



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Raphaela Dexheimer Mokodsi

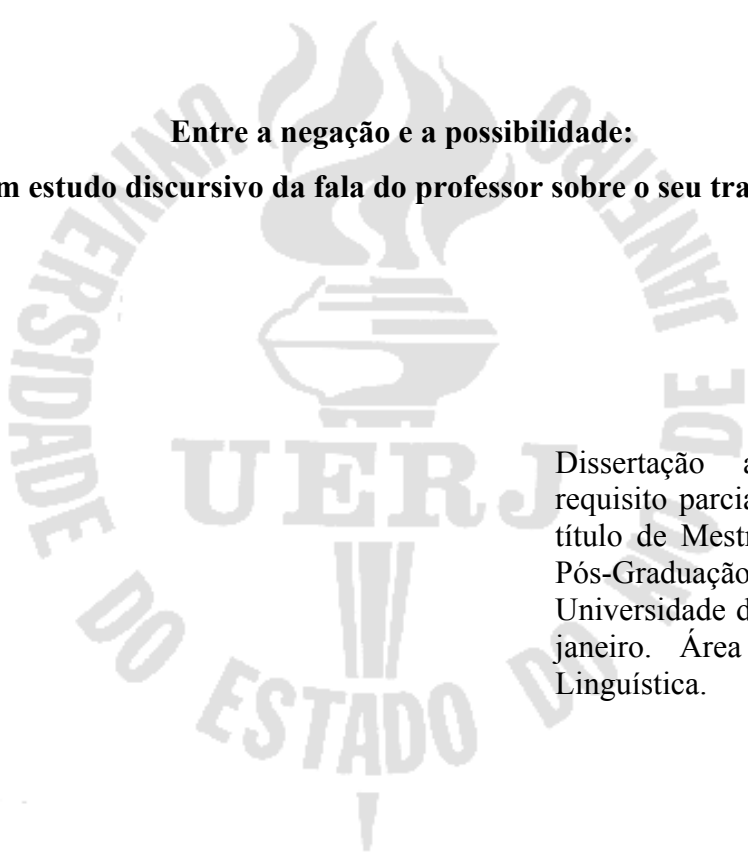
**Entre a negação e a possibilidade:  
um estudo discursivo da fala do professor sobre o seu trabalho**

Rio de Janeiro

2010

Raphaela Dexheimer Mokodsi

**Entre a negação e a possibilidade:  
um estudo discursivo da fala do professor sobre o seu trabalho**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M716 Mokodsi, Raphaela Dexheimer.  
Entre a negação e a possibilidade: um estudo discursivo da fala do professor sobre o seu trabalho / Raphaela Dexheimer Mokodsi. – 2010.  
144 f.

Orientadora: Vera Lúcia de Albuquerque Sant’Anna.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 3. Avaliação educacional – Teses. 4. Escolas públicas – Organização e administração – Teses. 5. Educação – Finalidades e objetivos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 6. Professores – Teses. 7. Professores – Avaliação – Teses. 8. Professores – Participação no planejamento curricular – Teses. 9. Professores – Atitudes – Estudo de casos – Teses. I. Sant’Anna, Vera Lúcia de Albuquerque. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação

---

Assinatura

---

Data

Raphaela Dexheimer Mokodsi

**Entre a negação e a possibilidade:  
um estudo discursivo da fala do professor sobre o seu trabalho**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovado em : 28 de abril 2010.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof. Dr. Décio Rocha  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Botelho França  
Faculdade de Letras da UNIRIO

Rio de Janeiro

2010

À minha mãe, Wilma, com quem posso contar em todos os momentos.

À minha irmã, Vivianne, amiga e parceira.

À minha filha, Sophia, criança mais que amada!

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Vera Sant'Anna,

O que dizer? Faltam palavras. Obrigada por ser exemplo de dedicação, de paciência, de vontade, de pessoa. Obrigada pelo incentivo incansável. Obrigada, obrigada, obrigada!

Ao Prof. Décio Rocha e à Prof<sup>a</sup> Del Carmen Daher, professores atenciosos, prontos a ajudar e sempre participando da minha formação.

Ao Prof. Bruno Deusdará, por se disponibilizar a contribuir com meu trabalho durante o processo de qualificação.

A todos os companheiros de Seminário Temático pelo apoio, sugestões, comentários, enfim, pelos momentos compartilhados.

À Débora Maciel, pela amizade construída ao longo do Mestrado.

Aos professores que participaram como sujeitos da pesquisa. Agradeço a confiança.

Às amigas Valdete, Alcilene e Anne, pelos momentos de risos e descontração. À amiga Jaqueline, sempre presente.

À minha mãe e irmã pela torcida e pelo apoio.

Guerreiros são pessoas  
Tão fortes, tão frágeis  
Guerreiros são meninos  
No fundo do peito...

Precisam de um descanso  
Precisam de um remanso  
Precisam de um sono  
Que os tornem refeitos...

É triste ver meu homem  
Guerreiro menino  
Com a barra do seu tempo  
Por sobre seus ombros...

Eu vejo que ele berra  
Eu vejo que ele sangra  
A dor que tem no peito  
Pois ama e ama...

Um homem se humilha  
Se castram seu sonho  
Seu sonho é sua vida  
E vida é trabalho...

E sem o seu trabalho  
O homem não tem honra  
E sem a sua honra  
Se morre, se mata...  
Não dá prá ser feliz  
Não dá prá ser feliz...

