas envolvendo seres humanos, independentemente da área do conhecimento científico, devem ser eticamente revisadas pela CEP (BARBOSA; CORRALES; SILBERMANN, 2014).

Apenas uma CEP para regular todas as pesquisas que envolvam seres humanos, sendo elas das áreas das ciências humanas e sociais ou biomédicas, acaba gerando controvérsias e inviabilizando algumas pesquisas. Barbosa, Corrales e Silbermann (2014) explicam, por meio das resoluções, como essas controvérsias são geradas pela tramitação das pesquisas dessas áreas no sistema:

Nesse contexto, é importante lembrar que o Sistema Nacional de Revisão Ética de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, mais conhecido como Sistema CEP/Conep, foi criado pela Resolução 196/1996 e é formado por uma instância nacional, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e pelos CEP. Substituta da Resolução 1/1988, voltada apenas para pesquisas na área de saúde e sem maiores efeitos práticos, a Resolução 196/1996 foi elaborada por um Grupo Executivo de Trabalho (GET), após amplo processo de consulta pública, e destinava-se, entre outras coisas, a regulamentar as atividades de pesquisa envolvendo seres humanos realizadas nas diversas áreas do conhecimento científico no país. Apesar de sua aplicação prática, a Resolução 196/1996 necessitava de revisão, para poder acompanhar as transformações do mundo científico e do próprio Sistema CEP/Conep, bem como para tornar mais ampla a concepção de pesquisa e atender às especificidades das pesquisas não biomédicas, no intuito de dirimir as controvérsias geradas pela tramitação das pesquisas dessas áreas no sistema (BARBOSA; CORRALES; SILBERMANN, 2014, p.483).

Tendo em vista esse conjunto de barreiras a superar, deparamo-nos com a impossibilidade de estabelecer relações entre os discursos das políticas e o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Determinou-se, então, a busca de alternativas para superar as barreiras.

Em resumo, por questões burocráticas, tanto da CEP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quanto da SME-RJ, fomos impossibilitadas de entrar nas escolas. As

barreiras enfrentadas fizeram com que recorrêssemos às redes sociais para conseguir ter acesso às vozes dos professores, das quais não poderíamos abrir mão.

2.2 Em busca dos discursos dos professores.

Temos como proposta nesta dissertação realizar a análise do discurso das políticas e a análise do discurso dos professores sobre as políticas. O discurso oficial das políticas pode ser encontrado no Diário Oficial, no *site* da SME-RJ ou no *site* do MEC. Já com relação aos discursos dos professores, não conseguimos ter acesso aos “do” ensino por isso tivemos que nos ater aos discursos “sobre” o ensino. Dessa forma, fomos em busca de alternativas para superar a grande barreira e, assim como fez Sá (2013), recorremos a um grupo de discussão de professores.

O ponto de partida da pesquisa de Sá (2013) se dá em janeiro de 2008, quando o governo estadual, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), anuncia a distribuição de *laptops* para os professores da rede. Essa ação estava circunscrita a um programa específico, denominado Conexão Professor e, nele, o portal Conexão Professor com o Fórum de discussão *online*.

Barreto e Sá (2014) sintetizam o primeiro movimento, em que os professores recebiam os computadores em regime de comodato e em seguida como doação:

O Programa Conexão Professor teve como primeira etapa a distribuição de laptops para os professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, fazendo parte de uma diretriz nacional de educação que estabelecia, como um de seus princípios, intensificar o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Pretendia atingir os professores, alunos e gestores, ampliando também a instalação de laboratórios de informática nas escolas. Era, portanto, um programa que indicava o uso das TIC como estratégia central para o desenvolvimento da educação, revelando a expectativa de solução para os problemas enfrentados. De fevereiro de 2008 ao final de 2010 a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC–RJ) concluiu a meta de distribuição de, aproximadamente, 50.000 (cinquenta mil) laptops aos professores de Ensino Fundamental I e II da rede, em regime de comodato e, depois, como doação (BARRETO; SÁ, 2014, p.61).

O portal Conexão Professor tinha como objetivo central, segundo o *site* da SEEDUC, o atendimento aos interesses dos professores da rede estadual. Para isso, suas seções e subseções abrigavam espaços para divulgação de eventos, trabalhos dos professores,

calendário escolar, tabela de vencimentos, dentre outras, e ainda, possuía uma seção dedicada à interatividade, denominada Hora do Cafezinho.

Sá (2013) analisou a Hora do Cafezinho, que possuía algumas particularidades, entre as quais cabe destacar a presença de uma moderadora oficial, anônima, que conduzia as discussões dos professores. Tal presença marcava a voz da SEEDUC naquele espaço.

Nos discursos que coletamos no grupo do *Facebook* “PROFESSORES PCRJ/SME” não existe a presença oficial de um moderador, os discursos dos professores são espontâneos e muitos expressam insatisfação com as políticas da SME-RJ, especialmente em função dos descontos ocorridos após a greve de 2013.

Embora não haja um moderador oficial da SME, existe uma censura velada, talvez porque os profissionais temam represálias, como a exoneração de um professor no início de 2015. Segundo reportagem ao *site* UOL notícias²⁰, o motivo apontado para a exoneração, pela Secretaria Municipal de Educação, foi o comportamento do professor em redes sociais. De acordo com o professor, "a demissão não [foi] por motivos trabalhistas e, sim, políticos. Decidiram, por meio de uma Lei da Ditadura [o artigo em que ele foi enquadrado é de 1979], que não posso criticar a Prefeitura e me demitiram".

Esses discursos no grupo do *Facebook* são de professores que estão na rede municipal, mas não em turmas de 6º Ano Experimental. Por isso, na tentativa de conseguir discursos específicos, entrevistei professores por *in-box*.

Diferente de Costa (2015), que conseguiu acompanhar o contexto da prática no cotidiano das salas de aulas, entrevistando e acompanhando os professores, nossas entrevistas tiveram que ser mais objetivas, pois, em um primeiro momento, quando tentamos estabelecer uma conversa mais aberta, alguns professores recuaram e não quiseram responder, alegando não ter tempo. É importante pontuar que recusas foram feitas mesmo garantindo que o anonimato seria mantido.

Dessa forma, precisamos ser mais diretas para conseguir algumas informações que consideramos serem relevantes a essa pesquisa. Nesse sentido, fomos em busca do discurso sobre o contexto da prática.

Conseguimos entrevistar dez professoras e resolvemos utilizar essas entrevistas mesmo reconhecendo que o número de professoras entrevistadas via *Facebook* não pode ser considerado significativo, não dando conta de representar a realidade, já que um grande número de turmas conta com o 6º Ano Experimental. No entanto consideramos relevante as

²⁰ Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/05/05/professor-demitido-por-criticar-educacao-do-rio-diz-que-foi-censurado.htm>> Acesso em 09 de dez. de 2015.

vozes dos professores estarem presentes nessa análise, especialmente tendo em vista o contexto da prática em sala de aula. Considerando que o 6º Ano Experimental é um desdobramento além do GEC, vamos realizar essa análise a partir de considerações tecidas por Costa (2015). É preciso deixar claro que tanto Sá (2013) quanto Costa (2015) produziram tese e dissertação no grupo de pesquisa no qual estou inserida e, portanto, as aproximações teórico-metodológicas colaboram para a presente análise.

Segundo Barreto e Borborema (2014), os posicionamentos que se limitam ao micro ou ao macro contexto podem restringir as hipóteses de pesquisa. Dessa forma, a presente pesquisa buscou um posicionamento dialético, considerando as relações entre duas instâncias e, portanto, caracterizando uma em função da outra. Daí a importância da abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball.

É no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, que segundo Mainardes (2006), Bowe e Ball apresentam uma versão mais refinada do Ciclo de Políticas. Bowe e Ball (1992) rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação das políticas, pois consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos desses processos.

Segundo Mainardes (2006), os autores propuseram um ciclo contínuo dividido em três contextos principais, sendo eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interrelacionados, são atemporais e sem uma sequência pré-determinada ou linear.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p.51).

Dessa forma, consideramos, nessa pesquisa as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais como, por exemplo, os documentos do Banco Mundial.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente,

internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p.52).

Nesse caso analisaremos o contexto de influência, tendo como base os documentos (2009-2015) da SME-RJ que tratam das TIC na educação e do trabalho docente.

Para viabilizar a análise do discurso relativo ao contexto da prática, faremos uso das falas dos professores: (1) na retomada de algumas falas coletadas por Costa (2015) em sua dissertação; (2) nas discussões travadas no grupo “Professores PCRJ/SME”; (3) e nas entrevistas realizadas via *Facebook*.

Segundo Ball, Bowe e Gold (1992), o ciclo de políticas pretende que a análise das políticas educacionais tenha como foco o discurso da política e a análise da prática docente, de modo a estabelecer relações entre o que está proposto nos textos da política e o que acontece na prática.

Somada às barreiras enfrentadas nesse processo de investigação, a experiência de passar pelo curso de formação de 15 dias ministrado pela SME na etapa do concurso público²¹ para o cargo de Professor II, no qual fui aprovada, ajudou a pensar as questões que norteariam esta pesquisa. Na palestra em que fomos apresentados aos descritores do município, aos Cadernos Pedagógicos e à *Educopédia*, uma das professoras que assistia à palestra comentou:

Já sou da rede, e gostaria de acrescentar que já fui professora da rede particular e não quero mais voltar. O município é ótimo. Nos dá tudo mastigado. Entro na minha sala e já sei o que vou dar naquele dia, sem dor de cabeça. Está tudo pronto.

A fala dessa professora, mesmo não expressando consenso, nos faz refletir, ilustrando o quanto o esvaziamento do trabalho docente vem atrelado ao uso intensivo de pacotes de aulas prontas e às TIC, sendo esses materiais utilizados como o caminho para se chegar às habilidades e competências cobradas nas provas externas.

²¹ No Concurso Público do ano de 2013 para provimento no CARGO DE PROFESSOR II, a avaliação dos candidatos foi feita através de: a) 1ª Etapa: Provas Objetiva e Discursiva; b) 2ª Etapa: Prova de Título; c) 3ª Etapa: Curso de Formação Básica; d) 4ª Etapa: Prova de Aula. Só após o curso de formação básica do candidato foi realizada a prova aula e o candidato que não cumpriu com, no mínimo, 90% de frequência ao curso, foi eliminado do concurso.

2.3 Análise Crítica de Discurso (ACD)

Nesta seção abordaremos questões relacionadas à Análise Crítica de Discurso (ACD), formulada por Fairclough (2001). Os conceitos do referido autor são de suma importância para o desenvolvimento da análise dos discursos das políticas e dos professores.

Barreto (2009) define a ACD como sendo a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagens recortadas dos textos no movimento dos sentidos que estão presentes no processo histórico-discursivo. Pretende-se, com a ACD, uma aproximação dos sentidos que estão historicamente dimensionados e postos em circulação, ultrapassando o conteúdo, que pode estar claro ou oculto, e dessa forma buscar a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos. Tal análise é realizada a partir de pistas encontradas na superfície linguística.

Iniciamos a seção estabelecendo que a Análise de Discurso (AD) e a ACD possuem aproximações, apesar de a ACD carregar em si o adjetivo “crítica”. Barreto (2014) esclarece que a AD foi desenvolvida nos anos de 1960 e a ACD foi consolidada, muito depois, nos anos 1990, quando avançava a tendência de se pensar a linguagem desprovida de exterior (MCNALLY 1999). Dessa forma, o adjetivo pretende demarcar as divergências conceituais com relação à tendência que não considera o exterior constitutivo do discurso.

As aproximações entre análise de discurso francesa (AD) e a ACD podem ser percebidas em Barreto (2014, p.19), quando a autora estabelece as convergências entre Orlandi e Fairclough, principalmente com relação ao que os autores compreendem como discurso.

“Citando Fairclough (2010, p. 4), “os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como, imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser”. Citando Orlandi (1992, p. 100), “o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria no entanto como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado”. Fairclough e Orlandi também convergem ao colocar em relevo as várias possibilidades de leitura como sentidos em disputa no horizonte histórico. ”

Assumimos Fairclough (2001) como alternativa teórico-metodológica que relaciona o discurso e mudança social, levando em consideração a materialidade histórica dos acontecimentos. Segundo Barreto (2014, p. 22), “não há como analisar as práticas discursivas sem pensar as condições históricas e situacionais da sua produção”.

Assim, ao usarmos o termo discurso, estamos considerando o uso da linguagem como forma da prática social. O discurso é considerado um modo de ação, no sentido de que através dele as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas, e ainda pode ser considerado um modo de representação. O discurso é, ao mesmo tempo, moldado e constitutivo da estrutura social, segundo Fairclough (2001, p. 91):

“Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo.”

A partir da consideração do autor, podemos dizer que o discurso está presente na constituição das dimensões da estrutura social. Fairclough (2001, p. 91) distingue três aspectos dos efeitos construtivos dos discursos. O primeiro deles é que o discurso contribui para construção do que pode ser chamado de “identidade social”; o segundo aspecto é que o discurso constrói as relações sociais entre as pessoas; e o terceiro que o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento.

Esses três aspectos correspondem, segundo Fairclough (2001), a três funções da linguagem e a dimensões de sentido. O primeiro aspecto refere-se à função identitária que se relaciona com os modos que as identidades sociais são estabelecidas no discurso. O segundo aspecto está atrelado à função relacional e se refere às relações sociais entre os participantes do discurso e como elas são representadas. O terceiro aspecto está ligado à função ideacional que está relacionada aos modos pelos quais os textos podem significar o mundo, seu processos e relações.

O autor ressalta a importância da relação entre discurso e estrutura social de forma dialética, segundo ele:

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida: de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p.92)

Dessa forma podemos dizer que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.93).

É importante ressaltarmos que estamos trabalhando a partir de uma perspectiva dialética, em que a palavra discurso está se referindo a um movimento no qual as estruturas de convenção se submetem aos eventos discursivos reais, assim como aos próprios eventos.

Nesse sentido a perspectiva que estamos assumindo é diferente da do estruturalismo que, segundo Fairclough (2001), trata da prática discursiva e do evento discursivo como exemplos de estruturas representadas como unilaterais e fixas.

Consideramos importante deixar claro que a prática social tem algumas orientações, sendo elas: econômica, política, cultural e ideológica. O discurso, por sua vez, está dentro de cada uma delas. Nesta dissertação priorizamos o discurso como prática política e ideológica. Citando Fairclough (2001, p. 94):

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Dessa forma podemos observar que as práticas políticas e ideológicas não são independentes uma da outra, já que a ideologia abrange os significados gerados em relações de poder como exercício e luta.

Fairclough (2001, p.21) compreende discurso de maneira tridimensional, como texto, prática discursiva e prática social. Essa concepção do discurso é imprescindível para a ACD, e Barreto (2014) elucida que o conceito de texto é ampliado de modo a abrigar outros materiais semióticos ou, em perspectiva não ortodoxa, linguagens articuladas na produção de sentidos”.

Fairclough (2001) separa essas três dimensões (texto, prática discursiva e prática social) para elucidar sua análise e a partir delas compreende que as ideologias são “hegemonia de sentido”.

O autor compreende ideologias como:

“Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”, de que determinados usos da linguagem e de outras 'formas simbólicas' são ideológicos, isto é, os que servem em circunstâncias específicas para estabelecer ou manter relações de dominação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Dessa forma as ideologias que estão embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o estatuto de senso comum.

Para Fairclough (2001) o conceito de hegemonia, que é central na análise de Gramsci (1980), está atrelado à concepção de discurso que o autor defende e fornece um modelo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder.

“Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.122)

Fairclough (2001) organiza a análise textual em quatro itens, sendo eles: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário trata das palavras em si, a gramática trata das palavras combinadas em orações e frases, a coesão é a ligação entre orações e frases e por último a estrutura textual que trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

Para realizar a análise dos discursos proposta neste recorte, é importante demarcar os pontos de entrada analíticos que compreendem os aspectos semânticos, pragmáticos e sintáticos das práticas discursivas em questão.

Com relação ao vocabulário, é importante esclarecer que existem muitos “vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo a diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

Entre os aspectos semânticos, cabe destacar as escolhas lexicais e, dentro dele, os conceitos de ressignificação e relexicalização. Segundo Barreto (2014), a ressignificação é o movimento de atribuir novos sentidos as palavras já presentes nos dicionários. Esses deslocamentos podem marcar a inscrição da palavra em novas matrizes conceituais. Quanto à relexicalização, é a utilização de neologismos ou de termos de outras áreas e para outros fins, “para dar conta de sentidos que as palavras existentes não (mais) expressariam”. (BARRETO, 2014, p.14)

Ainda com relação aos aspectos semânticos, Fairclough (2001) aponta que a metáfora e seu efeito sobre o pensamento e a prática devem também ser considerados, já que quando um sujeito significa algo por meio de metáfora e não de outra forma, está por algum motivo

importante construindo essa realidade por esse caminho e não por outro. É preciso caracterizar a metáfora encontrada nos discursos, em contraste com as metáforas usadas para sentidos similares em outros discursos, e perceber que fatores determinam a escolha da metáfora.

É importante compreender a metáfora como um aspecto no estudo do vocabulário. Para tal compreensão acompanhar as implicações políticas e ideológicas e identificar o sentido pretendido com determinadas metáforas é de suma importância para a análise. Por mais que pareça contraditório, as metáforas estão muito naturalizadas em diversas culturas e se torna cada vez mais difícil identificá-las ou, até mesmo, escapar delas. (FAIRCLOUGH, 2001, p.230).

Além das escolhas lexicais e das relações estabelecidas entre elas, a ACD compreende as relações dos formuladores com as formulações e nesse sentido a gramática nos ajuda a perceber essas relações.

Com relação à gramática, podemos subdividi-la em três dimensões, sendo elas: transitividade, tema e modalidade. O objetivo da transitividade é verificar na oração quais os tipos de processos e participantes estão aparecendo no texto e ainda quais escolhas de vozes são feitas, podendo ser passiva ou ativa, e ainda o que autor chama de nominalização, que seria o processo de converter processos em nomes. O tema tem por objetivo determinar se há um padrão na estrutura que pode ser claramente percebido no texto.

Ainda na análise gramatical, podemos encontrar a modalização, que pode ser identificada ao verificar o uso de verbos auxiliares modais. É importante verificar qual a modalidade que está sendo assumida pelo autor, podendo esta ser objetiva ou subjetiva, mais categórica ou menos categórica.

A dimensão sintática dá conta das relações estabelecidas entre as escolhas lexicais marcando a função sintática dos termos nas formulações. Esta dimensão pode ser analisada por meio da coesão. Trata-se de verificar como as orações estão ligadas em frases e como estas frases estão ligadas para formar textos maiores. Essas ligações são realizadas a partir de um vocabulário de um determinado campo semântico. Essas ligações culminam em estruturas argumentativas que podem variar em diferentes discursos e é importante explorar essas variações como evidências do que o Fairclough (2001, p. 106) chama de “diferentes modos de racionalidade”

No capítulo intitulado “Discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas”, o autor tem como foco a mudança no progresso nas ordens de discurso e identifica algumas tendências abrangentes de mudanças discursiva que afetam a ordem societária do discurso.

O autor discute três tendências principais: “democratização”, “comodificação” e “tecnologização do discurso”. As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas de discurso, enquanto a terceira sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas, como fator cada vez mais importante na produção de mudança.

A “comodificação” é a tendência mais relevante para o recorte desta dissertação. Para o autor, é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja o de produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. É o que tem ocorrido no campo da educação, cujo vocabulário está cada vez mais comodificado. Um aspecto marcante do discurso educacional contemporâneo é lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos a serem comercializados aos clientes. Segundo o autor:

O discurso educacional comodificado é comumente mais contraditório por si mesmo do que isso pode sugerir. Há uma pista para tais contradições na combinação de “consumidores” e “clientes” no texto, que expõe uma ambiguidade generalizada sobre a quem são vendidos as mercadorias ou os “pacotes”. São os aprendizes ou as empresas que atualmente empregam ou podem vir a empregar os aprendizes? Os últimos podem de fato ser “clientes, no sentido direto de pagar para os aprendizes fazerem um curso. (FAIRCLOUGH, 2001, p.255)

O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades e palavras associadas, como “competência”, marcando uma relexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em “conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros. ” (FAIRCLOUGH, 2001, p.256)

Compreendemos que o conceito de comodificação é importante para nossa análise, considerando que, a partir da recontextualização das TIC na educação e do processo de substituição tecnológica do trabalho docente, a comodificação estaria sendo levada ao extremo, no sentido de restringir o ensino ao “gerenciamento” do contato dos aprendizes com os OA. (BARRETO, 2014, p.39)

A partir dos conceitos que foram tratados nesta seção, estabelecemos os discursos que constituem a análise desta dissertação, que são construídos pelo cruzamento de: (1) documentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e sua repercussão na mídia; (2) políticas educacionais formuladas em nível nacional; (3) discursos relativos ao GEC (COSTA, 2015); (4) discursos sobre o 6º Ano Experimental por diferentes professores,

com destaque para os que nele atuam; e (5) discursos coletados no grupo do *Facebook* “Professores PCRJ/SME”.

O texto é o produto empírico do discurso e, para realizar a análise das entrevistas e dos documentos, é necessário eleger os pontos de entrada em três dimensões: (1) semântica, (2) sintática e (3) pragmática.

A respeito dos aspectos semânticos, devemos tratar das escolhas lexicais, não esquecendo os conceitos de ressignificação, relexicalização e metáfora, tratados nesta seção.

A dimensão sintática trata das funções sintáticas dos termos nas formulações e nas relações estabelecidas entre as escolhas lexicais. Apesar de as escolhas lexicais serem pontos de entrada fundamentais na análise crítica dos discursos circulantes, não dão conta dos diferentes aspectos envolvidos.

Quando tratamos dos aspectos pragmáticos, estamos tratando das relações dos formuladores com as formulações. Os aspectos pragmáticos podem ser representados pela modalidade assumida, também tratada nesta seção.

Os pontos de entrada não constituem um esquema fechado a ser aplicado aos textos, na tentativa de se realizar uma análise. Fairclough (2001, p. 275) aponta que não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso. Os pontos de entrada acima colocados são possibilidades a serem desenvolvidas no capítulo 3, considerando as especificidades dos discursos envolvidos.

3 UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE OS PROGRAMAS EXPERIMENTAIS DA SME.

Este capítulo está dividido em três seções e trata das análises dos discursos coletados. Na primeira seção retomamos o primeiro desdobramento do uso intensivo das TIC e da substituição tecnológica na SME-RJ, materializado nos GECs com os professores polivalentes. Na segunda seção tratamos dos discursos presentes nos documentos oficiais e nos discursos da mídia que a eles se referem. Na última seção abordamos a análise dos discursos dos professores coletados no grupo PCRJ/SME-RJ no *Facebook* e nas entrevistas realizadas via *in-box*.

3.1 Documentos da SME e sua repercussão na mídia.

Nesta seção temos como base da análise os discursos presentes nos Documentos Oficiais que tratam do 6º Ano Experimental e o discurso da mídia acerca das políticas, em cujo contexto estão inscritas as práticas em sala de aula.

Considerando que o recorte desta dissertação são as políticas educacionais da SME-RJ a partir de 2009, trazemos um trecho das considerações de um dos primeiros decretos assinados pelo Prefeito após sua posse. O Decreto 30340 de 1º de janeiro de 2009 que revoga a progressão automática.

Considerando que o sistema de progressão continuada tem se mostrado inadequado ao necessário aperfeiçoamento e melhoria do ensino público municipal, **considerando ser imprescindível o estabelecimento de parâmetros objetivos de aferição do rendimento escolar**

O “imprescindível estabelecimento de parâmetros objetivos de aferição do rendimento” já dava indícios de que a SME-RJ teria como base das políticas educacionais a regulação do que é ensinado em sala, visando os números do IDEB e desconsiderando o processo de ensino/aprendizagem. Ao longo deste capítulo, essa hipótese será considerada.

Dois documentos da Prefeitura do Rio de Janeiro confirmam que a meta para a educação tem como foco aumentar os números do IDEB. Os dois documentos são o Plano

Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009 - 2012 e o Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013 – 2016:

Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e a 4,3 para os anos finais no IDEB em 2011. Criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012. Criar 10.000 novas vagas em pré-escolas públicas até 2012. Garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2012 estejam alfabetizadas. Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2012 Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009 – 2012).

Obter uma nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 6,0 para os anos iniciais e igual ou superior a 5,0 para os anos finais do IDEB* em 2015. Garantir que, pelo menos, 95% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2016 estejam alfabetizadas. Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2016. Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016. Garantir que 96% dos alunos da rede municipal se formem no 2º segmento até os 16 anos. Criar 60 mil vagas para educação infantil entre 2009 e 2016 (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013 – 2016).

Visando atingir suas metas, a SME-RJ apostou em políticas educacionais baseadas na lógica meritocrática e produtivista, como visto no capítulo 1. Esse modelo de gestão foi utilizado nas escolas municipais dos Estados Unidos, durante os anos 90 e, há pouco tempo, criticado por Ravitch (2010), que também foi responsável pela implementação do modelo na época.

Nesta dissertação tratamos das políticas educacionais que envolvem o uso intensivo das TIC, pois conseguimos observar que essas políticas são a chave para o cerceamento do que é ensinado em sala de aula, direcionando o quê e como o professor deve ensinar para conseguir bons resultados no IDEB. Quando não existe a possibilidade do uso das TIC, os professores contam com os OA que não necessitam do uso das TIC, caso dos Cadernos Pedagógicos, também conhecidos como apostilas da SME-RJ.

Segundo reportagem no *site* UOL²², publicada em 17 de maio de 2013, essas apostilas continham erros graves como:

O caderno pedagógico de matemática distribuído pela Prefeitura do Rio de Janeiro aos alunos do 5º ano da rede municipal de ensino redesenhou a geografia do Nordeste ao designar Belém como capital de Pernambuco e Manaus, capital da Amazonas, como a principal cidade da Paraíba.

Na apostila de história utilizada no 1º bimestre letivo de 2013 pelos alunos do 7º ano da rede municipal, um texto que explica o fim do Império Romano do Ocidente apresenta outra inverdade. A cidade de Milão aparece como sede do império em vez de Roma.

²² Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/17/apostilas-da-rede-municipal-do-rio-erram-capitais-de-pe-e-pb.htm>> Acesso em: 23 de dez. de 2015.

Na seção 3.3 veremos que os professores questionam a qualidade do material que acaba se refletindo na aprendizagem dos alunos.

No primeiro desdobramento, GECs, tratado na seção anterior, conseguimos observar que o uso intensivo das TIC, que resulta na presença do professor polivalente e ainda no esvaziamento do trabalho docente são a chave para aumentar o índice do IDEB. Agora vamos pensar o segundo desdobramento que é o 6º Ano Experimental, partindo Parecer Nº30/2010 de 30 de novembro de 2010 que aprova a implementação do Projeto.

Segundo o Parecer, foi constatado que o 6º ano “se constitui numa etapa da vida escolar marcada por muitas dificuldades para um grande contingente de alunos”. E essa seria a consequência que vem aumentando o número de alunos com distorção idade/ano escolar. O documento ainda apresenta a razão que seria:

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

A partir do 7º ano, os alunos deixam de ter aula com apenas um professor, geralmente, com formação em Pedagogia e passam a ter aulas com professores especialistas, sendo um para cada disciplina. Identificando que esse seria o problema da distorção idade/série, a solução apresentada é o Projeto 6º Ano Experimental em que: **“A condução do trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas selecionadas caberá a um Professor II com graduação,** que participará de capacitação para esse fim, durante todo o ano letivo de 2011. ”

Ou seja, um professor formado em Pedagogia fica responsável por ministrar todas as disciplinas que seriam divididas entre cinco profissionais especialistas. Expandindo o que foi feito nos GECs onde existem os professores polivalentes, no 6ºAno Experimental esse profissional que trabalha por cinco recebe o nome de professor generalista.

No caso do 6º Ano Experimental além do professor generalista os alunos contam com professores especialistas em Arte, de Educação Física e Inglês.

Segundo o Parecer os professores generalistas contariam com uma formação específica.

O Projeto 6º Ano Experimental prevê, ainda, acompanhamento contínuo da ação pedagógica, que envolverá um plano de formação continuada destinado à Direção da escola, ao Coordenador Pedagógico e aos Professores Regentes de turma. No que concerne aos professores regentes, o mencionado plano estabelece que a formação terá início na Semana de Capacitação, prevista para ocorrer no período de 07 a 11/02/2011, estendendo-se durante o ano letivo. Esses professores terão a quarta-

feira disponível para ações de formação em serviço, com a realização de quatro encontros mensais, organizados de forma a atender as necessidades do professor nas diversas áreas de conhecimento e a troca de experiências entre as escolas envolvidas.

A partir da análise do Parecer, compreendemos que a formação, destinada ao professor não conseguiria sanar as perdas obtidas ao se colocar um professor formado em uma determinada disciplina para ministrar aulas de cinco disciplinas diferentes. Levando em consideração que um professor levaria quatro anos, em média, para se formar, cinco professores seriam o equivalente a vinte anos de formação.

No entanto, o Parecer coloca que “por medida de prudência”, o projeto não se estenderia à totalidade das turmas de 6º ano, contemplando um universo reduzido. Se em 2010 o documento falava em “prudência”, em 2015 o discurso mudou. Em entrevista ao jornal O GLOBO²³ a Secretária de Educação Helena Bomeny, quando questionada sobre que outras mudanças além do fim do GEC em caráter experimental aconteceriam na rede municipal, respondeu:

A expansão do 6º ano experimental. Esse é um projeto que começamos a desenvolver com 53 turmas, em 2011. Este ano, já temos 372. Há quatro anos, o 6º ano experimental tem uma média de notas 50% acima da média do restante da rede. Isso tem o consentimento do Conselho Nacional de Educação, porque é algo fora do padrão. **No ano que vem, vamos enviar um projeto à Câmara dos Vereadores para levar a ideia à rede toda.** Em 2009, havia 22% de reprovação no 6º ano (atualmente, esse índice é de 10,9%).

Ainda a respeito do discurso da mídia, em outra entrevista publicada no jornal *O GLOBO*²⁴ a Subsecretária de ensino da rede municipal Jurema Holperin coloca o argumento socioafetivo para justificar a permanência de apenas um professor:

Nós apostamos na manutenção do vínculo do professor com o qual as turmas já têm vínculos sociais e afetivos, porque esse é um momento turbulento para esses jovens, e tem dado resultado. As turmas apresentam médias muito superiores às turmas regulares, seja no resultado das provas bimestrais, seja nas provas elaboradas por consultorias externas.

O argumento socioafetivo pode remeter à figura da “tia”. Gostaríamos de colocar que essa nossa hipótese não pretende discutir se a professora deve ou não ser chamada de tia, mas demarcar que a profissão professor não pode ser reduzida à afetividade, tendo em vista a

²³ Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-do-6-ano-da-rede-municipal-do-rio-terao-uma-so-professora-por-quatro-dias-na-semana-14651579>> Acesso em 24 de dez de 2015.

²⁴ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/sexta-ano-experimental-leva-em-conta-mudancas-da-adolescencia-para-melhorar-rendimento-13843962>> Acesso em: 24 de dez. de 2015.

importância política que está implícita no ato de ensinar. Freire (1997, p.9) em seu livro “Professora, sim; tia não – cartas a que ousa ensinar”, sintetiza este pensamento:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão.

O autor em determinado momento satiriza perguntando: “Quem já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” E é nesse sentido que o argumento socioafetivo colocado pela Prefeitura é frágil. O professor tem como dever principal ensinar.

Se os alunos sentem o peso da mudança de se ter aula com um professor para cinco professores, do 5º para o 6º ano, sentirão a mudança quando passarem para o 7º. Dessa forma, a SME- RJ estaria apenas adiando esse amadurecimento.

Foco no resultado do IDEB, economia com a contratação de um professor para ministrar aulas referentes a cinco disciplinas, argumento socioafetivo e meritocracia são questões que conseguimos identificar a partir dos documentos oficiais e do discurso da mídia. Na próxima seção buscaremos qual o posicionamento dos professores frente a essas questões.

3.2 Retomada dos discursos dos professores especialistas e polivalentes nos/sobre os GECs.

Nesta seção trataremos dos GECs, considerando que este projeto é um primeiro desdobramento do uso intensivo das TIC e da substituição tecnológica na SME-RJ. Para conseguir desenvolver uma reflexão acerca deste projeto, utilizamos a dissertação de Costa (2015), mestre pelo grupo de pesquisa Educação e Comunicação, coordenado pela professora Dr^a Raquel Goulart Barreto.

Costa (2015) tratou em sua dissertação da recontextualização educacional das TIC em um GEC. A autora realizou estudo de caso etnográfico e uma análise crítica dos discursos dos sujeitos envolvidos, com a possibilidade de observação das práticas e as reflexões dos sujeitos acerca dessas práticas.

A escola investigada por Costa (2015) estava entre as 27 (vinte e sete) unidades escolares do Ginásio Experimental Carioca e localizava-se na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora, em um primeiro momento a instituição atendia a partir da antiga 4ª série até a 8ª. A partir de 2009 e 2010 permaneceram alunos do 6º ao 9º ano e, em 2011, com a implantação do turno único, através da Lei municipal n.º 5.255 de 11 de setembro de 2010, permaneceram somente os alunos do 7º ao 9º ano. Somente em 2013 a escola passou a ser um GEC.

Costa (2015) especifica o uso das TIC em sala de aula colocando que o serviço de internet era precário impossibilitando até mesmo as pesquisas mais simples aos *sites* de busca. Tendo em vista a internet sem fio com velocidade de 5MB, os professores optam por não utilizar Internet em sala de aula, ainda que contornem o problema com os *kits* tecnológicos. A autora coloca que as aulas são armazenadas em *pen drives* que são trocados entre os professores.

O que se pode depreender do contexto analisado é a importância das TIC como suporte para as aulas, todas com duração de cerca de duas horas, especialmente aquelas em que cabe aos professores ensinar conteúdos para os quais não tiveram a devida formação. Em outras palavras, com as dificuldades de acesso à Internet, impera o *pen drive* para o armazenamento de materiais, em geral vídeos, que servem de amparo ao professor polivalente. (COSTA, 2015, p. 53).

Podemos compreender que o grande diferencial dos GECs, além de disciplinas eletivas diferentes do currículo das escolas regulares, é a presença do professor polivalente. O Decreto Nº 32.672, de 18 de agosto de 2010, que cria o Programa Ginásio Experimental Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências caracteriza este professor.

Segundo Costa (2015), a figura do professor polivalente é a chave para a compreensão das relações entre trabalho docente e utilização intensiva das TIC no GEC. O Artº 7º do referido decreto coloca as disposições do professor polivalente:

Art. 7º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca inserem-se: I – Núcleo comum
 a) educação em tempo ampliado: das 7:30 às 17:00 horas para jovens de 7º ao 9º ano;
b) professores polivalentes - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalharão Educação Física, Artes e Inglês;
 c) cada aluno terá um professor tutor;

Percebemos, segundo o referido decreto, que os professores dariam aulas referentes às suas “áreas” o que coloca um professor de Matemática dando aula de Ciências com os

argumentos de que seriam as duas disciplinas exatas. O mesmo argumento coloca um professor de Português podendo dar aula de História ou um professor com formação em Geografia dando aula de Português.

Colocamos o termo “áreas” entre aspas, pois tendo em vista o decreto, o seu significado acaba estreitado colocando uma dicotomia na escola, onde professores perdem a sua formação de origem e são divididos entre professores de Exatas ou de Humanidades.

Consideramos relevante estabelecer algumas análises referentes ao GECs para então pensar o 6º Ano Experimental como um segundo desdobramento do uso intensivo das TIC em sala de aula. Utilizaremos aqui alguns trechos da entrevista realizadas por Costa (2015) com gestores e professores. A autora, com a intenção de manter o anonimato dos entrevistados, atribuiu nomes fictícios aos sujeitos. Para isso utilizou nome de flores, mantendo a distinção de gênero, porém, sem qualquer ligação ou combinação que remeta aos nomes verdadeiros.

Para conseguir caracterizar o GEC, elegemos cinco temas que foram tratados nas entrevistas e que consideramos importante destacar, pois, revelam questões da prática para além do que foi posto no Decreto que criou o GEC. São eles: (1) zona de conforto, (2) polivalência, (3) perda de identidade, (4) planejamento e (5) desvalorização do docente.

Costa (2015) entrevistou a Coordenadora Pedagógica Marrom, e ao perguntar como ela via a questão de o professor pegar o conteúdo do planejamento da aula e não saber como dará a aula, obteve como resposta:

Marrom: Eu acho que **depende da disposição do sujeito**. Algumas pessoas encaram isso, de olhar o conteúdo e não saber, de uma forma muito tranquila. **Quem ficou aqui tinha essa vontade**. E tem que ter tempo. Você não pode exigir de um profissional que dá aula o dia inteiro, que ele chegue na casa dele depois do horário e que vá estudar tudo, **ele tem que fazer isso aqui e com muita vontade** de aprender para a coisa caminhar. Eu acho isso muito legal, **tira o cara da zona de conforto**, ele vai crescer, mas ele tem condição para isso. Ele fica numa posição de troca com os alunos (COSTA, 2015, p.111).

As escolhas lexicais (disposição, vontade e zona de conforto) da coordenadora pedagógica revelam a imagem de um professor preguiçoso que não conseguiria participar de um projeto como o GEC.

Marrom coloca o fato de o professor não dominar determinada disciplina como sendo: “sair da **zona de conforto**”. Dessa forma, um professor formado em Português que precisa dar aula de História e não consegue ministrar determinada disciplina seria culpado por isso, já que: “depende da disposição do sujeito” e “ele tem que fazer isso aqui e com muita vontade”.

Freire (1997), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, nos faz refletir a posição do professor em sala de aula a partir de seus conhecimentos sobre determinada matéria: “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. (FREIRE, 1997, p.102-103).

Mesmo que um professor leve a sério sua formação e estude para estar à altura de seu trabalho, não estará pronto para ministrar uma aula de determinada área que não seja a de sua formação. A segurança à qual Freire (1997) se refere envolve saber a fundo o conteúdo que será ministrado em sala de aula e com essa segurança os professores polivalentes não podem contar, já que esses estão sempre fora da sua “zona de conforto”.

O segundo tema que consideramos relevante trazer para essa análise é o que trata da **polivalência** do professor para isso trazemos um trecho em que a professora Bromélia trata do assunto. A professora em questão tem como formação Graduação em História, Especialização em História do Brasil, Mestrado em História das Instituições e é responsável por ministrar aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Ao ser questionada o que pensa em relação à polivalência, responde:

Eu vejo uma vantagem para o aluno, ela (a **polivalência**) torna o ensino um pouco **mais objetivo**. O professor da matéria fica falando, falando, falando ainda mais de História e de Geografia. **Quando ele é polivalente, ele segue o que está no planejamento, ele é muito mais objetivo** naquilo que coloca. Meus alunos sempre tiram nota melhor em Geografia do que em História. **E eu era de história** (COSTA 2015, p.91)

Nesse trecho podemos observar que as escolhas lexicais da professora demonstram que o fato de um professor dar aula de uma disciplina diferente da sua formação faz com que ele fale menos em sala de aula, o que é compreensível, visto que se o sujeito não domina determinado assunto falará apenas o que está planejado e mais nada além disso.

Está claro que o aluno perde com isso, tendo em vista que as dúvidas dos alunos poderiam dar margem a outros assuntos, o que enriqueceria a aula. Porém a professora coloca a polivalência como objetividade, ressignificando a palavra. Identificamos a presença de ressignificação, pois o fato de um professor não dominar determinado assunto e por isso falar menos durante aula não pode ser caracterizado como objetividade, havendo deslocamento do significado dicionarizado, remetendo a um outro sentido. Objetividade, no caso, significa o não afastamento do que será cobrado na avaliação externa.

Ainda com relação à fala da professora Bromélia, podemos destacar o fato que os professores perdem a identidade relacionada à sua formação inicial. De modo categórico, a professora coloca que “era de História”. Dadas as circunstâncias de estar lecionando Português, Geografia e História, a professora com Graduação em História sugere a perda desta identidade.

Observamos que tanto essa **perda de identidade** quanto a questão da objetividade estão relacionadas a um planejamento centrado nas competências. No caso do GEC investigado por Costa (2015), o planejamento não é elaborado pelo professor responsável por aquela turma. Os professores pegam o *pen drive* com aulas prontas e sentam 20 minutos antes da aula para aprender o assunto (com o professor especialista) e seguem o planejamento que está posto.

Em conversa com a professora Flor do Campo, Bromélia aborda a questão do planejamento. Flor do Campo tem Graduação em Ciências Sociais, Sociologia e Ciências Políticas, Especialização em Gestão Escolar e ministra aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

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

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

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

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

Bromélia: Não lembra de nada! Aí você fica ali, exatamente naquilo que o colega botou (COSTA, 2015, p.92).

A partir da modalidade categórica assumida por Bromélia, quando diz “aí você fica ali, exatamente naquilo que o colega botou”, fica evidente que o **planejamento** não é mais uma função do professor polivalente, o que acaba por alijá-lo desta etapa do processo de ensino/aprendizagem. O *pen drive* com as aulas prontas dá a condição objetiva de substituição do trabalho do professor no que se refere a planejar a sua aula.

A partir dessa substituição, entra o discurso da objetividade visando às notas altas nas avaliações externas. Dessa forma, as aulas acabam por ser “objetivamente” planejadas com o foco nessas avaliações.

O esvaziamento do trabalho docente, a perda da identidade e essa necessidade de sair da zona de conforto culminam na **desvalorização do docente** que pode ser caracterizada na fala da professora Margarida ao responder se sente dificuldade em ministrar disciplinas diferentes da sua formação. Margarida é formada em Ciências Biológicas e tem Mestrado e

Doutorado em Biociências e MBA em Planejamento e Gestão Ambiental e ministra aulas de Ciências e Matemática na escola.

Olha [...] é [...] eu não sentia no 7º ano e no 8º ano, de vez em quando sim, eu tenho algumas dúvidas. Mas aí [...] quando surgem as dúvidas ...na hora eu tiro ou com a Orquídea ou com o cravo e volto para a sala. (risos) Aí está resolvido! Mas quando surge alguma dúvida eu digo que vou perguntar ao Cravo ou para Orquídea. É muito natural isso (risos). Eles não se incomodam. Quando surge alguma dúvida, eles perguntam “o Cravo não está aí?”. Eu também tenho dúvidas, não tenho aquela didática, aquele raciocínio rápido, não tenho. Mas aí na hora consigo tirar as dúvidas e passar para os alunos (COSTA, 2015, p.101).

Cravo e Orquídea possuem graduação em Matemática e a fala da professora revela que os alunos já perceberam que a professora não domina o assunto, tendo que por vezes sair de sala para conseguir sanar dúvidas. Com isso voltamos à questão da segurança em sala de aula, que Freire (1997) coloca como competência fundamental do professor. Os professores polivalentes não conseguem estar seguros daquilo que estão passando para os alunos, o que acaba por reduzir o ensino dos alunos ao planejamento de um professor que pode não conhecer aquela turma.

Insegurança, perda da identidade, uso intensivo das TIC e esvaziamento do trabalho docente são temas que conseguimos encontrar dentro do projeto GEC, através do trabalho de Costa (2015). A partir do que conseguimos analisar nesta seção abordaremos o 2º desdobramento desse uso intensivo das TIC na SME-RJ, o Projeto 6º Ano Experimental.

3.3 Discursos dos professores especialistas e generalistas sobre o 6º Ano Experimental

Nesta seção pretendemos assinalar as consequências dos desdobramentos da substituição tecnológica na escola, a partir das vozes dos docentes, junto com o que foi visto a respeito das políticas educacionais, na seção anterior. Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: quais são os discursos que estão em jogo? Quais são os principais embates? Como os professores se sentem?

Contamos com dois grupos de professores com discursos que podem ser caracterizados da seguinte forma: (1) discursos de professores que trabalham na SME-RJ, coletados do grupo Professores PCRJ/SME no *Facebook*. Esses são professores que estão na rede, mas não lecionam nesse projeto; e (2) discursos sobre o 6º Ano Experimental coletados

em entrevista realizada por *in-box*. Esses são professores que estão lecionando em turmas de 6º Ano Experimental.

Dessa forma, os dois discursos são sobre o ensino, no entanto no primeiro grupo os professores falam do Projeto 6º Ano Experimental tendo como base o que vivenciam na rede, sem minimizar as experiências vividas na greve de 2013. Já no segundo grupo, o discurso também é sobre o ensino, no entanto eles falam do lugar de professores que possuem a experiência de lecionar em turmas de 6º Ano Experimental. Consideramos importante pontuar que as considerações dos sujeitos envolvidos sugerem algum consenso acerca do projeto, embora não seja possível falar em unanimidade.

Os discursos dos professores estão disponíveis na íntegra nos Anexos A e B, sendo A entrevistas realizadas via *in-box* e B discussões coletadas no grupo do *Facebook* acerca do 6º Ano Experimental. Em ambos os materiais, o anonimato dos professores é mantido. No caso dos professores entrevistados via *in-box*, o nome é representado por numerais cardinais e os professores do grupo do *Facebook* são identificados por algarismos romanos. Também foi preservada a redação dos sujeitos envolvidos.

O primeiro movimento foi o de organizar esta análise por temas, inclusive em alguns momentos relacionando os que foram tratados nas entrevistas via *in-box* e no grupo do *Facebook*.

Logo de início, conseguimos identificar diferenças entre o espaço de discussão, Hora do Cafezinho, analisado por Sá (2013) e o grupo do *Facebook* em questão nesta dissertação. Se em Sá (2013) existia uma certa formalidade no discurso, mesmo nos momentos em que as falas eram construídas com um tom de ironia, no grupo do *Facebook* não existe um compromisso com a linguagem formal e a interlocução é simétrica.

Essa diferença se dá pelo fato de que no espaço analisado por Sá (2013) existia a moderadora que representava a voz da SEEDUC e no espaço aqui analisado, por mais que existam moderadores do grupo (outros professores), esses não têm o compromisso de regulação. A descrição do grupo consegue nos demonstrar que espaço é esse:

- grupo de discussão e troca de informações entre e para professores da prefeitura do rio de janeiro;
- profissionais de outras categorias e de outros empregadores são bem-vindos;
- tópicos com boatos que sejam manifestamente para desmobilização serão apagados caso membros solicitem,
- não é proibido elogiar a secretária ou prefeito, mas seus pais e filhos serão xingados, por doze mil membros,
- não há censura, senão a casos de assédio moral por parte de gestores a professores e em caso de postagens fascistas, racistas, machistas, transfóbicas,

homofóbicas, lesbofóbicas, capacitistas, gordofóbicas, em defesa da ditadura militar, que humilhem os animais ou qualquer outra minoria;

- se você for reclamar de palavrões, brigas, pinimbas e mimimis, "pede pra sair";

- se você quer denunciar algo e teme represálias, faça um FAKE, peça para entrar na comunidade, e denuncie;

- permitido o anúncio de serviços educacionais e afins;

- não aceitamos alunos

- proibição de tópicos criados para ofensas explícitas a outros membros. Qualquer crítica à postura individual, características políticas, de personalidade e afins deverá ser enviado para o INBOX da pessoa. O tópico será deletado caso aquele que se sentir ofendido comunique e solicite.

- não é página do SEPE (seperj.org.br);

- não é ambiente de trabalho;

NÃO SE REPRIMA!

(GRUPO DO FACEBOOK “PROFESSORES PCRJ/SME”,
<https://www.facebook.com/groups/professores.pcrj.sme/?fref=ts>).

A descrição posta no *Facebook* delimita qual é a proposta do grupo, inclusive sinalizando que um perfil *fake* pode ser utilizado para a realização de denúncias. Esse enfoque nas denúncias fez com que na greve de 2013 tivessem no grupo grandes discussões a respeito das pautas específicas.

Para organizar a análise dividimos esta seção em subseções destacando os pontos de entrada eleitos.

3.3.1 Medida de economia

A partir da caracterização do grupo, buscou-se o primeiro tema a abordar. Foram eleitas as questões relacionadas à economia que estaria sendo feita pela SME-RJ com o projeto 6º Ano Experimental, tendo em vista que o projeto conta com apenas um professor para lecionar todas as disciplinas, exceto Inglês, Artes e Educação Física.

Iniciamos a análise pelo discurso dos professores do grupo do *Facebook* Segundo a Professora **II**

Uma economia que está ficando bem-sucedida. Se pensarmos que ao invés de pagar 5 ou 6 professores para o sexto ano, basta pagar um. É assim que começa.... Daqui há pouco terá um único professor até o final do ensino médio. Acorda Brasil!!!

A Professora **II** aponta, em modalidade categórica, que existe uma economia realizada pela SME-RJ, tendo em vista que no lugar de se contratar um professor para cada disciplina

apenas um fica responsável por ministrar todas as matérias. A professora caracteriza a economia como “bem sucedida”. Em contrapartida deixa marcado que enquanto a economia está dando certo o ensino vai mal e aponta para possíveis desdobramentos no mesmo sentido para outros anos.

Com essa fala, a professora demonstra que apesar do discurso das políticas afirmar que se está visando a qualidade do ensino, seja pelo argumento socioafetivo do 6º Ano Experimental, seja pelo argumento de introdução de novos métodos e práticas visando a excelência acadêmica dos GECs, o que está posto é a economia com a educação pública. A mesma economia a cada dia se estende a mais séries mesmo que com argumentos diferenciados²⁵.

A Professora **III**, por sua vez, coloca em questão a qualidade desse ensino “5 em 1”:
 “Quando me ofereceram eu perguntei: vc está mesmo me oferecendo isso? Esqueceu o que penso disto? **Eu, nunca. Não acredito na qualidade, um professor para todas as matérias é o fim.**”

Como podemos observar na primeira seção deste capítulo em que tratamos dos GECs, as possibilidades de se aumentar a qualidade do ensino com um professor formado em determinada disciplina dando aula de outras são poucas. Planejamentos realizados por outros professores, professores que precisam sair de sala para tirar dúvidas com colegas especialistas, que nem há no projeto, para só então conseguir sanar as dúvidas dos alunos, são fatos que podem ilustrar a fala da Professora **III**.

A mesma termina seu discurso com “é o fim”. Estas palavras remetem ao “fim” de possibilidades múltiplas de aulas ministradas nas disciplinas para as quais foram formados ou até mesmo “o fim” das muitas licenciaturas presentes nas faculdades públicas. Enfim, o fato de um professor dar aula de outras disciplinas precisa ser seriamente discutido, já que esse fato pode acarretar problemas mais sérios à relação de ensino/aprendizagem entre alunos e professores.

Passando para o grupo entrevistado via *in-box*, ao serem questionados sobre quais as impressões em relação ao 6º Ano Experimental a maioria colocou a questão da economia da SME-RJ. Seguem as falas:

²⁵ Podemos recordar também o Programa Autonomia que pertence a SEEDUC e é um programa de aceleração de estudos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Seu público alvo são alunos com idades entre 13 e 17 anos que queiram concluir o Ensino Fundamental, e entre 17 e 20 anos que queiram fazer o Ensino Médio em um tempo mais curto. Com o argumento de dar mais autonomia aos alunos, professores de qualquer disciplina podem ministrar todas aulas através de vídeos do Tele Curso 2000.

Quadro 2 – Falas dos professores entrevistados

<p>Professora 2: [...] faço o trabalho de 5 professores especialistas [...] O sistema 3.0 da Prefeitura também precisa ser preenchido com planejamento, frequência, notas, como se eu fosse 5 professores. Essa conversa de que o aluno não está preparado é só para economizar dinheiro às minhas custas[...]</p>
<p>Professora 3: Uma forma de contenção de gastos [...]. Os professores, por sua vez, fazem o trabalho de cinco ganhando por um. Uma vergonha!</p>
<p>Professora 4: [...] É nitidamente uma questão de se gastar menos com educação faço o trabalho de 5 professores e, como é para pobre, pode.</p>
<p>Professora 5: [...] é claramente uma tentativa de se gastar menos com a educação. Eu, mesmo não tendo formação adequada, dou aula de outras disciplinas e com isso tenho as atribuições de 5 professores [...]</p>
<p>Professora 6: [...] A minha impressão é ruim pois estou exausta tendo que trabalhar por 5.</p>
<p>Professora 8: [...] Só me dei conta de que se tratava de uma questão de economizar com professores quando me vi fazendo o trabalho de 5 e excedendo o mesmo.</p>
<p>Professora: 9: [...]. Para mim é muito claro que, a partir do momento que só tem um professor lecionando, a prefeitura está economizando. [...]</p>

Fonte: Entrevista via *in-box* (elaborada pelo autor), 2015.

Tirando os professores 1 e 10 que concordam com as políticas do Projeto 6º Ano Experimental, a maioria dos professores colocam com modalidade categórica que estão exaustos por fazer o trabalho de 5 professores e receberem o mesmo salário. A economia realizada é nítida e percebida pelos professores entrevistados que estão em sala de aula.

3.3.2 Dualidade Escolar

Essa tentativa de se gastar menos com a escola pública remete à dualidade escolar inscrita em Gramsci (1991), expressando a fragmentação da escola a partir da qual são traçados caminhos diferentes para classes sociais distintas. Essa dualidade amplia a desigualdades social e com isso cria um vácuo entre as classes trabalhadoras e as classes favorecidas economicamente.

Tendo o 6º Ano Experimental como exemplo, podemos verificar que o argumento socioafetivo das políticas pode em um primeiro momento dar a ideia de que exista uma

preocupação com o ensino desses alunos. No entanto esse projeto não permite o acesso aos mesmos níveis de conhecimento que terão alunos do 6º em escolas particulares.

As avaliações externas também acabam participando dessa dicotomia na educação no sentido de que nivela o conhecimento por baixo buscando padrões mínimos de qualidade atingindo o seu objetivo, que é aumentar o IDEB. Nesse sentido os números acabam mascarando a qualidade do ensino se comparado a escolas para alunos de classes favorecidas economicamente.

Para Gramsci, a escola é um dos aparelhos privados de hegemonia. Nesse sentido, teria condições de junto às classes menos favorecidas criar instrumentos necessários para à conquista da cidadania (MIRANDA, 2007). O autor deixa claro a importância de uma educação com caráter desinteressado, deixando de lado o caráter dualista que visa os interesses de mercado e separa a educação entre a formação de especialistas (técnico-científica e política) e a formação de técnicos (instrumental e prático).

O autor nos dá elementos para pensar o caráter das avaliações externas das escolas públicas que acabam rebaixando os critérios do aproveitamento escolar e nivelando o conhecimento por baixo. Esse nivelamento por baixo acaba por construir um imaginário de incapacidade dos alunos das escolas destinadas às classes menos favorecidas, o que contribui para o aumento da desigualdade social.

Escolas particulares consideradas de qualidade não contam com professores formados em uma determinada disciplina dando aula de outras. Essa dualidade é marcada em algumas falas coletadas, como na do Professor **IV**: “Uma frase que já ouvi nessa página que gostei muito, pois ilustra muito bem as ideias da SME e da SEEDUC: **‘Fazer experiência com filhos de pobre é mole’, queria ver esse oba oba na Rede Privada!**”

Além da fala do Professor **IV**, a Professora **I** também coloca essa desumanização em seu discurso:

Essa é a propaganda do sexto ano experimental! **Alguém poderia me apresentar os estudos???? Foram feitos por quem???** Já procurei em diversas fontes de pesquisa e nada! EU TENHO VERGONHA ALHEIA DE TANTA FALÁCIA! Pode ser o maior pedagogo do planeta que não vai ensinar TODAS as disciplinas NUNCA, principalmente articulando os conhecimentos aos do cotidiano. Até quando? Qual universidade brasileira auxilia na formação de professores generalistas no sexto ano???? Mais uma vez os **pobres estão sendo cobaias dentro de uma rede! Falta de ética?** O que vcs acham? O projeto visa dar uma atenção especial aos alunos que passam pelas profundas mudanças da pré-adolescência (11 e 12 anos), através de professores generalistas com os quais eles já possuem vínculos socioemocionais. Esta proposta foi implementada a partir de diversos estudos que comprovaram a grande dificuldade de alunos, nesta faixa etária, em acompanhar, de forma satisfatória, no 6º ano regular, um elevado número de professores e suas diferentes

formas de trabalhar. Neste ano já são 152 escolas e 378 turmas, atendendo cerca de 12 mil alunos.

A Professora **I** vai além nas escolhas lexicais e usa o termo “cobaia” reforçando a comparação com experiências feitas em laboratórios, marcando que essas experiências são realizadas com pobres, caracterizando a presença da dualidade escolar (GRAMSCI, 1991).

A Professora **4** entrevistada via *in-box* também coloca esta questão quando fala das suas impressões com relação ao 6º Ano Experimental.

Minhas impressões são as piores possíveis [...] me vejo obrigada a dar aula de assuntos que não tenho formação para lecionar. Dessa forma, **por mais que eu me esforce, a educação dos meus alunos se torna aligeirada**. E eu por vezes me culpo por isso. É nitidamente uma questão de se gastar menos com educação faço o trabalho de 5 professores e, **como é para pobre, pode**.

“Como é pra pobre, pode”. Essa frase denuncia a presença da dualidade escolar nesta educação aligeirada que os alunos desse 6º ano estão recebendo. Uma relação constatada no GEC e agora aprofundada no 6º Ano Experimental.

Em 16 de agosto de 2013, essa relação entre dualidade e educação aligeirada pode ser observada em entrevista concedida pelo Prefeito Eduardo Paes ao programa do Jornalista Ricardo Boechat na rádio *Bandnews*²⁶.

O contexto em que a entrevista se deu foi durante longa greve de professores de 2013. Na ocasião o prefeito é questionado acerca do trabalho realizado pelo professor polivalente. A transcrição foi retirada do trabalho de Costa (2015):

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

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

Ricardo Boechat: Então eu termino perguntando: Senhor Prefeito, você matricularia seu filho? A minha resposta em relação aos meus diria que é não, já me coloco bem à vontade em relação a isso, me coloquei nessa sua posição, imaginei-me na sua posição e minha resposta seria não. O senhor matricularia seus filhos numa escola da rede pública do município?

Eduardo Paes: **Eu tenho condições de pagar uma escola particular para os meus filhos e eu pago uma escola particular para meus filhos, então minha resposta seria não**. Na minha situação que tenho condições de pagar, não. Se eu não tivesse condições de pagar, eu matricularia. [...] se têm problemas, se têm deficiências, **mas**

²⁶ Disponível em: < <http://www.radiotube.org.br/meuperfil-3169>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

essa rede municipal orgulha muito os cariocas. [...] E eu quero te dizer uma outra coisa, isso na **medida da pesquisa**. A absoluta maioria dos pais que têm seus filhos nas escolas da Prefeitura do Rio, eles têm satisfação com os serviços prestados pelas escolas municipais. Então, **não é essa tragédia, não é esse terror**. Tem problemas, tem ajustes, tem melhoras para avançar, não pode ser tudo sabe. Ou é uma desgraça ou é uma maravilha. Não, não é nenhuma desgraça e também nenhuma maravilha. [...] Então todos **nós temos muito orgulho da rede municipal de ensino**, é uma rede qualificada, é uma rede com professores muito dedicados e que tem seus problemas. Então, de novo, **eu não preciso matricular meus filhos, eu não tenho essa necessidade** [...] não veria esse sofrimento todo que **às vezes podem fazer crer**, não é uma tragédia a rede municipal de ensino. [...] (COSTA, 2015, p. 71)

Vale ressaltar que após essa entrevista, junto com algumas postagens feitas no *Facebook* criticando a gestão do Prefeito, bem como a Secretária de Educação, o professor da referida entrevista foi exonerado. Esta exoneração demarcou uma mudança nos discursos dos professores do grupo do *Facebook*. A partir desse fato, as discussões calorosas que aconteciam no grupo tiveram uma baixa, tendo em vista que os professores seguiram com medo de que outras exonerações acontecessem.

Percebemos que esse medo da exoneração extrapola as redes sociais. Uma das professoras que procuramos para realizar a entrevista via *in-box*, mesmo tendo o anonimato garantido, se negou a dar a entrevista solicitando que entrássemos em contato com a sua diretora para pedir permissão. Entramos em contato com a diretora que não deu a permissão, alegando que a professora estava em Estágio Probatório.

Voltando às questões relacionadas ao ensino, quando se fala nessa dualidade entre ensino para ricos e ensino para pobres, geralmente o ensino para os pobres carrega em si questões relacionadas à defasagem do ensino. Selecionamos algumas falas do grupo do *Facebook* em que os professores trataram da defasagem no ensino a partir do 6º Ano Experimental, o primeiro discurso é do Professor V: Ano passado **tive um sétimo ano com alunos que eram oriundos do famigerado 6º ano experimental. Não possuíam o mínimo do mínimo que necessitavam para a realização de um bom curso de história**. Pena. Não eram maus alunos. ”

A partir das experiências vividas em sala de aula, o Professor V (provavelmente professor de História) materializa com a sua vivência a defasagem com a qual os alunos oriundos do 6º Ano Experimental chegam ao 7º ano regular. O Professor V utiliza a expressão “Não possuíam o mínimo do mínimo” para caracterizar o conteúdo que os alunos traziam para o 7º ano. Retomando o que foi analisado na primeira seção deste capítulo com o que seria o primeiro desdobramento (GEC), conseguimos compreender essa falta de conteúdo a que o professor se refere. “O mínimo do mínimo” pode ser remetido à “objetividade” tratada na

seção 3.1. O professor segue apenas o que está posto no planejamento que não foi elaborado por ele e então é ensinado o mínimo do mínimo.

A Professora **VI** também recebe alunos oriundos do Projeto 6º Ano Experimental e coloca: “Sim recebo. E **posso afirmar que eles chegam sem os conceitos básicos de História.** Na verdade, **alguns alunos até relatam que não estudaram História no 6º ano.**”

Diferente do vivenciado nos GECs, os professores do 6º Ano Experimental, em sua maioria, não possuem professores especialistas em suas escolas, tendo em vista que o projeto transferiu o 6º ano para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, onde os professores têm, em sua maioria, formação em Pedagogia.

Isso posto, a falta de conceitos básicos de História pode ser atribuída à qualidade dos materiais utilizado de apoio pelos professores que não têm formação na área. A Professora **VII** coloca a qualidade dos materiais em seu discurso:

O que a conveniência não faz, as tais 30 moedas de prata se multiplicam ao longo da história da humanidade! Um/a professor/a fazendo o trabalho de 5, mas recebendo um salário só. **Como ele/a não será mesmo especialista em tudo, vai engolir - alguns até com satisfação - a metodologia que vem pronta da SME. Os cadernos do 6º ano experimental da minha área são de chorar. A pré-história foi absolutamente mutilada, a ideia de que o homem se organizou no espaço e que se adaptou ao meio, a importância da agricultura na formação das primeiras civilizações e outras noções essenciais ficaram esquecidas.** Ah, e para os apostilheiros, parece que o Brasil quase não teve pré-história, ferindo, inclusive, a lei da matriz cultural (esqueceram os nativos).

Ao jogar com a expressão “vai engolir – alguns até com satisfação”, a professora expõe a contradição entre “engolir” e “satisfação” para tratar dos materiais prontos da SME-RJ. A professora completa com a expressão “são de chorar” para caracterizar os materiais que acabam prejudicando o conteúdo da disciplina de História. Mais uma vez entra a relação da “objetividade”, já que o que está na apostila é apenas o que provavelmente cai nas avaliações externas.

O último discurso que trata da defasagem foi retirado da entrevista realizada com o Professora **9**: “Só a prefeitura ganha com esse projeto os alunos terminam o ano letivo defasados e os professores exaustos.”

A Professora **9** estabelece uma relação entre os professores e os alunos em que, por mais que os professores se esforcem e terminem o ano letivo exaustos de fazer o trabalho de 5 professores de nada adianta, ainda assim “os alunos terminam o ano letivo defasados”.

3.3.3 Professores como cúmplices

Muito próxima a essa relação professores exaustos/alunos defasados está o discurso da culpa, muito presente nos discursos dos professores entrevistados por *in-box*. As falas a seguir foram produzidas quando as professoras foram questionadas a respeito de suas impressões acerca do projeto:

Quadro 3 - Falas dos professores generalistas

Professora 4: Minhas impressões são as piores possíveis [...] me vejo obrigada a dar aula de assuntos que não tenho formação para lecionar. **Dessa forma, por mais que eu me esforce, a educação dos meus alunos se torna aligeirada. E eu por vezes me culpo por isso.** É nitidamente uma questão de se gastar menos com educação faço o trabalho de 5 professores e, como é para pobre, pode.

Professora 5: As minhas opiniões e impressões são as piores possíveis. A meu ver, é claramente uma tentativa de se gastar menos com a educação. Eu, mesmo não tendo formação adequada, dou aula de outras disciplinas e com isso tenho as atribuições de 5 professores.

Me sinto culpada por ter aceitado, mas é o preço que acabei pagando para trabalhar perto de casa. Os meus alunos são ótimos e não mereciam ter essa educação rasa que é que eu acabo dando, mesmo me esforçando ao máximo.

Professora 7: **Acho ruim porque os meninos acabam sendo prejudicados.** Eu não domino a disciplina matemática como um professor que se formou em matemática. **Me sinto meio culpada, mas tive que aceitar lecionar nessa turma se não ficaria muito longe de casa e tenho um filho pequeno.**

Fonte: Entrevista via *in-box* (elaborada pelo autor), 2016.

O ensino é defasado e as professoras por mais que se esforcem se sentem culpadas. Essa culpa está relacionada à insegurança que os professores sentem frente ao discurso da incompetência que é imputado nos docentes quando não se atinge, por exemplo, a nota esperada nas avaliações externas. Macedo (2014) trata desse medo do fracasso que por vezes paralisa o professor e dessa avaliação externa que o acaba tornando cúmplice.

A autora coloca que “se não se pode [ainda] eliminar o professor desse processo, é preciso torná-lo cúmplice” (MACEDO, 2014, p.1551). Está se referindo ao processo de trabalho do professor, do qual o próprio está sendo aos poucos eliminado. No entanto “ainda” não foi totalmente retirado do processo e por mais que a substituição do seu trabalho esteja a cada dia mais forte, o docente ainda é cúmplice desse processo, tendo em vista que é ele que executa em sala de aula o que é previamente elaborado por alguém externo a esse processo.

Macedo (2014) utiliza o estudo de Taubman (2009) para pensar a realidade brasileira considerando as proximidades com os americanos.

Os elementos que sobressaem na narrativa de Taubman (2009) mostram que o que se diz das escolas públicas americanas é, em inúmeros aspectos, próximo do que escutamos sobre as escolas brasileiras, o que por si só já indica descrições pouco acuradas. Também lá, a escola é acusada de “não prepara[r] os alunos para o mercado de trabalho, para a democracia, para o sucesso acadêmico” (p.138). Dela é cobrada a resolução de todo e qualquer problema social, do racismo à corrupção, passando pela pobreza e a iniquidade. Esse enorme conjunto de expectativas, produzido pela mídia, mas também pelos discursos acadêmicos, é irrealizável e acaba por gerar um sentimento de vergonha, definido pelo autor, como resultante “do fracasso em estar à altura do nosso ideal de ego e da imagem ideal que temos de nós” (p.139). (MACEDO, 2014, p.1552).

Podemos, a partir da leitura de Macedo (2014), concluir que a culpa colocada pelas professoras durante a entrevista está relacionada à cobrança da resolução de todos os problemas sociais na educação e no imaginário do professor como super-herói. As expectativas produzidas pela mídia e pelo discurso acadêmico junto às políticas educacionais que envolvem avaliações externas e uso intensivo da TIC acabam envolvendo o professor de modo a torná-lo cúmplice do processo, disseminando o sentimento de culpa e fracasso nos docentes.

A Professora 4 afirma: “por mais que eu me esforce, a educação dos meus alunos se torna aligeirada. E eu por vezes me culpo por isso”. A fala da professora mostra uma preocupação em demarcar que ela faz a sua parte. Conseguimos observar na seção 1 deste capítulo o imaginário do professor preguiçoso que precisa sair da zona de conforto e que pode ser observada na fala da Professora 4, que antes mesmo de colocar que o ensino é defasado e que ela se sente culpada, faz questão de demarcar em sua fala que ela se esforça.

Já a Professora 5 justifica sua culpa dizendo “Me sinto culpada por ter aceitado, mas é o preço que acabei pagando para trabalhar perto de casa. ” A expressão “preço que acabei pagando” revela a insatisfação da professora com o Projeto e da base ao discurso da culpa presente em sua fala.

A partir de todos os problemas apresentados pelas professoras entrevistadas, consideramos relevante perguntar se elas tinham alguma vantagem (salarial ou não) de estarem na posição de professores generalistas. A negativa foi unânime com a observação de algumas, afirmando que a única vantagem seria trabalhar perto de casa. Dessa forma esta seria mais uma diferença entre os GECs e o Projeto 6º Ano Experimental, já que Costa (2015) pontua que os professores polivalentes, desde que sem nenhuma falta em sua folha de ponto, recebiam um bônus de 15% em seu salário.

A Professora 7 modaliza: “Me sinto meio culpada”. Não sendo categórica, a modalização presente nos faz supor que a mesma estaria dividindo sua culpa com a SME-RJ, já que complementa com “tive que aceitar lecionar nessa turma se não ficaria muito longe de casa e tenho um filho pequeno”, dando a entender que se pudesse dar aula em outra turma perto de casa não estaria passando por isso.

Analisando as falas do grupo do *Facebook* conseguimos perceber que existe uma certa rivalidade entre professores PII e PI que se baseia no “*status*” de ser um professor PI. Os professores PII, em sua maioria com graduação em Pedagogia, acabam desprestigiados frente aos professores formados com licenciatura em outros cursos. Não aprofundamos nossa análise no desprestígio da carreira do pedagogo atualmente, mas conseguimos perceber com a análise dos discursos do *Facebook* junto à análise do discurso das entrevistas que os professores que lecionam no 6º Ano Experimental acabam fugindo dessa imagem que foi construída em torno do professor PII, já que estariam ocupando o lugar de maior “prestígio” do PI.

A culpa da defasagem dos alunos não pode, de maneira alguma, ser atribuída aos professores que estão lecionando nas turmas de 6º Ano Experimental. No entanto, o sentimento de culpa pode também estar atrelado à desvalorização do professor PII dentro da própria classe dos docentes. A primeira fala é da Professora X: **Vão "pesquisar" tudo na Wikipedia e no youtube**, sem ter senso crítico ou conhecimento científico para validar as fontes consultadas [...] **ou então, vão, utilizar as VALOROSAS APOSTILAS DA SME** [...] simples assim [...] kkkk!

O Professor X acaba fazendo piada com o que seria o trabalho do professor do 6º Ano Experimental ao colocar a palavra *pesquisar* entre aspas, pretende ressignificar a palavra, desgastando-a.

A construção do discurso irônico continua quando o professor se refere ao *site Wikipedia* que é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa. Sendo escrito de maneira colaborativa, as informações nele contida por vezes podem estar equivocadas.

O professor ironiza também o fato dos docentes se apoiarem nas apostilas da SME-RJ que, como vimos na seção 3.1, são de péssima qualidade, contendo por vezes erros graves. Sem ter formação para ministrar aulas de determinadas disciplinas, os professores acabam dependentes desses materiais e viram motivo de piada entre os colegas. Acreditamos que o fato de não conseguirmos falas de professores que atuem no 6º Ano Experimental no grupo do *Facebook* se dá também pelo fato dos mesmos serem atacados pelos seus próprios colegas, como nos exemplos a seguir:

Professor X: Essas pessoas que não fazem greve, que pegam projetos, que dão aula em 6º ano experimental NÃO PENSAM EM ALUNO COISA NENHUMA, SÓ PENSAM NELAS, NO SEUS FALSO STATUS DE CLASSE MÉDIA (OPERÁRIOS, BALCONISTAS DA EDUCAÇÃO, NA VERDADE É O QUE SÃO) [...] se descabelarão e DEPOIS FICARÃO CARECAS [...] KKKK [...] VÃO GASTAR TD COM REMÉDIO PRA CALVÍCIE DECORRENTE DE STRESS E ESTAFA FÍSICO-MENTAL.

Professora XV: Há escolas e professores premiados por aceitarem esse esquema vergonhoso de desvalorização profissional e desvio de função [...] Quem faz essas loucuras compactuando com o esquema e com a divulgação da "escola experimental com ótimos resultados" é considerado profissional de excelência. Fazer o quê??? Se os próprios colegas ratificam as ideias malucas [...]

Professora IX: PROFESSOR GENERALISTA = POFESSOR CARA DE PAU.

As escolhas lexicais feitas pelos professores marcam o descrédito dos Professores do 6º Ano Experimental entre os próprios colegas. Esse descrédito também tem ligação com o fato de um professor dar aula de uma disciplina diferente da de sua formação caracterizar desvio de função o que é contra a lei. A Professora XVI coloca:

Eu sinceramente ainda não entendo o respaldo legal disso. Nossos diplomas são específicos quanto a minha licenciatura por exemplo. Eu não tenho formação para trabalhar com turmas do 6º ano e quando faço concurso para PII é para PII. **MEUS colegas formandos em letras, também possuem um diploma específico para lecionar em anos específicos disciplinas específicas, como a SME burla isso?!**

O Professor XVII é mais categórico:

O Art 81 da LDB permite a criação de escolas e de cursos experimentais [...] Mas a mesma LDB diz que, a partir do 6º ano, obrigatoriamente, os estudantes deverão ser atendidos por Professores Especialistas [...]

Resumindo, a lei não veda o estabelecimento de escolas experimentais. No entanto, proíbe que a rede inteira seja experimental [...]

Da mesma forma, a lei não proíbe o 6º ano experimental. Mas, a partir do momento em que a SME/RJ anuncia que pretende universalizar o 6º ano experimental (independentemente dos "argumentos" que utilizar para tal), ela passará a infringir o que prevê o Art 81 da LDB...

Simples assim: ao universalizar algo, ele deixa de ser experimental. Experiências podem ser feitas com partes minoritárias dentro do todo. JAMAIS em partes majoritárias do todo ou mesmo na sua integralidade [...]

Esta é apenas uma das questões a ser enfrentada pela Secretária de Educação para impor essa prática ilegal de universalizar o 6º ano experimental. Cabe à categoria e ao SEPE/RJ, se preciso, envidar esforços no sentido de fazer valer a legislação vigente e, principalmente, o bom senso!

Por fim, lacaio e lacaio infiltrados/informantes das CREs e SME, informem a suas chefias sobre esta postagem, por favor. Ajudem seus superiores para que não atirem nos próprios pés!

O Professor XVII utiliza o argumento da lei para embasar seu discurso. A postagem foi feita após a entrevista da Secretária de Educação ao jornal O GLOBO, em que ela coloca

que o 6º Ano Experimental em 2015 deixará de ter um caráter “experimental” e se estenderá a todas as escolas. O professor afirma que este procedimento estaria infringindo a lei, independente dos argumentos colocados. Os argumentos aos quais o professor provavelmente se refere são de natureza socioafetiva, conforme o Parecer n.º 30/2010, que aprova a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro:

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

Após fazer sua argumentação com base na LDB, o Professor **XVII** conclui com “por fim, lacaios e lacaias infiltrados/informantes das CREs e SME, informem a suas chefias sobre esta postagem, por favor. Ajudem seus superiores para que não atirem nos próprios pés!”, fazendo referência à situação do professor que, por publicações feitas no *Facebook*, foi afastado de sua função.

As escolhas lexicais “lacaios e lacaias” estão ligadas ao campo semântico do sujeito sem dignidade, que se humilha para obter vantagens. Essa escolha provavelmente se deve ao fato de existirem pessoas no grupo do *Facebook* que passavam as discussões que estavam sendo travadas naquele espaço para autoridades da SME-RJ. Os professores a todo momento sinalizam irônica ou diretamente para que os colegas tenham cuidado com o que dizem, pois eles estariam sendo observados. Professora **XX**: “Não podemos escrever no *Facebook* o que achamos disso!! Lembrem-se!! Kakaka.”

O pós-greve de 2013 demarca esse momento em que os professores passam a ser observados, a ter descontos sem fim, com exonerações e perseguições. As falas do Professor **XIX** a seguir marcam esse sentimento:

Eles mal chegam ao 6º ano sabendo ler e escrever. Pra que tanto professor para alunos semialfabetizados? Na hora de entrarmos em greve, ir pra rua, protestar, poucos foram. **Tive meu salário zerado, processo, surtei na minha escola, agora foda-se.**

Trabalho com 6º ano, o nível tá fraco, mas já foi muito pior no tempo do César Maia. Sou professor de música, prá mim nada muda. Estou com o Bruno, que se dane. **Agora quero pensar em mim, fui pensar na categoria e me dei mal.**

As escolhas lexicais do professor demonstram que em algum momento o professor pensou no coletivo, mas a partir de fatos ocorridos na greve, ele mudou seu posicionamento. Outra consequência do pós-greve que pode ser observada nos discursos dos professores é que o Sindicato Estadual do Profissional de Educação (SEPE- RJ) perdeu a credibilidade junto à categoria.

É importante retomarmos que a greve de 2013, além das pautas mais comuns como reivindicação de melhores salários e condições de trabalho, incluíam um grito pela volta da autonomia pedagógica. Esse grito pela autonomia pedagógica muito se relaciona às questões do uso intensivo das TIC em sala de aula, pois tem como base a substituição tecnológica do trabalho do docente.

3.3.4 TIC: de materiais de ensino a objetos de aprendizagem centrados nos descritores para avaliação.

Para conseguir pensar esse uso intensivo das TIC em sala de aula, a pesquisa entrou mais profundamente nas falas dos professores que estão lecionando em turmas de 6º Ano Experimental.

Os professores entrevistados por *in-box* foram questionados sobre quais materiais contam em sala de aula e em todas as respostas as TIC estão presentes.

Quadro 4 - Falas dos professores generalistas

Professora 1: Data show, computador e livros.
Professora 2: Livro didático, caderno pedagógico, data show, televisão e DVD.
Professora 3: Um <i>tablet</i> , giz de cera, livros de história que são bem legais para as crianças, computador e Tv com DVD e entrada USB.
Professora 4: Um notebook e um Datashow. Sem Internet.
Professora 5: Computador, DATASHOW e às vezes Internet.
Professora 6: Notebook e data show
Professora 7: Datashow até um notebook

Professora 8 : Minha sala de aula é bem completa. Tenho livros infantis, computador, projetor .
Professora 9 : Quadro Branco, notebook, Datashow (é pra escola toda. Às vezes tenho, às vezes não) e livros.
Professora 10 : Tenho livros de contos, material para trabalhos plásticos, quadro negro, computador, televisão e DVD .

Fonte: Entrevista via *in-box* (elaborada pelo autor), 2015.

Quando questionados em relação à frequência com a qual utilizam esses materiais, algumas respostas chamaram atenção:

Quadro 5 - Falas dos professores generalistas

Professora 4 : O tempo inteiro preciso recorrer às tecnologias. Uso Datashow em quase todas as aulas. Elas funcionam como uma bengala , já que não domino as disciplinas.
Professora 5 : O tempo todo. Uso de bengala .
Professora 6 : O tempo todo .
Professora 7 : Uso muito Datashow e computador. São minhas muletas .

Fonte: Entrevista via *in-box* (elaborada pelo autor), 2015.

As quatro professoras fazem uso intensivo das TIC em sala de aula, porém as Professoras **4, 5 e 7** fazem uso de metáforas para caracterizar a forma como utilizam as TIC.

A **4** e a **5** se referem as TIC como “bengala”. Utiliza bengala quem precisa de ajuda para se locomover de um lugar ao outro. Dessa forma podemos compreender que as professoras utilizam as TIC como apoio, para só então conseguirem dar suas aulas.

Já a Professora **7** utiliza a palavra “muleta”. A muleta é utilizada para caminhar por pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou por quem sofreu algum acidente. Dessa forma a professora marca, de maneira mais forte, que as TIC são utilizadas para que ela consiga dar aula.

Neste capítulo, vimos que os professores dos GECs estudado por Costa (2015) utilizavam os *pen drives* com aulas organizadas por professores que estavam presentes na escola. Os professores do 6º Ano Experimental utilizam as TIC para passarem os materiais

prontos da SME-RJ. Todos os professores entrevistados fazem uso dos materiais prontos disponibilizados pela SME-RJ, como podemos observar nas respostas a seguir.

Quadro 6 - Falas dos professores generalistas

Professora 1: Sim Educopédia, Multirio e nas aulas de história filmes e vídeos do <i>Youtube</i> .
Professora 2: Sim e cada sala tem seu <i>Netbook</i> e <i>Datashow</i> .
Professora 3: Sim. Faço download em casa e levo os arquivos para a sala.
Professora 4: Educopédia.
Professora 5: Educopédia e as apostilas.
Professora 6: Eu utilizo bastante , pois sempre que não domino um determinado assunto, procuro um vídeo para ver se fica claro pra eles.
Professora 7: As apostilas, Educopédia, Multirio.
Professora 8: Na minha escola tem o material da Multirio . Uns DVDs que uso bastante e apostilas.
Professora 9: Apostilas e Educopédia.
Professora 10: Sim, pois o município me disponibiliza um material vasto como Educopédia, Multirio, apostilas.

Fonte: Entrevista via *in-box* (elaborada pelo autor), 2015.

Tanto os professores que são contrários ao projeto quanto os professores que são a favor afirmam fazem uso dos OA disponibilizados pela SME-RJ. Compreendemos que, não tendo formação necessária para ministrar aulas de outras disciplinas, os OA são a saída.

3.3.5 Avaliação

Ao mesmo tempo em que servem de “bengala” ou “muleta”, os OA traçam o que deve ser ensinado a partir dos descritores das avaliações externas.

No documento PDE- Prova Brasil (BRASIL, 2011), é explicitado o que seria o descritor:

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidos pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores:

- indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação (BRASIL, 2011, s/p).

Sendo baseados em habilidades e competências, os descritores indicam o que será cobrado na Prova Brasil (BRASIL, 2011). Abaixo segue um exemplo retirado dos Descritores de Português que estão no documento:

Quadro 7 – Descritores de Português

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Fonte: BRASIL, 2011, p.22.

Os Descritores disponibilizados no documento PDE- Prova Brasil (BRASIL, 2011) são os das seguintes séries: 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Por sua

vez, a SME-RJ disponibiliza no *site* Rio Educa²⁷ os descritores por bimestre, com o que deve ser ensinado a cada ano, como base para as provas da rede municipal de ensino.

Quadro 8 - Descritores Língua Portuguesa

6.º ANO - LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. • Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto. • Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade. • Estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. • Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. • Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. • Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. • Identificar efeitos de ironia ou de humor em textos variados. • Identificar o tema de um texto. • Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão. • Inferir uma informação implícita em um texto. • Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). • Localizar informações explícitas em um texto. • Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Fonte: Site Rioeduca.net, 2015.²⁸

Conseguimos concluir que o sistema educacional da SME-RJ consegue cercar o que está sendo ensinado em sala de aula, visando única e exclusivamente melhores resultados no

²⁷ Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> Acesso em: 02 de dez. de 2015.

²⁸ Disponível em: <https://a6atra-ch3302.files.1drv.com/y3mVrc_T54Gk0pFaSAIqpGR889QHPILHZllbKoYEBjQzunKjFqgA9PXJ0VKVLuQIxDbFBkCg0-59kxNWWgxN6hu-7S-YD_cAzsT8BgEqZUz34MJyCy0fvq3Fv4Pe1YdtjV/LP.pdf?psid=1>. Acesso em: 01 de dez de 2015.

IDEB. Os OA são elaborados com base nos Descritores da SME-RJ que, por sua vez, são baseados nos Descritores da Prova Brasil e o que se pretende é uma espécie de treinamento para prova. Compreendemos que treinamento e aprendizagem não se equivalem.

Freitas (2014) conclui que o ensino controlado por apostilamento exclui o planejamento pensado pelo professor, deixando de lado a sua formação e o coloca em um lugar de seguir o “passo a passo”. Nesse sentido, a formação dá lugar ao treinamento, tendo em vista que professores treinados dão conta de atingir o objetivo final que é o resultado satisfatório nas avaliações externas. Este é o início de um processo de segregação dos alunos que culmina na exclusão dos discentes que não atingem o resultado esperado nas estatísticas.

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. Já não é necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes – para tal existem as classes de reforço onde outro profissional lida com os mais lentos; sistemas *on-line* apresentam programas de reforço para cada uma das dificuldades dos alunos; alguns simplesmente são colocados em trilhas de progressão que os levam a aguardar pela exclusão em algum ponto do sistema que não incomode as estatísticas (FREITAS, 2014, p.1104).

Esse cerceamento está implícito ou mesmo explícito na fala dos professores entrevistados via *in-box*. Quando questionados sobre a proposta de avaliação, todos em suas respostas falaram das provas da SME-RJ:

Professora 5: Eu até dou algumas avaliações elaboradas por mim, mas não servem de nada. No final das contas a que conta é a avaliação que já vem pronta. Mesmo que eu tenha concluído com a minha avaliação que o aluno está mal em determinada disciplina, se ele vai bem na prova externa é o que conta.

Professora 7: Confesso que não tenho muito tempo de fazer as minhas próprias avaliações e acabo preparando meus meninos para a avaliação externa [...] principalmente porque além da escola os pais cobram bons resultados nela.

Professora 9: As avaliações do município. Eu os avalio com provas que elaboro, mas **a que vai para os pais é a do município.**

Conseguimos perceber, através das escolhas lexicais realizadas pelas professoras, que o processo de avaliação também foi retirado do fazer docente. As Professoras **5** e **9** explicitam que realizam outras avaliações, mas ao final do processo o que vale como documento oficial são as provas da SME-RJ. A Professora **7** demarca sua falta de tempo para realizar sua própria avaliação e usa a expressão “preparo meus meninos” no lugar de ensino meus meninos. O uso do possessivo, no caso, parece reforçar a dimensão socioafetiva valorizada na proposta do 6º Ano Experimental. Não são os alunos dela, mas os meninos dela.

As falas das professoras revelam o esvaziamento do trabalho docente. Não se ensina, se “prepara” para as avaliações externas. Esse esvaziamento do trabalho docente pode ser observado em um segundo momento da entrevista quando as professoras foram questionadas quanto à forma como elaboram seus planos de aula.

Professora **3**: A partir dos **descritores e seguindo a ordem do Caderno Pedagógico** (visando a prova vinda da prefeitura).

Professora **4**: **Utilizo a Educopédia mesmo achando o material de péssima qualidade.** É onde eu me apoio pra acabar não falando besteira.

Professora **7**: **Uso Educopédia**, mas salvo em um *pen drive* porque nem sempre a Internet funciona, **uso as apostilas também e vídeos para disciplinas que eu domino menos.**

A Professora **3** deixa claro que não existe um processo de planejamento de suas aulas. Apenas segue os descritores que visam um resultado final que são as provas vindas da Prefeitura. Com isso é excluído o processo de construção de aprendizagem de assuntos externos à prova.

As três professoras revelam que não existe um planejamento com base nos conhecimentos prévios adquiridos na faculdade, apenas planejamentos elaborados com base nos materiais prontos da Prefeitura, mesmo que sejam de péssima qualidade, como revela a Professora **4**: **O movimento por ela caracterizado é o de evitar falar “besteira”, escolha lexical que remete ao que estaria abaixo da “péssima qualidade” do material disponibilizado.**

A Professora **7** modaliza sua fala quando usa expressão “disciplinas que domino menos”. A palavra dominar, segundo o dicionário, está relacionada a conhecer e saber desenvolver determinado assunto com proficiência. Dessa forma, compreendemos que dominar um conteúdo não permitiria modalizações. A professora não domina o assunto e para suprir essas deficiências se baseia nos OA.

Tendo em vista essa falta de base para ministrar todas as disciplinas, questionamos se as professoras haviam recebido a formação direcionada aos docentes do 6º Ano Experimental, posta no PARECER N.º 30/2010, que aprova a implantação do Projeto.

Quadro 9 - Falas dos professores generalistas

Professora 1 : Somente uma capacitação no início do ano.
Professora 2 : Geralmente temos encontros no dia do nosso planejamento, e o planejamento que se exploda! Esses encontros são com a coordenadora do projeto da CRE em que atuamos, às vezes temos capacitações nas disciplinas, mas tudo voltado para como o município quer que ensinemos na disciplina, não do conteúdo em si.
Professora 3 : Não. Existem algumas formações, contudo muito superficiais, que

não atendem as nossas necessidades.
Professora 4: Nunca recebi nenhuma formação específica.
Professora 5: A única formação que recebi foi a do curso de formação que foi dado quando passei na primeira fase do concurso
Professora 6: Sim [...] mas, não acrescentou nada. Só mostram os materiais do município que eu posso usar de apoio.
Professora 7: Eu tive uma formação antes de fazer a prova prática. Ela fazia parte do processo seletivo. Depois disso teve algumas formações, mas nada focado nas turmas de 6º ano.
Professora 8: Tenho formações com uma pessoa da minha CRE.
Professora 9: Sim, encontros formativos às vezes na CRE e raramente na Paulo Freire.
Professora 10: Recebi formação na Paulo Freire antes da prova prática.

Fonte: Entrevista via *in-box* (elaborada pelo autor), 2015.

Podemos perceber que algumas professoras recebem formação, mas não acham que essas atendem às necessidades e deficiências, enquanto outras colocam que a única formação que receberam foi a anterior à prova prática.

A formação anterior à prova prática a qual as professoras se referem é o Curso de Formação, ministrado na Escola de Formação do professor Carioca – Paulo Freire, referente à 3ª etapa do processo do concurso público para Professor do Município do Rio de Janeiro, já caracterizado nesta dissertação.

Ter a vivência do Curso de Formação, de caráter obrigatório e eliminatório do processo de seleção, nos permite afirmar que o foco do curso não estava no 6º Ano Experimental, mas sim em apresentar os descritores, os OA e em encorajar os candidatos frente aos muitos problemas que enfrentariam em sala de aula.

Nos discursos das professoras que estão em sala de aula, percebemos, assim como nos GECs, o esvaziamento do trabalho docente a partir do uso intensivo das TIC. Observando os desdobramentos, os professores da Rede, mesmo os que não estão em salas do 6º Ano Experimental, sinalizam no grupo do *Facebook* as consequências desse esvaziamento.

Professora I: Qualquer professor universitário da área de educação acaba com o discurso dessa mulher. Precisamos aliar a nossa experiência com a da academia para informar à população. Alguém aqui está inserido em algum mestrado ou doutorado na área de educação? Se o sepe não se pronunciar vamos fazer por nós mesmos!

Professora I: Não é possível que ninguém faça nada! **Precisamos buscar as universidades!**

Professora I: Mesmo que tivessem estudos, eles são tendências? Estão dando certo onde? Passou por qual par? Pq o que eu entendo de pesquisa precisa de revisão de par. Quanto tempo de pesquisa? Não se deve passar para uma rede esse tipo de experiência. Isso é falta de ética! São seres humanos que estamos lidando. **Precisamos correr atrás do apoio dos especialistas em educação.**

A Professora I revela sua revolta com reportagens postadas no grupo que tratam do 6º Ano Experimental e utilizam o argumento científico (“estudos revelam”) para dar

credibilidade ao projeto. Além de demonstrar em sua fala o descrédito ao SEPE, a professora faz um pedido de socorro às Universidades Públicas.

Conseguimos compreender que o contexto de produção em que é construído o discurso da professora é o de pós-greve. Após uma greve longa e dura que resultou em descontos e exonerações, a Professora **I** enxerga nas Universidades um poder que elas não têm sozinhas. Compreendemos que as Universidades possuem um papel fundamental nas discussões das políticas educacionais, porém essas análises devem caminhar atreladas ao contexto da prática vivida em sala de aula pelos professores da rede, para adquirir força.

O que podemos observar a partir das análises é que a SME-RJ parece estar pouco interessada no processo educacional e no que é observado pelas universidades ou pelos professores que estão na prática. O foco das políticas educacionais da SME-RJ está nos números do IDEB.

Professora I: A proposta é bastante interessante e tem tido **ótimos resultados positivos. Tanto que os melhores resultados na prova da rede são os alunos do 6o ano experimental.**

Professora XX: Será que eles desconhecem que **aprovação automática**, que ainda, não acabou (**só está mascarada**), na rede municipal do RJ, é **um dos fatores desse pífio resultado.**

As duas falas acima fazem um contraponto em relação aos resultados obtidos. A Professora **1** leciona em uma turma de 6º Ano Experimental e acredita no projeto. Utiliza como argumento os resultados obtidos no IDEB para dar credibilidade à proposta.

A Professora **XX**, em contrapartida, enxerga como consequência do projeto os alunos defasados que alguns professores do grupo dizem receber no 7º ano, advindos de turmas de 6º Ano Experimental. A professora adjetiva o resultado como “pífio”, do campo semântico que remete às coisas de pouco valor, ou seja, reles resultados.

É preciso identificar qual o resultado que se espera de determinado processo. As duas falas acima deixam claro que não existe uma única hipótese. A primeira é que se o resultado esperado são as notas altas no IDEB, um processo de treinamento para a prova é suficiente. Se o resultado que se espera é a consolidação de um conhecimento que possa ser construído e consolidado ano a ano, é necessário um processo de ensino e aprendizagem que não esvazie o trabalho do professor, mantendo espaço para a fabulação.

Finalizamos esse capítulo com o discurso da Professora **XXII**, que sintetiza os temas nele analisados. A professora expressa, através de uma modalidade categórica, a sua decepção com as políticas educacionais:

Hoje fiquei sabendo que o 6º ANO EXPERIMENTAL já não é mais "experimental", passou no teste. Os alunos foram bem e será definitivamente implantando e será ministrado por PII (em algumas escolas).

Não sei realmente o que será dessas crianças. Tem gente que não vê diferença no que é ministrado por professores especialistas e neste experimental, já que **as APOSTILAS são as mesmas e as PROVAS BIMESTRAIS também.**

Eu, particularmente, sou totalmente contra. **É limitar cada dia mais os conteúdos, uma vez que os professores (especialistas) não se restringem somente às apostilas.**

CADA DIA MAIS DECEPCIONADA COM A EDUCAÇÃO!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção deste último capítulo registramos as respostas encontradas para os questionamentos e inquietações do início deste estudo. Na segunda seção tratamos de outros desdobramentos da desvalorização do ensino em outros Estados.

Retomando Hipóteses

Procuramos ao longo da realização desse estudo, ter o cuidado de compreender o contexto em que estão inseridos os docentes através, não só, das políticas, mas também do ponto de vista dos próprios. Lecionar em um projeto com as características do 6º Ano Experimental não é um trabalho simples e nesse sentido, antes de tudo, esses professores merecem nosso respeito, assim como todos os docentes que atuam na SME-RJ.

A investigação acerca da implantação do projeto 6º Ano Experimental, cuja aposta principal é centrada nas TIC, nos fez perceber outros desdobramentos que estão ligados a essa utilização intensiva e este capítulo pretende pontuar algumas leituras das análises realizadas.

É importante demarcar, novamente, que na fala dos professores não existia um consenso e que apesar do olhar cuidadoso no momento da análise compreendemos que as leituras realizadas neste estudo, são leituras possíveis dentro de muitas outras, utilizando as palavras de Orlandi (2008, p.12): “ler é saber que o sentido pode ser outro”.

Considerando a substituição tecnológica resultante do uso intensivo das TIC na SME-RJ, mais precisamente no projeto 6º Ano Experimental, concluímos que o sentido de trabalho docente hegemonizado é o de tarefa a ser cumprida. O professor “tarefeiro” por vezes deixa de lado a sua formação e passa a “realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p.182).

Nesta direção estão as políticas de formação de professores, que cada vez mais se dão através de programas de educação à distância, ou em cursos aligeirados como os ministrados na Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, pois “a um professor tarefeiro corresponde uma formação também precária” (FREITAS, 20012, p.12).

Durante a pesquisa pontuamos o vácuo de 20 anos na formação do professor PII direcionado a dar aula para uma turma de 6º Ano Experimental, no qual deveriam lecionar

professores especialistas. No entanto, para suprir essa falta de formação o curso (previsto em Decreto) e os objetos de aprendizagem são colocados como “bengala” aos professores que não conseguem caminhar sozinhos. Dizendo de outra maneira, servem de apoio para os professores cuja formação não os prepara para lecionar outras disciplinas.

Os sentidos hegemônicos de trabalho docente são muitos: de professor tarefeiro a professor super-herói capaz de superar a barreira do social na vida de seus alunos. No entanto, todos esses sentidos são atravessados pelo discurso hegemônico dos índices e padrões internacionais ao fixar determinadas formas de avaliação que valorizam o resultado final, não em relação ao que foi aprendido pelo aluno, mas sim com relação aos números do IDEB. Para a SME-RJ, o objetivo final se resume em atingir bons resultados nas provas externas e com isso aumentar os índices no IDEB. Para tanto, os documentos oficiais sugerem bastar fazer uso das TIC e dos OA, não se fazendo necessários professores bem formados, mas sim professores dispostos a aplicar o que está pronto.

Tendo como base a entrevista realizada por in-box e as falas dos professores coletadas do grupo do *Facebook*, observamos consensos e dissensos com relação ao projeto 6º Ano Experimental. Alguns professores consideram o projeto um avanço, tendo como base os resultados obtidos nas avaliações externas, argumento da SME-RJ para a expansão do projeto.

Como essa foi uma pesquisa qualitativa, o que se buscou foi conseguir retratar o projeto 6º Ano Experimental através dos documentos e de experiências de alguns professores, com o objetivo de servir como ponto de partida a pesquisas futuras.

Percebemos, em diversos momentos, que a economia no sentido de desinvestimento na educação é o ponto de partida para uma cadeia de problemas que culminam no esvaziamento do trabalho do professor e defasagem do aluno. A principal característica do 6º Ano Experimental é a presença do Professor PII, geralmente com graduação em Pedagogia, dando aula de matérias que seriam lecionadas por professores PI especialistas.

Um professor fazendo o trabalho de cinco é uma economia significativa, considerando que o salário base segundo o último Edital (2015)²⁹ de concurso para o provimento do cargo de professor PI de Matemática (40hs) é de R\$4.410, 31. O trabalho de cinco é realizado por apenas um docente que precisa correr atrás do que teria sido construído em pelo menos 20 anos de formação.

²⁹Disponível em: <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_SMA%20N%C2%BA%20150_%20PI%20MAT_final.pdf> Acesso em: 11 de jan. de 2016.

Nesse processo de economia e barateamento, as TIC não entram como possibilidades múltiplas no processo de ensino/aprendizagem, mas sim como forma de facilitação do explorado, no sentido de que o planejamento e as aulas estão prontos, basta aplicar.

Se não é necessário planejar, tampouco avaliar. Os planejamentos e as aulas são baseados nos descritores das avaliações externas e dessa forma aprende-se o mínimo necessário para ser manter o IDEB dentro do esperado. Os docentes não são totalmente eliminados do processo, mas são cúmplices já que ainda se fazem necessários para aplicação do que foi planejado para a sua turma. Seu trabalho é reduzido à escolha do que está disponível de objetos de aprendizagem, alimentando uma bola de neve que cresce a cada dia, sem que se consigam resolver os problemas reais da educação.

A avaliação externa e suas políticas de bonificação para professores que “cumprem a meta” estabelecida acabam instaurando um processo de responsabilização do docente que não atinge essa “meta” pré-estabelecida. Supondo que um professor escolha não utilizar os objetos de aprendizagem e por algum motivo seus alunos não consigam atingir a meta estabelecida, esse professor se torna culpado por esse resultado negativo dos alunos, já que a avaliação tem o objetivo de mensurar a qualidade do trabalho realizado.

Observamos que a meritocracia é a principal característica das políticas da SME-RJ, isentando o governo da responsabilidade de disponibilizar uma escola pública de qualidade e colocando no professor e no aluno a total responsabilidade do resultado final.

Na figura do professor são colocadas apostas para cumprir metas que vão além das possibilidades dos docentes e nas políticas educacionais transparece a busca pelo professor herói.

Essa é também a promessa das reformas educativas baseadas na avaliação. Por um lado, a avaliação vai garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e possibilitando ao professor cumprir com as impossíveis metas sociais que dele [e da educação] se espera. Por outro, há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa (MACEDO, 2014, p.1553).

O ensino para os pobres é nivelado por baixo e o desinvestimento e o descaso com o ensino refletem o dualismo educacional, uma vez que com pobres são permitidos projetos experimentais. Segundo Baldam e Oliveira (2008, p. 87):

A história da educação no Brasil é a história do dualismo educacional uma vez que a educação é a marca distintiva do poder de classes, mesmo com o discurso sobre a virtude republicana no que tange a 'igualdade para todos', que não se firma na consolidação do Estado Brasileiro e tão pouco na educação e formação do cidadão

O ensino nivelado por baixo no discurso de “igualde para todos” não é de hoje, mas, frente a um projeto como o do 6º Ano Experimental, percebemos a crueldade presente em uma educação que se baseia em argumentos socioafetivos para economizar com as classes menos favorecidas, contribuindo para o aumento da desigualdade social.

Acreditamos que a escola desinteressada (GRAMSCI, 1979) seria a ruptura possível com esta reprodução sistemática da estrutura social. Compreender outras reflexões sobre a formação de intelectuais de diversos meios, privilegiando o papel do educador como intelectual orgânico das camadas populares, comprometido com a transformação das atuais condições políticas, econômicas e sociais seria um caminho possível para minimizar as desigualdades (BARRETO; BRITO; SILVA, 2014). Acerca da relação entre ensino e classe social, Barreto sintetiza:

A própria caracterização do fracasso do ensino está diretamente ligada às aspirações da classe média: a que necessita do ensino formal para se reproduzir e, até, tentar ascender socialmente. A classe alta não tem motivos para se preocupar com a produtividade da escola, uma vez mantidos os processos de certificação. Quanto à classe baixa, não tem voz nem vez. Ou é prontamente alijada pela seletividade, ou admitida para esmagamento e/ou expulsão posterior (1994, p.38).

Diante de tantos problemas, os professores da SME-RJ no grupo do *Facebook* lançam um pedido de ajuda para as universidades. Esse trabalho não tem a pretensão de trazer as soluções diante dos muitos problemas vividos na rede municipal de ensino, mas pretende através das análises realizadas, documentar as atuais políticas e desdobramentos, servindo de subsídio para outras pesquisas e sinalizando possíveis desdobramentos. Como podemos observar na fala da Professora **CXXIX**:

Professora **CXXIX**: Agora eu compreendi o problema e que na transição do quinto para o sexto ano, **quando o coitadinho do aluno tem um Professor(a) para cada matéria, se perdendo e ficando confuso. Problema de fácil resolução: colocaremos apenas um Professor(a) no sexto ano, depois no sétimo, no oitavo, no nono. Depois disso quando ele estiver "maduro" e só leva-lo pela mão até porta da faculdade.** Problema resolvido.

O 6º Ano Experimental é mais um projeto dentre vários que pretendem corrigir o fluxo idade/série, porém o que se consegue na prática é transferir um problema para série seguinte. Não se consegue resolver os problemas, porém, a economia realizada é gigantesca, nesse sentido podemos esperar mais projetos “experimentais” com apenas um professor fazendo o trabalho de vários, como sinaliza a Professora **CXXIX** no excerto acima.

Outros possíveis desdobramentos

Concomitante ao fim desta pesquisa, alguns acontecimentos relacionados à educação em outros Estados chamaram a atenção na mídia no que se refere à economia com o setor da educação. São os casos de São Paulo, com a proposta de reorganização da rede estadual, e de Goiás, que decidiu entregar uma parcela das escolas públicas à iniciativa privada.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciou, no dia 23 de setembro de 2015, uma nova organização da rede estadual de ensino paulista. A ideia seria a de que cada unidade escolar passasse a oferecer aulas de apenas um dos ciclos da educação a partir do ano de 2016. Algumas unidades poderiam ser fechadas para a reorganização da rede.

Segundo reportagem divulgada no G1³⁰, em 06 de outubro de 2015, o plano para reorganizar as escolas veio após a análise do levantamento realizado pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que apontou tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no Estado de São Paulo:

A medida vai reorganizar a distribuição dos alunos em unidades que passarão a atender exclusivamente um dos três ciclos de ensino: o primeiro abrange os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; o segundo, dos alunos do 6º ao 9º ano do fundamental, e o terceiro reúne os três anos do ensino médio.

O argumento da Secretaria de Educação é a de que o plano teria como objetivo oferecer uma educação focada na faixa etária do aluno, respeitando a meta de cada ciclo: até 30 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; até 35 alunos do 6º ao 9º ano do fundamental e até 40 alunos no ensino médio. Ainda segundo a reportagem, o plano pretendia que a redistribuição dos alunos respeitasse o limite de 1,5 km.

No entanto, os alunos não concordaram com essa reestruturação imposta, que os mudaria de suas escolas e fecharia grande parte delas. Em contrapartida a essa reorganização, uma rotina de aprendizado, discussão política e atividades culturais tomou conta das escolas de São Paulo, com a ocupação que durou mais de um mês.

A proposta de reorganização das escolas, apresentado pelo governador Geraldo Alckmin, foi contestado com protestos de estudantes que não aceitaram o fechamento das escolas, compreendendo que se tratava de economizar com educação, visto que permitiria que menos professores fossem contratados.

³⁰Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/saiba-o-que-vai-mudar-com-reestruturacao-do-ensino-em-sp.html>> Acesso em: 12 de jan. de 2015.

Segundo reportagem disponibilizada no EBC³¹, para a estudante do ensino médio Eloiza Oliveira, que participou das ocupações, o conhecimento adquirido durante o tempo de convívio nas escolas foi muito além do aprendizado cotidiano. “A gente teve muito mais atividade cultural do que o ano inteiro de aula. Tivemos teatro e oficinas. Eu acho que, além da luta pela educação de qualidade, uma luta pela adequação da educação”, disse. Para a estudante Nicole Oliveira, a ocupação proporcionou outro tipo de interação dos alunos, que passaram a se conhecer melhor e tiveram um vínculo de amizade: “A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro”.

Os discursos dos alunos contestaram a coerência no que se refere ao ensino de qualidade, colocando em xeque a racionalidade da sua sustentação. A mesma incoerência ocorreu em Goiás.

Em meio às festas de final de ano, mais de 20 escolas em Goiás estavam ocupadas contra o projeto do governador Marconi Perillo, dessa vez pela não terceirização e militarização da educação pública do estado, além do fechamento de escolas. No dia 14 de outubro, Perillo assinou um decreto que determinava que a Secretaria de Educação de Goiás escolhesse até o final desse ano a quais Organizações Sociais (OS) seria entregue a gestão das escolas públicas do Estado. Sua pretensão era a de que já em 2016 ao menos 15% das escolas estivessem sob o controle de OS, que são entidades privadas, supostamente sem fins lucrativos, que recebem benefícios do Poder Público para prestar serviços.

Segundo reportagem do *site* Esquerda Diário:

Goiás decidiu abandonar 30% de suas escolas e entregá-las à iniciativa privada, como já divulgamos. Uma solução fácil que implicará em um desmonte da escola pública naquele estado. O dinheiro que deveria ser usado para alavancar as escolas públicas e o magistério irá parar no bolso dos operadores de charters.

Freitas (2014, p.1103) deixa claro em seu artigo que a partir do momento que os reformadores empresariais controlam a educação, “o regime de contratação de professores sofre modificação radical”. Ocorre que as propostas dos reformadores não são concretizadas caso não se elimine a estabilidade no emprego dos professores, pois com estabilidade garantida por ser um servidor público, o docente não pode ser demitido como na lógica empresarial capitalista. O autor esclarece:

³¹ Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/caminhos-da-reportagem-traz-bastidores-da-ocupacao-das-escolas-em-sp-assista>> Acesso em: 13 de janeiro de 2016.

Dessa forma a escola pública seja privatizada ou passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor considerado “ineficaz”. (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010) Por esta mesma via, chega-se também ao fechamento de escolas consideradas “ineficientes” e sua substituição por concessões à iniciativa privada via organizações sociais. (CENTRO DE DEBATE DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014). (FREITAS, 2014, PP.11013)

A forma encontrada para se acabar com a “ineficiência” no ensino é arranjando estratégias para demissão dos professores que são por vezes “ protagonistas e obstáculo das reformas educacionais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Os documentos procuram construir a imagem do professor como protagonista ao passo que ao mesmo tempo, as reformas educacionais os desqualificam teórica e politicamente e os colocam como obstáculo às reformas educacionais.

Após a luta dos estudantes frente à reorganização do ensino no Estado de São Paulo , no dia 18 de dezembro de 2015, o *site* do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ)³² publicou uma matéria que pontuava a ação do MPRJ, por meio da 1ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de proteção à Educação da Capital, com um pedido de liminar para que a SME-RJ repensasse qualquer reorganização da rede com relação à segmentação das unidades escolares e à relocação de profissionais de educação.

No entanto, em 30 de novembro de 2015, quando se constatou o interesse da SME-RJ em realizar reorganização semelhante à proposta no Estado de São Paulo, sem prévio diálogo com a comunidade e ferindo a LDB, que dá ênfase à gestão democrática do ensino público, com descentralização e participação comunitária, o MPRJ interveio.

Restou o ajuizamento da ação com pedido de tutela antecipada para que não seja implementada a anunciada reorganização escolar, enquanto esta não for exaustivamente discutida, observando a gestão democrática; para a permanência dos alunos e dos profissionais de educação nas escolas de origem; para garantir o atual funcionamento de ciclos e turnos, inclusive a matrícula de novos alunos; e multa diária no valor de R\$1000.000 (cem mil reais) pelo não cumprimento

Fica claro que a partir da luta dos estudantes do Estado de São Paulo, os planos da SME-RJ com relação à reorganização da rede municipal estão sendo observados pelo MPRJ mais de perto. Em uma rede que conta com projetos como GEC, GENTE e 6º Ano Experimental e onde existe uma clara economia com relação à contratação de professores, não é estranho que a SME-RJ pretenda a reorganização da rede municipal assim como a de São Paulo.

³² Disponível em:< http://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/20602;jsessionid=vMp1TPLU5uSes8On4u8faetp.node1?p_p_state=maximized>. Acesso em 19 de jan. de 2016.

A colunista Eliane Brum, em texto disponível na página do Jornal El País³³, questiona o posicionamento do Governador Geraldo Alckmin que em uma de suas entrevistas. Quando questionado a respeito da manifestação dos alunos, afirmou: “Não é razoável obstrução de via pública, é nítido que há uma ação política no movimento. Há uma nítida ação política.”

De fato, os alunos responderam com política o que foi imposto pelo Estado, dando uma aula de cidadania e mostrando que em um regime democrático não é possível decidir a vida das pessoas sem um prévio diálogo. A colunista caracteriza a reorganização imposta como um “passar sem escutar”:³⁴

O que foi a imposição da “reorganização escolar” sobre a comunidade, senão um “passar sem escutar”? E o que aconteceu? O ato autoritário foi enfrentado com política. Os estudantes ocuparam o espaço público para reafirmar a necessidade de dialogar, para dizer que imposição não era possível num regime democrático.

Os estudantes secundaristas de Goiás, assim como os de São Paulo, deixaram claro que educação desejam e por qual projeto de educação estão lutando: uma educação realmente pública, gratuita e de qualidade para todos. Se as políticas educacionais não pretendem a melhoria da educação, alunos e professores estão na luta para que essa escola desinteressada aconteça.

Terminar esta dissertação percebendo que, apesar dos problemas educacionais, existem movimentos sociais que lutam e buscam seus direitos, é gratificante. Terminamos questionando os possíveis desdobramentos dos processos de esvaziamento do trabalho docente e substituição tecnológica nos termos da racionalidade empresarial, que não apenas produz um discurso comodificado, mas muda estruturalmente a educação pública.

³³ Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/07/opinion/1449493768_665059.html. Acesso em: 18 jan. de 2016.

³⁴ Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/07/opinion/1449493768_665059.html. Acesso em: 18 jan.de 2016.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALDAN, Merilin; OLIVEIRA, B. A. O dualismo educacional na história da educação brasileira a partir das políticas públicas: quando o crime não abala mais. *Cadernos da Pedagogia* (UFSCar. Online), v. 2, p. 86-98, 2008.
- BARBOSA, A. S.; CORRALES, C. M.; SILBERMANN, M. Controvérsias sobre a revisão ética de pesquisas em ciências humanas e sociais pelo Sistema CEP/Conep. *Rev. Bioét.* [online], v. 22, n.3, p. 482-492, 2014.
- BARBOSA, L. A. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? *Revista do Serviço Público*, [on-line]. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez./ 1996. Disponível em:<http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=1771> Acesso em: 2 de dez de 2015.
- BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARRETO, R. G. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. *Datagramazero – Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 4, n.5, p. 01, [s.d.], 2003.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 25, n.89, p. 1181-1201, 2004.
- BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 33, p. 985-1002, [s.d.], 2012.
- BARRETO, R. G. *Dimensões da substituição tecnológica nas políticas educacionais: o caso da secretaria municipal do Rio de Janeiro*. Projeto CNPQ. 2015.
- BARRETO, R. G; BORBOREMA, C.D.L. “Entre os níveis macro e micro”. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologia e trabalho docente*. Entre políticas e práticas. 1ed.Petropolis, Rio de Janeiro: De Petrus et alii, 2014. v. 1, p. 169-181.
- BARRETO, R. G; BRITO, K. L. ; Silva, L. V. . Ficção e realidade: TIC e dualidade escolar. In: BARRETO, G. R. (Org.). *Tecnologia e trabalho docente*. Entre políticas e práticas. 1ed.Petropolis, Rio de Janeiro: De Petrus et alii, 2014. v. 1, p. 45-56.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo horizonte: Autêntica, 2003. p.39-60.

BARRETO, R. G.; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior emerge terciária. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 13, p. 423-436, 2008.

BARRETO, R. G; SÁ, M. Inês R. de ; Dimensionando um espaço virtual de interlocução: O fórum de discussão on-line do Programa Conexão Professor. In: BARRETO, Raquel Goulart. (Org.). *Tecnologias e trabalho docente*. Entre políticas e práticas. 1ed.Petrópolis: De Pedrus et Alii, 2014, v. 1, p. 09-211

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p. : i.

BRASIL. SAE/PR -Secretaria de Assuntos Estratégicos – Pernambuco. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

BRUNS, B, LUQUE, J. *Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO. *Cadernos do Professor, Primário Carioca*. 2º ano, 2º bimestre, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> Acesso em: 02 de dez de 2015.

COSTA, K. B. B. M. *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.educacaoecomunicacao.org/teses_e_dissertacoes.html>. Acesso em: 02 de dez de 2015.

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

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

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

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água, 1997.

FREITAS, L. C. Os Reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, C. C. R. ; A Função Social do Professor: Concepções em conflito. *Trabalho Necessário* , v. 10, p. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1506%20Artigo%20Carmen%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

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

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago.1995.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. VII Seminário redestrado – Nuevas Regulaciones en America Latina. *Anais do VII Seminário redestrado – Nuevas Regulaciones en America Latina*. Buenos Aires, julho, 2008

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>> Acesso em: 02 de dez de 2015.

MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr., 2006, p. 47-69.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

MIRANDA, F. A. Desigualdade social e dualidade escolar: os programas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. *Política e Gestão Educacional* [Online], v. 04, p. 01-14, 20.

ORLANDI, Eni . P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, L. G. *O choque tecnológico na Educação: entre a modernização do velho e o velho na modernização*. 2011. 321 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2011.

RAVITCH, D. *The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

REBUÁ, E. "Tudo ao mesmo tempo agora". *Jornal Eletrônico Redes Educativas e Currículos Locais do Laboratório Educação e Imagem* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (Proped), 2010.

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

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo: Edunip, 1995.

WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. 2002. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283509~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

ANEXO A - Entrevistas com professoras do 6º ano experimental

Cabeçalho comum

Pesquisadora: Olá, muito obrigada por aceitar responder as perguntas. Estou analisando as políticas educacionais do município do Rio de Janeiro e acho importante que as impressões dos professores que estão em sala de aula estejam presentes na pesquisa. Pode ficar tranquila com relação ao seu anonimato, pois esse será garantido na pesquisa. Seguem as perguntas.

Professora 1

1- Qual é sua formação acadêmica?

Licenciatura plena em matemática, pós-graduação em docência do ensino superior e curso normal pós-médios.

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

8 anos

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º Ano Experimental?

Neste ano foi a 1ª turma

4- O município do RJ alega que a proposta do 6º Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º Ano Experimental?

A proposta é bastante interessante e tem tido ótimos resultados positivos. Tanto que os melhores resultados na prova da rede são os alunos do 6º Ano Experimental.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Pesquisa. Busco ajuda com os colegas da rede que são formados nas disciplinas que não domino.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Nenhum, ganho e o mesmo.

- 8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?**
Somente uma capacitação no início do ano.
- 9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?**
Qualitativamente e quantitativamente, no decorrer do ano, em sala de aula, pelas avaliações e todo conjunto
- 10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?**
Sim Data show na sala Wi fi.
- 11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?**
Sim Educopédia, Multirio e nas aulas de história filmes e vídeos do *Youtube*.
- 12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?**
Lá na minha escola só tinha eu.

Professora 2

- 1- Qual é sua formação acadêmica?**
Nível superior: Pedagogia
- 2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?**
10 anos
- 3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?**
Comecei este ano
- 4- O município do RJ alega que a proposta do 6o Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?**
Eu acho primeiramente contra lei, já que eu só tenho habilitação para lecionar as séries iniciais... O conteúdo é extenso, e a Prefeitura oferece Caderno Pedagógico suprimindo esse conteúdo. Eu acho uma covardia, pois faço o trabalho de 5

professores especialistas... O sistema 3.0 da Prefeitura também precisa ser preenchido com planejamento, frequência, notas, como se eu fosse 5 professores. Essa conversa de que o aluno não está preparado é só para economizar dinheiro às minhas custas. O professor se sujeita a isso por não querer trabalhar longe de casa.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Livro didático, caderno pedagógico, data show, televisão e DVD.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Eu não tenho muita dificuldade, sou autodidata, quando há conteúdo de que não me recordo, estudo...

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Nenhuma vantagem salarial.... Ganhamos a mesma coisa do PII que não pega 6o ano.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Geralmente temos encontros no dia do nosso planejamento, e o planejamento que se exploda! Esses encontros são com a coordenadora do projeto da CRE em que atuamos, às vezes temos capacitações nas disciplinas, mas tudo voltado para como o município quer que ensinemos na disciplina, não do conteúdo em si.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

Fazemos prova única na unidade, trabalhos, avaliação da rede.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

Sim. Tenho fácil acesso.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Sim e cada sala tem seu *Netbook* e *Datashow*.

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

3 turmas.

Professora 3

- 1- **Qual é sua formação acadêmica?**
Licenciatura em Geografia

- 2- **Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?**
4 anos

- 3- **Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?**
2 anos

- 4- **O município do RJ alega que a proposta do 6o Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?**
Uma forma de contenção de gastos, pois os alunos acabam ficando defasados, já que os professores não são especialistas em todas as disciplinas. Sem contar que os alunos acabam chegando imaturos no sétimo ano, só transferindo o problema. Os professores, por sua vez, fazem o trabalho de cinco ganhando por um. Uma vergonha!

- 5- **Com quais materiais você conta em sala de aula?**
Um *tablet*, um giz e um alguns são bem grandes para as crianças

- 6- **De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?**
A partir dos descritores e seguindo a ordem do Caderno Pedagógico (visando a prova vinda da prefeitura)

- 7- **Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?**
Nenhuma!

- 8- **Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?**
Não. Existem algumas formações, contudo muito superficiais, que não atendem nossas necessidades.

- 9- **Como é realizada a avaliação dos seus alunos?**
Eu jogo as provas para cima. Se caírem na mesa é nove, se caírem no chão dou sete.
Provas da prefeitura, testes e trabalhos.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

Zap zap. Tenho sim, vivo mexendo.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Sim. Faço *download* em casa e levo os arquivos para a sala.

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

Cinco turmas.

Professora 4

1- Qual é sua formação acadêmica?

Bacharel e licenciada em pedagogia- anos iniciais 1º ao 5º ano

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

4 anos

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?

2 anos

4- O município do RJ alega que a proposta do 6º Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?

Minhas impressões são as piores possíveis... me vejo obrigada a dar aula de assuntos que não tenho formação para lecionar. Dessa forma, por mais que eu me esforce, a educação dos meus alunos se torna aligeirada. E eu por vezes me culpo por isso. É nitidamente uma questão de se gastar menos com educação faça o trabalho de 5 professores e, como é para pobre, pode.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Um *notebook* e um Datashow. Sem internet.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Usando Educopédia e os Cadernos Pedagógicos.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Zero vantagem.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Nunca recebi nenhuma formação específica.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

Provas prontas do município.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

O tempo inteiro preciso recorrer às tecnologias. Uso Datashow em quase em todas as aulas. Elas funcionam como uma bengala, já que não domino as disciplinas.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Educopédia.

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

2

Professora 5

1- Qual é sua formação acadêmica?

Pedagogia

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

2 anos

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?

2 anos

4- O município do RJ alega que a proposta do 6o Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?

As minhas opiniões e impressões são as piores possíveis. A meu ver, é claramente uma tentativa de se gastar menos com a educação. Eu, mesmo não tendo formação

adequada, dou aula de outras disciplinas e com isso tenho as atribuições de 5 professores.

Me sinto culpada por ter aceitado, mas é o preço que acabei pagando para trabalhar perto de casa. Os meus alunos são ótimos e não mereciam ter essa educação rasa que é que eu acabo dando, mesmo me esforçando ao máximo.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Computador, DATASHOW e às vezes internet.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Utilizo a Educopédia mesmo achando o material de péssima qualidade. É onde eu me apoio pra acabar não falando besteira.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Nenhuma. No meu caso, trabalhar perto de casa.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

A única formação que recebi foi a do curso de formação que foi dado quando passei na primeira fase do concurso.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

Eu até dou algumas avaliações elaboradas por mim, mas não servem de nada. No final das contas a que conta é a avaliação que já vem pronta. Mesmo que eu tenha concluído com a minha avaliação que o aluno está mal em determinada disciplina, se ele vai bem na prova externa é o que conta.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

O tempo todo. Uso de bengala.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Educopédia e as apostilas.

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

Apenas a minha.

Professora 6

1- Qual é sua formação acadêmica?

Licenciatura plena em letras e curso normal pós-médio.

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

3 anos

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?

2 anos

4- O município do RJ alega que a proposta do 6º Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?

Não sei em outras turmas, mas os meus alunos têm a maturidade que cabe para idade deles, nem mais nem menos. A meu ver conseguiriam cursar o 6º regular com um professor para cada disciplina tranquilamente.

A minha impressão é ruim pois estou exausta tendo que trabalhar por 5.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Notebook e data show

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Pesquisando na internet. Me sinto uma eterna aluna. Cada plano de aula é como se eu estivesse pesquisando para uma nova graduação. Muito cansativo.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Vantagem nenhuma. Gostaria de estar recebendo o equivalente a 5 professores que é o que eu trabalho

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Sim... mas, não acrescentou nada. Só mostram os materiais do município que eu posso usar de apoio.

- 9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?**
Aplicando as provas externas apenas.
- 10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?**
O tempo todo.
- 11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?**
Eu utilizo bastante, pois sempre que não domino um determinado assunto, procuro um vídeo para ver se fica claro pra eles.
- 12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?**
2

Professora 7

- 1- Qual é sua formação acadêmica?**
Pedagogia
- 2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?**
1 ano e pouco
- 3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?**
Foi a única turma que peguei desde que entrei
- 4- O município do RJ alega que a proposta do 6º Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?**
Acho ruim porque os meninos acabam sendo prejudicados. Eu não domino a disciplina matemática como um professor que se formou em matemática. Me sinto meio culpada, mas tive que aceitar lecionar nessa turma se não ficaria muito longe de casa e tenho um filho pequeno.
- 5- Com quais materiais você conta em sala de aula?**

Datashow até um notebook

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Uso Educopédia, mas salvo em um *pen drive* porque nem sempre a internet funciona, uso as apostilas também e vídeos para disciplinas que eu domino menos.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

A única vantagem que eu tenho é trabalhar perto de casa.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Eu tive uma formação antes de fazer a prova prática. Ela fazia parte do processo seletivo. Depois disso teve algumas formações, mas nada focado nas turmas de 6º ano.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

Confesso que não tenho muito tempo de fazer as minhas próprias avaliações e acabo preparando meus meninos para a avaliação externa... principalmente porque além da escola os pais cobram bons resultados nela.

8- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

Uso muito Datashow e computador. São minha muleta.

10- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

As apostilas, Educopédia, Multirio.

11- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

2

Professora 8

1- Qual é sua formação acadêmica?

Sou pedagoga

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

8 anos

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?

2 anos

4- O município do RJ alega que a proposta do 6o Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?

Quando eu fui convidada a assumir uma turma de 6º, a proposta que me foi apresentado parecia ser algo legal e eu resolvi aceitar o convite. Só me dei conta de que se tratava de uma questão de economizar com professores quando me vi fazendo o trabalho de 5 e excedendo o mesmo.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Minha sala de aula é bem completa. Tenho livros infantis, computador, projetor.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Colhendo material na biblioteca da escola e na internet.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Recebo a mesma coisa que os outros professores.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Tenho formações com uma pessoa da minha CRE.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

Avalio eles no dia a dia sempre e eles realizam as provas do município também.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

Na minha sala tem tecnologia. Tem um computador, uma tv e um DVD. Uso sempre que possível.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Na minha escola tem o material da Multirio. Uns DVDs que uso bastante e apostilas.

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

1

Professora 9***6º Ano Experimental*****1- Qual é sua formação acadêmica?**

Licenciatura Plena em matemática e Ensino médio modalidade normal

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

1 ano

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?

4 anos

4- O município do RJ alega que a proposta do 6º Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?

Esse papo de minimizar o impacto das mudanças pelas quais os alunos passam é conversa para boi dormir. Para mim é muito claro que, a partir do momento que só tem um professor lecionando, a prefeitura está economizando. Só a prefeitura ganha com esse projeto os alunos terminam o ano letivo defasados e os professores exaustos.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Quadro Branco, *notebook*, *Datashow* (é pra escola toda. Às vezes tenho, às vezes não) e livros.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Sigo a Educopédia. Mesmo quando não tenho *Datashow*, dou m jeito de passar para o quadro branco.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Nenhuma.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Sim, encontros formativos às vezes na CRE e raramente na Paulo Freire.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

As avaliações do município. Eu os avalio com provas que elaboro, mas a que vai para os pais é a do município.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

Utilizo sempre que tenho acesso a elas. Não consigo dizer a frequência porque tenho notebook, mas para usar com os meninos preciso do Datashow, que é concorrido na escola.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Apostilas e Educopédia

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

2

Professora 10

1- Qual é sua formação acadêmica?

Pedagogia

2- Há quanto tempo leciona na rede municipal carioca?

3 anos

3- Há quanto tempo leciona em turma de 6º ano Experimental?

2 anos

4- O município do RJ alega que a proposta do 6º Ano Experimental visa a minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam. Para isso, é mudada a estrutura de um professor por matéria, passando a ser apenas um professor generalista o responsável por todas as disciplinas. Quais as suas opiniões e impressões a respeito do 6º ano experimental?

Acredito que o fato da figura da Tia permanecer ajuda os alunos a se sentirem mais à vontade para aprender e tirar dúvidas.

5- Com quais materiais você conta em sala de aula?

Tenho livros de contos, material para trabalhos plásticos, quadro negro, computador, televisão e dvd.

6- De que forma você elabora o plano de aula das disciplinas?

Pesquiso na internet e uso os materiais da prefeitura.

7- Qual a vantagem (salarial ou não) de ser um professor generalista?

Recebo o mesmo que todo PII.

8- Você recebeu algum tipo de formação para ser um professor generalista? Qual?

Recebi formação na Paulo Freire antes da prova prática.

9- Como é realizada a avaliação dos seus alunos?

As avaliações são as do município.

10- Você utiliza tecnologia em suas aulas? Com que frequência? Como se dá o acesso às tecnologias?

Utilizo sempre. Acredito que uso das tecnologias na sala de aula ajuda na aprendizagem dos meus alunos. Eles ficam mais interessados.

11- Utiliza algum material elaborado pelo município do RJ. Qual?

Sim, pois o município me disponibiliza um material vasto como Educopédia, Multirio, apostilas.

12- A sua escola conta com quantas turmas de 6º experimental?

1

ANEXO B - Discursos dos professores no grupo PCRJ/SME do Facebook

Professor(a) X to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

21 de dezembro de 2014 · Editado ·

A MANIPULAÇÃO NÃO TEM FIM...OLHANDO O TÍTULO, VC ACHA QUE A MATÉRIA É UMA CRÍTICA, MAS AO LER O CONTEÚDO, PERCEBE COMO O TEXTO É USADO COMO UM PANO DE FUNDO PARA JUSTIFICAR A IMPLANTAÇÃO DO 6o ANO EXPERIMENTAL....#2016_já_chegou_PREFEITO_AMALDIÇOADO_E_MÍDIA_VENDIDA

Resultado da Prova Brasil mostra queda de aprendizagem ao longo do ensino fundamental

Desempenho em Português e Matemática dos alunos piora progressivamente entre 5º e 9º anos do segmento

OGLOBO.GLOBO.COM

Parte superior do formulário

Professor(a) CXXIX Agora eu compreendi o problema e que na transição do quinto para o sexto ano, quando o coitadinho do aluno tem um Professor(a) para cada matéria, se perdendo e ficando confuso. Problema de fácil resolução: colocaremos apenas um Professor(a) no sexto ano, depois no sétimo, no oitavo, no nono. Depois disso quando ele estiver " maduro" e so leva- lo pelo mão até porta da faculdade. Problema resolvido.

21 de dezembro de 2014 às 14:08

Professor(a) X melhor...levá-lo NO COLO, pro coitadinho não se cansar, né??? ti bunitinho.....#fala_sério_SME

21 de dezembro de 2014 às 14:10

Professor(a) CXXX Um aluno de 6 ano, na recuperação, me perguntou se 20 era número ímpar ou número par ?

21 de dezembro de 2014 às 14:24

Professor(a) VII Esse discurso do 6º ano é para forçar uma mudança legal e transformar o experimental em fato concreto - para todo o Brasil. Detalhe, a SME bancou o seminário

Escola 360 (onde esse foi um dos principais assuntos discutidos). <https://fbcdn-sphotos-g-a.akamaihd.net/.../10632634...>

21 de dezembro de 2014 às 17:54 ·

Professor(a) CXIX "Para o membro da Academia Brasileira de Educação Ruben Klein, o aumento da concentração de estudantes no nível mais baixo de aprendizado no 9º ano em relação ao 5º mostra que o problema mais grave da educação estaria nos anos finais do ensino fundamental.

21 de dezembro de 2014 às 15:04

Professor(a) X ACADEMIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO???? OI???????????? AH JÁ SEI...LÁ, ELES "MALHAM" A EDUCAÇÃO, É ISSO, PRODUÇÃO??? KKKKK

21 de dezembro de 2014 às 15:38 · Editado

Professor(a) CXIX Pensei o mesmo, **Professor(a) X**!

21 de dezembro de 2014 às 15:38

Professor(a) X De onde saiu essa POUHA????? E quem elegeu os "marombeiros" dessa "academia"??? kkkkkk#surreal_a_fonte_consultada_pelo_jornal_kkkkkkk

21 de dezembro de 2014 às 15:40

Professor(a) CXIX Olha, uma coisa é certa: esses caras não passam de burocratas que nunca passaram 5 min da vida deles numa sala de aula de estado e prefeitura do Rio!

21 de dezembro de 2014 às 15:41

Professor(a) X conheço esses daí... balconistas da educação...botam o diploma na mão como bandeja e se vendem intelectualmente...

21 de dezembro de 2014 às 15:45 ·

Professor(a) II Uma economia que esta ficando bem sucedida. Se pensarmos que ao inves de pagar 5 ou 6 Professor(a)es para o sexto ano, basta pagar um. É assim que começa... Daqui há pouco terá um único Professor(a) até o final do ensino médio. **Acorda Brasil!!!**

21 de dezembro de 2014 às 15:50 ·

Professor(a) X os culpados disso são OS PROFESSOR(A)ES QUE ACEITAM....se ninguém desse aula disso, vcs acham que o prefeito ou a secretária iriam meter a mão na massa (DE POBRES) pra ensinar?? Direção, coordenação?? têm medo de sala de aula como O DIABO FOGE DA CRUZ....kk

21 de dezembro de 2014 às 15:53

Professor(a) XVII Serah preciso mais que vontade dessa gente para universalizar o 6º ano experimental... Temos que nos manter atentos a isso.

21 de dezembro de 2014 às 16:03 ·

Professor(a) XVII a isso

21 de dezembro de 2014 às 16:03 ·

Professor(a) XXV Lembro q la nos anos 80 ouvia muitas Professor(a)s da antiga 4*:série falando q o menino saía da tia e caía nas mãos de um monte de Professor(a)es e q ele ficava perdido coitadinho.

21 de dezembro de 2014 às 16:58

Professor(a) CXXXI Como pode?! As crianças estão sendo aprovadas às torrentes!!!!

21 de dezembro de 2014 às 17:00

Professor(a) CXXXII Não sou contra o Ciclo de Desenvolvimento, mas, contra a sua má implantação no Município. Se fossem feitas todas as mudanças necessárias pra que o Ciclo desse certo, não teríamos esta lastimável "queda de desempenho" de que se fala.

21 de dezembro de 2014 às 19:18 ·

Professor(a) X material imposto?? só não usar...EU QUE DECIDO como e com que meus alunos vão aprender....todo Professor(a) TEM AUTORIDADE PRA ISSO..."eles têm o direito de possuir?"....a lógica é assim: quanto mais vc entrega esse material, mais VOCÊ AJUDA A JUSTIFICAR ...Ver mais

21 de dezembro de 2014 às 19:53

Professor(a) XXI Será que eles desconhecem que aprovação automática que ainda, não acabou...na rede municipal do RJ.

21 de dezembro de 2014 às 20:18 ·

Professor(a) XCVIII Morte ao conceito global Nome sugestivo, não acham?

21 de dezembro de 2014 às 20:35

Professor(a) X só depende de cada escola decretar a morte do conceito GRobal.....parem de aprovar alunos que não fazem nada o ano inteiro e no fim do ano são os MELHORES ATORES, ficando td bonzinho pros idiotas dos profs. acreditarem e passarem quem não quis nada...

21 de dezembro de 2014 às 20:55

Professor(a) XXI Será que eles desconhecem que aprovação automática, que ainda, não acabou (só está mascarada), na rede municipal do RJ, é um dos fatores desse píffio resultado.

21 de dezembro de 2014 às 22:47

Professor(a) VII to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

22 de novembro às 13:38 ·

Em 2011, a Folha de São Paulo já noticiava esse projeto absurdo da SME/Rio, o 6o ano onde um só Professor(a) dá aulas de Português, Matemática, História, Ciências e Geografia.

Sem formação, esse Professor(a) se limitará a repetir o material pronto, de baixíssima qualidade e altíssimos custos, que faz a alegria das editoras parceiras da liderança política carioca.

E, quando era para o povo e os profissionais agirem, muita gente se calou e deixou a coisa acontecer. Será que ainda dá tempo de consertar essa besteira? Agora, o projeto está sendo definitivamente posto em prática.

Pode se preparar população carioca, o próximo passo vai ser imitar SP e fechar escolas inteiras, porque a Educação dos "pobres" desse ser pobre também. O filho das massas não pode disputar em pé de igualdade com o filho das elites.

No Rio, um só Professor(a) ensina matemática, ciência e português

Um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio está colocando um só Professor(a) para ensinar português, ciências, matemática e todas as disciplinas básicas no 6º ano (antiga 5ª série) do ensino fundamental.

WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR

Professor(a) XIV Esse projeto deveria ser contestado na justiça, pelos responsáveis dos alunos, onde deveriam questionar a eficácia do projeto, uma vez que, o mesmo não se aplica nas melhores escolas (particulares), do país. Então o argumento não é plausível. O que se percebe e a economia que será feita pela SME. Afinal pra que serve escola, se teremos: VLT, OLIMPÍADA, PÇA MAUA, ETC...

22 de novembro às 13:46

Professor(a) XXIII SURREAL!!!

22 de novembro às 14:08

Professor(a) VIII A greve de 2013 deixou claro a repulsa por parte dos Professor(a)es. Infelizmente os responsáveis não envolveram-se na causa. Lamentável! O Acelera 3 e o NJM (Projetos 9º e 7º anos respectivamente) já funcionam assim.

23 de novembro às 23:08 ·

Professor(a) XXIV Só que nesse caso atende a um grupo isolado. Aquele aluno que fatalmente desistiria da escola devido a muitas reprovações e idade avançada.

22 de novembro às 15:08

Professor(a) VIII Pois é, o ideal seria que desde o Fundamental I já houvesse o Professor(a) da disciplina especializada. Precisamos garantir qualidade no ensino para todo o alunado, sem distinção. Infelizmente o que está acontecendo é o contrário.

23 de novembro às 23:36 ·

Professor(a) XVI Eu sinceramente ainda não entendo o respaldo legal disso. Nossos diplomas são específicos quanto a minha licenciatura por exemplo. Eu não tenho formação para trabalhar com turmas do 6º ano e quando faço concurso para PII é para PII. MEUS

colegas formandos em letras, também possuem um diploma específico para lecionar em anos específicos disciplinas específicas, **como a SME burla isso?!**

22 de novembro às 14:15

Professor(a) XXV Acho pior o Professor(a) q aceita isso.

22 de novembro às 14:19

Professor(a) XXVI A fala da minha diretora é " Manda quem pode e obedece quem tem juízo ". E aí ??? Estou em EP...

22 de novembro às 14:24

Professor(a) XXVII Acho que este Professor(a) também será encostado logo, logo... não sei se a pessoa tem até capacidade física para encarar uma empreitada destas. Uma economia aparente agora, mas daqui há uns cinco anos este Professor(a) estará completamente estourado pedindo licença em cima de licença. Já pensou? Dar o conteúdo de todas estas matérias, preparar as provas, corrigir...

22 de novembro às 14:30 · Editado

Professor(a) XXVIII Uma coisa é pegar aluno fora da faixa e reprovado a trocentos anos e tentar fazer um projeto para tirá-los da prova Brasil contesta-semas.... ah... tá ok.. Mas fazer da exceção uma regra chega a ser criminoso E a população faz o que????NADA MAIS UMA VEZ ACEITA CALADA...Ver mais

22 de novembro às 14:21

Professor(a) XXVII Sim vão aceitando o lixo porque só vêm na escola um depósito para seus filhos. Estão na escola comendo, com um bolo de gente tomando conta, não se importam se esta escola dá a escolaridade.

22 de novembro às 14:37 · Editado

Professor(a) XXIX Eles não têm perspectiva. A eles só interessa que o filho esteja dentro de escola. Se a educação é de qualidade não lhes interessa.

22 de novembro às 18:36

Professor(a) XXX Pior que é isso mesmo que acontece, trabalho limitado por profissionais não habilitados pra ver isso, baseado em matetial pronto, e os responsáveis nem aí. ..

22 de novembro às 14:22

Professor(a) XXVII A organizações Globo ganhando milhões, Fundação Airton Senna.

22 de novembro às 14:38

Professor(a) XVI Eu ainda não entendo como isso acontece!Tenho mestrado e doutorado em educação e nem isso me "habilita" a ensinar matemática para o sétimo ano, ou geografia, ou português...ou qualquer coisa para qualquer série do fundamental II. Acabou a legislação que regula a docência no país?! qualquer um pode ensinar qualquer coisa em qualquer série? Tem que ver a lei que regula isso gente!

22 de novembro às 14:26

Professor(a) XXVII **Professor(a) XVI** as universidades completamente caladas com respeito a isto.

22 de novembro às 14:34

Professor(a) XVI A universidade não está calada, como os Professor(a)es da rede também não, mas a barreira imposta pelas mídias é enorme, podemos falar falar, produzir milhares de artigos, monções de repudio... Quem lê?! Quem se importa?!

22 de novembro às 15:04

Professor(a) XXV Para esta Prefeitura as leis n existem ou se existem n são respeitadas

22 de novembro às 14:34

Professor(a) XXXI Kikoisa....faça 3 e ganhe 1.... parabéns tia(o).

22 de novembro às 14:36

Professor(a) XXVII A grande farça da Educação carioca.

22 de novembro às 14:39

Professor(a) XXXII E te Professor(a) adorando... se sentindo!

22 de novembro às 14:40

Professor(a) XXVII Sim, conheço colegas que defendem esta porcaria aí.

22 de novembro às 14:40

Professor(a) XXXI Brincando de Professor(a)..

22 de novembro às 14:41

Professor(a) XXV Este prof ganha alguma gratificação? ?

22 de novembro às 14:41

Professor(a) XXXIII Muitos responsáveis não estão nem aí mesmo! Escola é depósito!! Mas uma grande parte não entende o que está sendo feito. As direções vendem esse peixe (podre) como uma coisa maravilhosa!!! Os responsáveis são convencidos. O nível de entendimento de mui...Ver mais

22 de novembro às 14:56

Professor(a) XXXIV Triste é o Professor(a) aceitar!!!!!!!

22 de novembro às 14:58

Professor(a) XV Há escolas e Professor(a)es premiados por aceitarem esse esquema vergonhoso de de desvalorização profissional e desvio de função... Quem faz essas loucuras compactuando com o esquema e com a divulgação da "escola experimental com ótimos resultados" é considerado profissional de excelência. Fazer o quê??? Se os próprios colegas ratificam as ideias malucas...

22 de novembro às 15:35

Professor(a) XXXV Essa é a Pátria Educadora do Brasil !!! sem esperança de melhora

22 de novembro às 15:47

Professor(a) XXXVI Esse ainda não é o tão dilacerador 6º ano ministrado por Professor(a) PII. Esse é mais um projeto assim como o realfa, acelera, nenhum jovem a menos , alfa e beto e tantos outros que a SME-RJ já lançou. A diferença é que pelo fim do contrato.

22 de novembro às 15:54

Professor(a) XV Isso? Menos intervenção da Fundação RM? SME fazendo o material? Em que isso melhora os projetos? **Continuam o desvio de função e a precarização do ensino**

em nome de uma "escola experimental". Vivencio o problema com muita intensidade. Não é só discurso, é experiência...

22 de novembro às 17:16

Professor(a) XXXVI Foi o q eu disse, nem de longe é bom. Mas para criticarmos é bom fazer a crítica de forma correta e não apenas a partir de manchetes de jornal.

22 de novembro às 17:39

Professor(a) VII Vamos ser bem honestos numa coisa: O INTERESSE É ECONOMIZAR COM MÃO DE OBRA E COLOCAR CADA VEZ MAIS \$\$\$\$ NAS MÃOS DOS PARCEIROS: editoras, empresas de informática, de marketing esportivo, fornecedora de merenda etc. E como fica a Educação das massas? Na mesma, não são os filhos do prefeito e nem os netos da secretária (e nem da alta cúpula da SME) quem serão prejudicados por essa escola rasteira!

22 de novembro às 16:17

Professor(a) XXV E nem os filhos de Professor(a)es .Em sua maioria estudam nas particulares.

22 de novembro às 20:32

Professor(a) XXXVII Nao ganham gratificação

22 de novembro às 16:18

Professor(a) VII Isso, infelizmente, é parte de um projeto global, tanto é que "a mãe do filho feio" está no Banco Mundial!

22 de novembro às 16:18

Professor(a) XXXVIII Projeto "Educar Menos" e fatura mais!

22 de novembro às 16:53

Professor(a) XXXIX É fato.

22 de novembro às 17:40

Professor(a) XL Excelente colocação! Enquanto a sociedade de forma geral fizer coro com os governantes ao rotular a escola pública como "a escola dos necessitados" , "dos menos

favorecidos", "dos que precisam", ela só irá piorar, pois "todos" fazem o possível (até se ...Ver mais

22 de novembro às 18:01

Professor(a) XLI Nós, Professor(a)es e pedagogos, somos apenas Professor(a)es e pedagogos. Podemos atuar apenas como tais. No entanto, Professor(a)es de qualquer outra área podem ser coordenadores PEDAGÓGICOS, diretores, e até mesmo Professor(a)es.

22 de novembro às 18:21

Professor(a) III Quando me ofereceram eu perguntei: vc esta mesmo me oferecendo isso? Esqueceu o q penso disto? Eu, nunca. Não acredito na qualidade ,um Professor(a) todas as matérias é o fim

22 de novembro às 19:02

Professor(a) XLII Para não pagarem mais Professor(a)es, principalmente porque a classe média que não pode mais pagar escola particular está indo para a pública, o que acarreta o contrato de mais Professor(a)es ainda.

22 de novembro às 19:55

Professor(a) XLIII Em SP a requalificacao da educacao resultou com estudades nas rua e Professor(a)es tambem . Aqui estado fecha escola e municipio vem com esta proposta safada.

22 de novembro às 20:03

Professor(a) XLIV Colega, Fátima, palavras claras e precisas... e nossa categoria... continuará de braços cruzados, vendo a banda passar, ou ...na janela?!

22 de novembro às 20:25

Professor(a) XLIV Sinto-me mal, impotente... por não trazer a sociedade, como um todo, pra esse debate, e não temos apoio algum, por exemplo da mídia... E a Academia...?!

22 de novembro às 20:29

Professor(a) XLV **Professor(a) XLVI**

22 de novembro às 23:58

Professor(a) XLVII O sexto ano experimental já existe há uns 3 anos pelo menos. Todas as matérias, exceto Ed Física e Língua Estrangeira são ministradas por um PII com nível superior. Há realmente grande cobrança e tb grande acompanhamento. Mas como disse, já tem pelo menos há 3 anos na terceira CRE.

24 de novembro às 12:21 ·

Professor(a) VIII Obrigada! Eu não tinha essa informação. Que coisa! Triste!! **Gostaria de ouvir o parecer dos colegas que já atuam.** Seria no GEC?

24 de novembro às 22:17

Professor(a) LXV to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

5 de janeiro ·

Alunos do 6º ano da rede municipal do Rio terão uma só Professor(a) por quatro dias na semana

Helena Bomeny, 66 anos, esteve por duas décadas à frente do quadro negro, dando aulas para adolescentes da rede municipal do Rio. Tornou-se...

EXTRA.GLOBO.COM

Professor(a) LXVI E no 5º dia?

5 de janeiro às 00:19

Professor(a) LXV Que vergonha nosso país

5 de janeiro às 00:22 ·

Professor(a) LXVII No 5º dia a Professor(a) passa o dia inteiro no manicômio para se recuperar e começar tudo na 2ª feira.

5 de janeiro às 00:22

Professor(a) LXV Vdd...vergonha ainda tirou os nossos porteiros...

5 de janeiro às 00:23 ·

Professor(a) LII Pow, avisa pelo menos no título q é notícia velha

5 de janeiro às 00:37 ·

Professor(a) LXV Mais é o que vai acontece

5 de janeiro às 00:38 ·

Professor(a) LII Sim sim, mas achei q era algo novo sobre o assunto

5 de janeiro às 00:39 ·

Professor(a) LXV Hum

5 de janeiro às 00:39 ·

Professor(a) CIV HAHHAHAH UM PROFESSOR(A) PARA DAR AULA DE VÁRIAS MATÉRIAS SEM ESTAR LEGALMENTE HABILITADO NEM TER FEITO FACULDADE PARA AQUELA DISCIPLINA

5 de janeiro às 00:51

Professor(a) CV Nem parece que ela esteve por duas décadas à frente do quadro negro! Será ? kkkkkkkk

5 de janeiro às 00:54

Professor(a) CVI Ainda ri!

5 de janeiro às 00:57

Professor(a) CVII Imagino as aulas dela durante essas duas décadas!

5 de janeiro às 01:06

Professor(a) LXXXVI Sempre que a roubalheira se expande a prefeitura do Rio elimina uma conquista da sociedade. Veja o número mínimo de diretores, a eliminação do quadro de pedagogos.

5 de janeiro às 01:28

Professor(a) CVIII O pior é vc escutar de uma colega de profissão que teve a proposta e q talvez aceite para poder acomodar as 40 hs em uma só escola. Quando falou com a diretora q não se sentia capacitada para dar aula de várias matérias ao qual não teve formação.

5 de janeiro às 01:28 ·

Professor(a) CIX Tirando dinheiro da educação sobra mais pra gastar nas futilidades...

5 de janeiro às 01:31

Professor(a) CX Vergonha!

5 de janeiro às 01:35 ·

Professor(a) CXI Tristeza

5 de janeiro às 01:48 ·

Professor(a) CXII Só vergonha!

5 de janeiro às 02:11 ·

Professor(a) IV Uma frase que já ouvi nessa página que gostei muito, pois ilustra muito bem as ideias da SME e da SEEDUC: "**Fazer experiência com filhos de pobre é mole**", queria ver esse oba oba na Rede Privada!

5 de janeiro às 02:27 ·

Professor(a) XIII Vinte anos à frente do quadro e não foram suficientes para ela perceber as carências da rede? **eu odeio Professor(a) que vende a alma para o modelo neoliberal de Educação!**

5 de janeiro às 02:30

Professor(a) CXIII Isso é o que eu tenho mais raiva.

5 de janeiro às 03:43 ·

Professor(a) CXIV Retrocesso

5 de janeiro às 04:59

Professor(a) VII O que a conveniência não faz, as tais 30 moedas de prata se multiplicam ao longo da história da humanidade! Um/a Professor(a)/a fazendo o trabalho de 5, mas recebendo um salário só. Como ele/a não será mesmo especialista em tudo, vai engolir - alguns até com satisfação - a metodologia que vem pronta da SME. Os cadernos do 6o Ano Experimental da minha área são de chorar. A pré-história foi absolutamente mutilada, a ideia de que o homem se organizou no espaço e que se

adaptou ao meio,, a importância da agricultura na formação das primeiras civilizações e outras noções essenciais ficaram esquecidas. Ah, e para os apostileiros, parece que o Brasil quase não teve pré-história, ferindo, inclusive, a lei da matriz cultural (esqueceram os nativos).

5 de janeiro às 07:16

Professor(a) CXV Preciso Fátima Musa da História. Teremos muitos empobrecimentos somente para criarmos índices melhores para a educação sem no entanto melhorá-la. Um desastre.

5 de janeiro às 08:09 ·

Professor(a) LX FRACASSOO

5 de janeiro às 08:41

Professor(a) CXVI Traste

5 de janeiro às 08:51

Professor(a) CXVII E o engôdo continua...afff!!!!!!!!!!!!

5 de janeiro às 09:06

Professor(a) CXVIII Finge-se que ensina e o aluno finge que aprende. Política da SME.

4 de janeiro às 09:36 ·

Professor(a) V Ano passado tive um sétimo ano com alunos que eram oriundos do famigerado 6º ano experimental. Não possuíam o mínimo do mínimo que necessitavam para a realização de um bom curso de história. Pena. Não eram maus alunos.

12 de janeiro às 12:35

Professor(a) I to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

20 de agosto de 2014 ·

Essa é a propaganda do sexto ano experimental! Alguém poderia me apresentar os estudos???? Foram feitos por quem??? Já procurei em diversas fontes de pesquisa e nada! **EU TENHO VERGONHA ALHEIA DE TANTA FALÁCIA! Pode ser o maior pedagogo do**

planeta que não vai ensinar TODAS as disciplinas NUNCA, principalmente articulando os conhecimentos aos do cotidiano. Até quando?

Qual universidade brasileira auxilia na formação de Professor(a)es generalistas no sexto ano???? Mais uma vez os pobres estão sendo cobaias dentro de uma rede! Falta de ética? O que vcs acham?

O projeto visa dar uma atenção especial aos alunos que passam pelas profundas mudanças da pré-adolescência (11 e 12 anos), através de Professor(a)es generalistas com os quais eles já possuem vínculos socioemocionais. Esta proposta foi implementada a partir de diversos estudos que comprovaram a grande dificuldade de alunos, nesta faixa etária, em acompanhar, de forma satisfatória, no 6º ano regular, um elevado número de Professor(a)es e suas diferentes formas de trabalhar. Neste ano já são 152 escolas e 378 turmas, atendendo cerca de 12 mil alunos.

Professor(a) CLXV Na contra-mão de tudo essa SME!!

20 de agosto de 2014 às 22:20

Professor(a) CLVI LIXO!!!

20 de agosto de 2014 às 22:55

Professor(a) XX Argh!

20 de agosto de 2014 às 22:56

Professor(a) CLVI Um menino que era desse lixo ...me mostrou o caderno dele de geografia...uma barbaridade!!!

20 de agosto de 2014 às 22:57

Professor(a) CLXII É um lixo mesmo!

20 de agosto de 2014 às 23:16

Professor(a) X o "profess@r" (ti@) que se presta a isso é ou não é o pelego dos pelegos???

21 de agosto de 2014 às 00:00 ·

Professor(a) LIX O prefeito disse que pode pagar escola de qualidade para os filhos!! É o fim...

21 de agosto de 2014 às 00:06

Professor(a) CLXVI Fiz a transição esse ano. Ou seja, até 2013 trabalhei com 6º ano regular e esse ano estou com 4 turmas de 7º experimental. O que percebo na prática é um atraso no amadurecimento e formação de autonomia. Isso sem falar na falta de base para avançar nos conteúdos, uma vez que esse Professor(a)es generalistas não possuem formação específica para tratar conteúdos mais complexos que os que estavam habituados.

21 de agosto de 2014 às 01:11

Professor(a) LXIII Cadê o SEPE ???!!! Esses DADOS OFICIAIS são as PROVAS SUFICIENTES E NECESSÁRIAS para FUNDAMENTAR uma URGENTE AÇÃO-DENÚNCIA CONTRA O "EXERCÍCIO ILEGAL DA PROFISSÃO" de iniciativa e contumácia da SME/PCRJ... -Vai dizer que NÃO ???!!!

21 de agosto de 2014 às 01:32

Professor(a) CLXVII Que PII, muié? Tem PI nessa também.

21 de agosto de 2014 às 06:18 ·

Professor(a) VI Tenho recebido alunos desse projeto há 2 anos. O que pude perceber é que eles não têm disciplinas como história ou geografia, a menos que o Professor(a) tenha sido um PI dessas disciplinas.

21 de agosto de 2014 às 07:44

Professor(a) I Não é possível que ninguém faça nada! Precisamos buscar as universidades!

21 de agosto de 2014 às 07:47

Professor(a) XXVII Aline conforme a colega **Professor(a) LXIII** postou acima perguntome como a prefeitura tem esta licença para passar por cima da formação de seus Professor(a)es? Os cursos de licenciaturas curtas findaram e de uma hora para outra criaram o Professor(a) generalista.

21 de agosto de 2014 às 08:33 ·

Professor(a) CLXVIII Isso não vai de encontro a LDB? É permitido esse tipo de experimento? Eu gostaria de retomar 180 dias letivos e dizem que não se pode transgredir a lei que é superior...

21 de agosto de 2014 às 08:32 ·

Professor(a) I Mesmo que tivessem estudos, eles são tendenciais? Estão dando certo aonde? Passou por qual par? Pq o que eu entendo de pesquisa precisa de revisão de par. Quanto tempo de pesquisa? Não se deve passar para uma rede esse tipo de experiência. Isso é falta de ética! São seres humanos que estamos lidando. **Precisamos correr atrás do apoio dos especialistas em educação.**

21 de agosto de 2014 às 08:36

Professor(a) XVIII O problema de nós Professor(a)es é pensar que a educação é a coisa mais importante do mundo, grande ilusão. Nesse país a educação não é nada e nós aqui perdendo nosso tempo, gastando nossa energia.

21 de agosto de 2014 às 10:19 ·

Professor(a) I O dia que eu desacreditar da educação Edilson, eu saio dela.

21 de agosto de 2014 às 10:22 ·

Professor(a) CXLV Verdade, **Professor(a) XVIII**. Estou me aposentando com essa certeza: "Nesse país a educação não é nada e nós aqui perdendo nosso tempo, gastando nossa energia." Não vou mais desperdiçar a energia que me resta.

21 de agosto de 2014 às 10:24

Professor(a) XVIII Eles mal chegam ao 6º ano sabendo ler e escrever. Pra quer tanto **Professor(a)** para alunos semi-alfabetizados? Na hora de entrarmos em greve, ir pra rua, protestar, poucos foram. Tive meu salário zerado, processo, surtei na minha escola, agora foda-se.

21 de agosto de 2014 às 10:36 ·

Professor(a) I to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

11 de janeiro ·

Será que podemos fazer uma mobilização para respondermos a altura o artigo da Bomeny publicado no jornal O Globo? Alô Sepe, vamos colocar a opinião de Professor(a)es da rede e de especialistas da educação para esse povo! Alguma sugestão pessoal?

— em Méier.

Professor(a) XLVIII ALGUM PROFESSOR(A) DO ESTADO RECEBEU UM TERÇO DE FÉRIAS?

11 de janeiro às 13:12 ·

Professor(a) I: Professor(a) XLVIII vc está no post errado.

11 de janeiro às 13:27

Professor(a) I: Professor(a) XLIX qualquer Professor(a) universitário da área de educação acaba com o discurso dessa mulher. Precisamos aliar a nossa experiência com a da academia para informar a população. Alguém aqui está inserido em algum mestrado ou doutorado na área de educação? Se o sepe não se pronunciar vamos fazer por nós mesmos!

11 de janeiro às 13:30

Professor(a) L Não esperemos o. sepe

11 de janeiro às 13:37

Professor(a) L Podemos nos cotizar e bancar uma matéria bolamos o texto com participação de todos Professor(a)es independente de sua cor partidária mas que tenha opinião contrária a essa política da Bomeny...Tô dentro

11 de janeiro às 13:40

Professor(a) I: Por onde começamos? Cadê esse povo?

11 de janeiro às 13:54 ·

Professor(a) I: Galera de português que pode ajudar a elaborar o artigo!!!! Podemos marcar em alguma universidade!

11 de janeiro às 13:55 ·

Professor(a) LI Sepe? O q é isso?

11 de janeiro às 14:11

Professor(a) LII SEPE: Sentados esperando prefeito enriquecer

11 de janeiro às 14:28

Professor(a) LIII Peço pelo amor de Deus, que em 2015 a secretária municipal de educação não de mais entrevista, chega de tortura somos Professor(a)es exigimos respeito, meu avô medice uma vez te ama aquele que passa a mão em sua cabeça quando você está errado ou aquele que chama sua atenção para que não erres mais, pergunta para a maioria dos alunos e terá sua resposta.

11 de janeiro às 14:48 ·

Professor(a) LIII Desculpas pelo medice kkkk

11 de janeiro às 14:50 ·

Professor(a) LIII Errar é humano, cair e depois se levantar também, reprovar não é o fim e sim um recomeço.

11 de janeiro às 14:53 ·

Professor(a) LIV juro que quase enfartei quando li o "medice"

11 de janeiro às 14:55

Professor(a) LIII Me disse

11 de janeiro às 14:56 ·

Professor(a) LV Por que você não edita?

11 de janeiro às 14:59

Professor(a) LI Visão chegou a ficar turva Mediceram q era suassao

11 de janeiro às 15:18

Professor(a) LI Kkkk

11 de janeiro às 15:18 ·

Professor(a) I: Gente, voltemos ao foco do post. Vamos procurar os colegas que queiram colaborar com o texto! Podemos marcar um dia em uma universidade. Quem topa?

11 de janeiro às 16:01

Professor(a) LVI Esse artigo diz o quê??

11 de janeiro às 16:04 ·

Professor(a) LVI Não consigo mais ler nada do globo online. A página fica bloqueada até eu me cadastrar, só que não vou cadastrar!!

11 de janeiro às 16:06 ·

Professor(a) I: **Professor(a) LVI** está aqui nos comentários!

11 de janeiro às 16:09

Professor(a) LVI Pelo que vi comentarem aíh acima é sobre o 6o Ano Experimental! É isso? Acho um absurdo. E pior: é ilegal. Não é? Não consigo ler essas notícias da globo online. Golpe da globo. Teria que me cadastrar. E não quero. Vi que estáh acima a notícia. Só que eu não consigo ler.

11 de janeiro às 16:17

Professor(a) I Estou no cel. Quando estiver no PC copio e colo aqui pra vc **Professor(a) LVI**

·

11 de janeiro às 16:18

Professor(a) LVI Ok. Obrigada!!!!

11 de janeiro às 16:19

Professor(a) XLIX Aline, nossos estudos mesmo indicam que Professor(a) generalista só com formação para tal. Nenhum profissional foi formado para tal série. É uma esquizofrenia em busca de dados.

11 de janeiro às 16:38

Professor(a) I Claro!!!!

11 de janeiro às 16:39

Professor(a) XLIX É tão óbvio que me causa asco ver essa secretina arrotar benfeitorias

11 de janeiro às 16:41

Professor(a) I O problema é que para sociedade não é óbvio! E parece que para alguns Professor(a)es tb não...

11 de janeiro às 16:45

Professor(a) LVII <http://m.oglobo.globo.com/.../um-novo-olhar-para-antigo...>

11 de janeiro às 16:50 ·

Professor(a) LVIII O SEPE não serve para nada.

11 de janeiro às 17:00

Professor(a) LIX amiga, **Professor(a) I**, estamos juntos, vamos marcar isso!!

11 de janeiro às 17:43

Professor(a) I Boa Gegê!

11 de janeiro às 18:15

Professor(a) LX SEPE, SEPE, SEPE... QUE SE F..... O SEPE!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

11 de janeiro às 18:17

Professor(a) V Continuo acreditando que detonar o nosso próprio sindicato não é o caminho.

11 de janeiro às 19:20

Professor(a) V Vou ler o artigo. Se o grupo quiser e achar que é conveniente, escrevo uma resposta

11 de janeiro às 19:25

Professor(a) V Artigo tosco, pobre e de fácil contestação

11 de janeiro às 19:35

Professor(a)LXI Estão preparando a opinião pública p isso. O aumento das passagens em nenhum momento cita o nome do prefeito. É sempre:a prefeitura bla bla.

11 de janeiro às 20:22

Professor(a) I Isso aí **Professor(a) LXI** ! Vamos nos mobilizar!

11 de janeiro às 20:30

Professor(a) LXII O pior disso tudo que vai ter uma legião de Professor(a)es que farão esse papel e nem terão a coragem de questionar...

11 de janeiro às 21:55

Professor(a) LXIII Aí, CLARA ROUED e demais Colegas: texto na íntegra:

Um novo olhar para o antigo primário

É fundamental levar em conta as transformações do aluno que chega ao 6º ano, com 11 ou 12 anos,...

OGLOBO.GLOBO.COM

12 de janeiro às 02:25 ·

Professor(a) LXIII COLEGAS ! Precisamos nos mobilizar, sim MAS... precisamos COBRAR que a NOSSA RESPOSTA (por ex: Artigo by

Professor(a) V DEVE ser PUBLICADA e... PATROCINADA pelo SEPE - onde mora o NOOOOSSO suado DINHEIRINHO !!!

Aliás... mais SUADO do que nunca !!!

O que acham ???!!!

12 de janeiro às 02:38

Professor(a) LXIII E.. NÃO HÁ TEMPO A PERDER !!!

12 de janeiro às 02:38 ·

Professor(a) LXIII Manda aí, **Professor(a) V** : tem o meu voto !!!

12 de janeiro às 02:39

Professor(a) LXIII Tem o SEU, Colega ?

12 de janeiro às 02:40 ·

Professor(a) V Até o fim da semana a resposta estará pronta

12 de janeiro às 08:49

Professor(a) LXI Seria interessante os prof que recebem alunos do 6 ano experimental se colocarem .Eu já recebi e posso dizer que foi como fazer o 6 ano novamente. Outra questão. Nas escolas particulares os alunos são mais maduros? Colégios como Pedro 2 o acesso se da no 6 ano com prova.

12 de janeiro às 09:08

Professor(a) I Acho muito importante tb a fala de Professor(a)es que recebem esses alunos no sétimo ano. **Professor(a) VI**, vc recebe né?

12 de janeiro às 09:35 ·

Professor(a) VI Sim recebo. E posso afirmar que eles chegam sem os conceitos básicos de História. Na verdade alguns alunos até relatam que não estudaram História no 6º ano.

12 de janeiro às 09:57

Professor(a) XVII to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

4 DE JANEIRO ·

6o Ano ExperimentalÉ O CACETE!

·
O Art 81 da LDB permite a criação de escolas e de cursos experimentais...

·
Mas a mesma LDB diz que, a partir do 6º ano, obrigatoriamente, os estudantes deverão ser atendidos por Professor(a)es Especialistas...

·
Resumindo, a lei não veda o estabelecimento de escolas experimentais. No entanto, proíbe que a rede inteira seja experimental...

·
Da mesma forma, a lei não proíbe o 6º ano experimental. Mas, a partir do momento em que a SME/RJ anuncia que pretende universalizar o 6o Ano Experimental(independentemente dos

"argumentos" que utilizar para tal), ela passará a infringir o que prevê o Art 81 da LDB...

·
 Simples assim: ao universalizar algo, ele deixa de ser experimental. Experiências podem ser feitas com partes minoritárias dentro do todo. JAMAIS em partes majoritárias do todo ou mesmo na sua integralidade...

·
 Esta é apenas uma das questões a ser enfrentada pela Secretária de Educação para impor essa prática ilegal de universalizar o 6º ano experimental. Cabe à categoria e ao SEPE/RJ, se preciso, envidar esforços no sentido de fazer valer a legislação vigente e, principalmente, o bom senso!

·
 Por fim, lacaios e lacaias infiltrados/informantes das CREs e SME, informem a suas chefias sobre esta postagem, por favor. Ajudem seus superiores para que não atirem nos próprios pés!

·
Sobre o 6º Ano Experimental

Sobre o 6o Ano Experimental A SME/RJ anuncia o sucesso de um programa que ela denominou de 6º Ano Experimental.

PROFCARLOSAZEVEDO.WORDPRESS.COM

Professor(a) XX Informante é o que mais tem aqui!

4 de janeiro às 23:44 ·

Professor(a) LXXXIII Compartilhando!!!

4 de janeiro às 23:45

Professor(a) LXXXIV O prefeito faz a lei. Infelizmente Emoticon unsure

4 de janeiro às 23:45 ·

Professor(a) XVII Deixe eles trabalharem um pouquinho pra gente tb, **Professor(a) XX**

4 de janeiro às 23:45

Professor(a) LXXXII Pqp..agente secreto do dudu é o cúmulo da degradação humana...

4 de janeiro às 23:46

Professor(a) XVII O que e será que eles ganham? Mais R\$ 0,20 no Sodexo?

4 de janeiro às 23:48

Professor(a) LXXXV Por isso que eles chamam de Experimental.. Experimentação nos filhos dos pobres...

4 de janeiro às 23:51

Professor(a) XX Alguns responsáveis e alguns colegas vibram!

4 de janeiro às 23:53 ·

Professor(a) XVII Tudo que ele mais quer, **Professor(a) LXXXIV**, é que a gente continue pensando assim e (não)agindo com base nessa ideia...

4 de janeiro às 23:53

Professor(a) XX Ponto pro prefeitinho!!!

4 de janeiro às 23:53 ·

Professor(a) LXXXVI Canalice é o mínimo que se pode falar sobre essa decisão do Paes para garantir dinheiro no cofre para as olimpíadas. Tiram os Professor(a)es da sala de aulas, prejudicam as crianças e chamam a essa coisa doida de experimental. Devia experimentar com os filhos dele e de sua secretaria de educação!

5 de janeiro às 01:35

Professor(a) V to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME

19 de agosto de 2014 ·

Continuo minha campanha diária contra o 6o Ano Experimental!!!! Todos os dias digo aos meus alunos que precisamos lutar contra este absurdo !!!!!

Convido a todos a se mobilizarem em fevereiro e irmos todos à prefeitura dizermos juntos ao prefeito que não é este o 6º ano que queremos !!!

Convido a todos os meus colegas , profissionais de educação, a fazerem o mesmo !!!!!

Professor(a) XIX Se os pais dos alunos não estão nem aí, somos nós que vamos nos incomodar? Nosso emprego com ou sem sexto ano não será tirado.

19 de agosto de 2014 às 20:53

Professor(a) CXVIII Professor(a) V, acho que essa mobilização tem que começar agora, pois em fevereiro o pacote já estará pronto com Professor(a)es remanejados de suas escolas.

19 de agosto de 2014 às 20:55

Professor(a) XVIII Depois de tudo que passamos, ainda acredita em alguma mobilização dessa categoria? Os não grevistas pagarão por não terem aderido ao movimento, muitos terão que sair de suas escolas e o problema da falta de Professor(a)es "acabará", pois um P2 valerá por cinco P1.

20 de agosto de 2014 às 09:52 ·

Professor(a) LI Também acho que não vale a pena ... "se os pais estão satisfeitos ..." (...) O que eu acho é que tem tanto problema do lado de fora quanto do lado de dentro. Não acho que o problema esta só na falta de interesse dos pais

19 de agosto de 2014 às 21:17

Professor(a) CLIX Os pais "gostam"do sexto ano experimental...função baba ampliada!!!Desde o inicio do ano ja conversei com os responsaveis do meu quinto ano sobre isso...depois de 40 minutos falando sobre todos os contras e privações deste absurdo,uma mãe levantou o dedo e disse:"Ah Professor(a),mas,mesmo assim ficamos mais tranquilos,pois quando eles,vão pra outra,escola de quinta a oitava eles ficam perdidos,continuando o sexto ano,ficamos mais tranquilos,pois sabemos que eles nao terao tempo vago,nao ficarao na rua...etc...etc..etc..." Tive vontade de, rasgar meu diploma....#cansei!19 de agosto de 2014 às 21:17

Professor(a) XVIII As vezes acho que nem o Marcos acredita no que fala.

19 de agosto de 2014 às 21:30

Professor(a) LXXXVIII SERÃO OS PII QUE IRÃO ASSUMIR ESSAS TURMAS, JÁ HA ALGUM TEMPO QUE AS APOSTILAS DO 6º ANO VEM COMO "PRIMÁRIO", O COMPANHEIRO ACHA QUE ISSO NÃO VAI MEXER COM O SEU EMPREGO, REALMENTE SE PENSARMOS SOMENTE NO NOSSO "UNIVERSO DIMINUTO" PODE ATÉ SER, MAS SE ...Ver mais

19 de agosto de 2014 às 22:02 ·

Professor(a) CXVIII Sou PII, e totalmente contra esse "experimento". Não temos 5 licenciaturas para ensinar dignamente o filho do trabalhador que não pode pagar escola particular. Os pais "responsáveis", tem que se mobilizar também.

19 de agosto de 2014 às 22:01

Professor(a) CLX Não conte comigo. Não me meto mais em confusões pra exigir nada tão cedo. Preciso me recuperar primeiro dos mais de 5 mil que me roubaram e do processo de inaptidão que permanece vivo. Que transformem tudo em experimental. Tô nem aí.

19 de agosto de 2014 às 22:14

Professor(a) CXIII De boa, esperar mobilização de comunidade escolar ou qquer coisa parecida é ingenuidade. Detalhe, se quiserem se mobilizar faça agora antes das eleições e das formações das turmas.

19 de agosto de 2014 às 22:15

Professor(a) CXIII **Professor(a) XIX**, podem nos colocar em várias escolas. Já pensou nisso?

19 de agosto de 2014 às 22:16

Professor(a) CXIII Bruno, tmb estou fora.

19 de agosto de 2014 às 22:17

Professor(a) CLXI Não se mobilizaram nem pra salvar nossas cabeças. Nosso direito a ter voz, nosso direito a luta. Sou 40hs, já estou sendo violentado mesmo...já trabalhei em 3 escolas...que se dane

19 de agosto de 2014 às 22:24

Professor(a) CLXI Minha única luta agora é por mudanças no SEPE. Nada mais.

19 de agosto de 2014 às 22:25

Professor(a) XIX Renata T Freixo dependendo da escola é até uma boa. E outra coisa, os sextos anos de uns tempos para cá tem sido as piores turmas que tenho visto.

19 de agosto de 2014 às 22:28

Professor(a) CLXII Concordo esse projeto é uma merda! Trabalhei nele durante um ano e me senti usada por esse governo de merda!

19 de agosto de 2014 às 22:36

Professor(a) XVIII Trabalho com 6º ano, o nível tá fraco, mas já foi muito pior no tempo do César Maia. Sou Professor(a) de música, prá mim nada muda. Estou com o Bruno, que se dane. **Agora quero pensar em mim, fui pensar na categoria e me dei mal.**

19 de agosto de 2014 às 22:41

Professor(a) CLXI Quero mobilizar meu cérebro, pra estudar e passar em algum concurso que me permita sair desse hospício ..

19 de agosto de 2014 às 22:43

Professor(a) CLXIII Sexto ano estão horríveis...crianças birrentas insuportáveis!! Quero meter o pé tb **Professor(a) CLXI**, concordo que é um hospício!!

Professor(a)(a) XXII to PROFESSOR(A)ES PCRJ/SME (XXII)

26 de novembro de 2013 ·

Hoje fiquei sabendo que o 6o Ano Experimentaljá não é mais "experimental", passou no teste. Os alunos foram bem e será definitivamente implantando e será ministrado por PII (em algumas escolas).

Não sei realmente o que será dessas crianças. Tem gente que não vê diferença no que é ministrado por Professor(a)es especialistas e neste experimental, já que as APOSTILAS são as mesmas e as PROVAS BIMESTRAIS também. Eu, particularmente, sou totalmente contra. **É limitar cada dia mais os conteúdos, uma vez que os Professor(a)es (especialistas) não se restringem somente às apostilas. CADA DIA MAIS DECEPCIONADA COM A EDUCAÇÃO!**

Professor(a) CXXXIII Ok... entendi... **do jeito que está, Daqui a pouco não terei nada pra fazer na escola. ..**

26 de novembro de 2013 às 20:30

Professor(a) LXXXII Na escola pública, mas na particular pode ter certeza que os especialistas terão seu lugar garantido. O mesmo povo que se f...é o que elege esses canalhas, e infelizmente a educação do povo só serve pra atrapalhar a ganância dos governantes, que usam helicópteros e carros blindados.

26 de novembro de 2013 às 20:40

Professor(a) CXXXIV desculpe mas os culpados foram os prof II Q se prestaram a esse papel

26 de novembro de 2013 às 20:55

Professor(a) XII Posso estar falando bobagem, mas tenho a impressão que as aprovações no 5º ano sempre eram as mais altas do 1º segmento. E no 2º segmento as reprovações sempre foram mais altas no 6º ano (assim como no 8º).

26 de novembro de 2013 às 21:32

Professor(a) CXXXV Os alunos indo bem ou não, não mudaria a decisão da Prefeitura. Eles mentem, mascaram números, fazem o q querem! A verdade é que eles cagam pra Educação, incluindo Servidores e alunos.

26 de novembro de 2013 às 22:47

Professor(a) CXXXVI Daqui a pouco vou me questionar pra que fiz Letras? O aluno chega ao 6º sem escrever o nome corretamente, fico até o nome tentando ensiná-lo. Que faremos agora? Como será nossa aula? Cada vez eles chegam sabendo menos.

26 de novembro de 2013 às 23:42

Professor(a) CXXXVII COM CERTEZA, PRI ! ALGUNS, CRENTE QUE ESTÃO "ABAFANDO" NÃO PERCEBEM QUE ESTÃO SE ATOLANDO CADA VEZ MAIS !!!!
OBS: SOU PII.

27 de novembro de 2013 às 00:35

Professor(a) XXI MAS, TEM OS PI QUE ACEITARAM DAR AULA EM DISCIPLINA Q NÃO É DA SUA FORMAÇÃO, NOS GECs...O PROBLEMA NÃO É SER PI OU PII E SIM, ACEITAR AS IMPOSIÇÕES SEM RETRUCAR E SEM SE POSICIONAR!!!

27 de novembro de 2013 às 00:56

Professor(a) CXXXVIII O problema não são os PI, nem os PII, o problema são os Professor(a)es que não se posicionam, que se submetem a tudo, que abrem concessões baratas e vazias, em busca de interesses próprios, visando apenas seu umbigo! **Que agem como se fossem voluntários e não profissionais, tudo com desculpa deprimente de que fazem "por amor", e assim estamos chegando ao fundo do poço! Lamentável!**

27 de novembro de 2013 às 15:53

Professor(a) CXXXVIII Esse sistema é emburrecedor!

27 de novembro de 2013 às 08:56

Professor(a) CXXXIX Na escola dos filhos do prefeito é assim?? E dos netos da secretária?

27 de novembro de 2013 às 14:08 ·

Professor(a) CXL Calma gente, falta pouco pra Eduardo Paes e essa CC se mandarem... Tudo vai passar, se Deus quiser. Eles vão e a gente fica! Somos estatutários e eles são idiotários.

27 de novembro de 2013 às 14:13

Professor(a) CXLI Temos a próxima eleição para mudar esta política.

27 de novembro de 2013 às 18:58

Professor(a) XXVII A rádio Band News noticiou hoje que a intenção de voto do carioca é a NULIDADE 26%, os candidatos estão bem abaixo disto. Estamos FARTOS destes políticos.

27 de novembro de 2013 às 19:01

Professor(a) CXLII foi bem pq os Professor(a)es nao podiam reprovar e so entrava no 6o Ano Experimental alunos com B e MB nos anos anteriores

27 de novembro de 2013 às 21:37

Professor(a) CXLIII Na minha opinião, somos cúmplices, na medida em que Professor(a)es aceitam trabalhar em tais projetos assassinos para "aumentar um pouco sua renda". E a m... maior é q o prof. sabe q é cúmplice disso tudo e dorme tranquilo mesmo assim.

27 de novembro de 2013 às 21:41