*Gonzaguinha, Um Homem Também Chora, 1983.*

## RESUMO

MOKODSI, Raphaela Dexheimer. *Entre a negação e a possibilidade: um estudo discursivo da fala do professor sobre o seu trabalho*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta pesquisa se propõe a analisar a fala de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro sobre o seu trabalho, inserido num período de mudanças para essa rede de ensino. Para tal, foi realizado um grupo de discussão (GD), um momento coletivo de fala dos professores sobre o seu trabalho, através do qual se verificou a expressiva incidência de enunciados negativos de caráter polêmico, segundo definição de Ducrot (1987). Assim, tais enunciados e seus respectivos pontos de vista subjacentes formaram o *corpus* da pesquisa. Buscou-se, a partir desse recorte, refletir sobre os discursos que circulam sobre o trabalho docente, relacionando-os aos conceitos de competências (SCHWARTZ, 1998), renormalizações (SCHWARTZ, 2002 e 2007) e trabalho impedido (CLOT, 2006) advindos das Ciências do Trabalho. No que se refere aos estudos das práticas discursivas, enfocou-se as contribuições de Bakhtin sobre dialogismo da linguagem (BAKHTIN, 1981 e 2003), a negação polêmica de Ducrot (1987) e o arcabouço teórico de Maingueneau (2001, 2002 e 2008) para os estudos enunciativos da Análise do Discurso. Os resultados nos possibilitaram apontar discursos circulantes subjacentes acerca do trabalho docente e refletir sobre tais construções de posições enunciativas que, em sua maioria, atribuem a responsabilidade pelos problemas no ensino ao professor. Além disso, identificamos contrastes entre os professores quanto à visão do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Trabalho docente. Rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Análise do discurso. Negação polêmica.



## RESUMEN

Esta investigación se propone a analizar el habla de profesores de Lengua Portuguesa de la red municipal de enseñanza de Rio de Janeiro acerca de su trabajo en un contexto de cambios para esa red de enseñanza. Con ese objetivo se realizó un grupo de discusión (GD) un dispositivo metodológico que permite un momento colectivo de habla entre los profesores acerca de su trabajo. Tras su realización se verificó la expresiva recurrencia a enunciados negativos de carácter polémico, según definición de Ducrot (1987). Así, a partir de esos enunciados y sus respectivos puntos de vista subyacentes se obtuvo el *corpus* de análisis. A partir de este rasgo, se buscó reflexionar acerca de los discursos que circundan el trabajo docente, relacionándolos a los conceptos de competencias (SCHWARTZ, 1998), renormalización (SCHWARTZ, 2002 y 2007) y trabajo impedido (CLOT, 2006) provenientes de las Ciencias del Trabajo. Por lo que se refiere a los estudios de las prácticas discursivas, se privilegió la contribución de Bakhtin acerca del dialogismo de lenguaje (BAKHTIN, 1981 y 2003), la negación polémica de Ducrot (1987) y la teoría de Maingueneau (2001, 2002 y 2008) para los estudios enunciativos del Análisis del Discurso. Los resultados nos posibilitaron apuntar discursos circulantes subyacentes acerca del trabajo docente y hacer reflexiones sobre tales construcciones de posiciones enunciativas, que en mayoría, atribuyen la responsabilidad por los problemas de enseñanza, al profesor. Además fue posible identificar contrastes entre los profesores cuanto a la enseñanza de Lengua Portuguesa.

Palabras-clave: Trabajo docente. Red municipal de enseñanza de Rio de Janeiro. Análisis del discurso. Negación polémica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1- Coordenadorias Regionais de Educação.....	17
Quadro 1- Orientações Curriculares.....	32
Quadro 2- Descritores e acertos da prova de Língua Portuguesa.....	39
Tabela 1- Média da rede global .....	41
Tabela 2a- Média de Português (1ª - 5ª CRE).....	41
Tabela 2b - Média de Português (6ª - 10ª CRE).....	42
Tabela 3- Comparação do quantitativo de alunos em reforço escolar.....	42
Quadro 3- Roteiro de entrevista- 1º bloco.....	68
Quadro 4- Roteiro de entrevista- 2º bloco.....	68
Quadro 5- Roteiro de entrevista- 3º bloco.....	69
Quadro 6- Roteiro de entrevista- 4º bloco.....	69

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Apresentação da rede de ensino.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 A implementação do sistema de Ciclos de Formação.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Mudança de governo e novas diretrizes .....</b>	<b>24</b>
<b>1.4 Documentos Prescritivos da SME .....</b>	<b>30</b>
<b>1.5 As avaliações institucionais do município.....</b>	<b>33</b>
<b>1.6 Os resultados obtidos nas provas do 1º e do 2ºbimestre.....</b>	<b>40</b>
<b>2 APORTE TEÓRICO: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E DO TRABALHO...43</b>	
<b>2.1 As ciências do trabalho .....</b>	<b>44</b>
2.1.1 <u>A ergonomia da atividade e a ergologia.....</u>	44
2.1.2 <u>A linguagem e o trabalho.....</u>	49
<b>2.2- As Ciências da linguagem.....</b>	<b>51</b>
2.2.1- <u>Os estudos da linguagem.....</u>	52
2.2.2- <u>A noção de discurso para a AD.....</u>	53
2.2.3- <u>As múltiplas vozes do discurso.....</u>	55
2.2.4- <u>A visão dialógica da linguagem.....</u>	57
2.2.5 - <u>Os estudos polifônicos.....</u>	58
2.2.6- <u>A negação de Ducrot.....</u>	61
<b>3 METODOLOGIA: OS PROCEDIMENTOS PARA O ESTUDO DO TRABALHO.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 A proposta de Grupo de Discussão .....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Percursos para a realização do GD .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3 O recorte para análise.....</b>	<b>72</b>

<b>4 ANÁLISES: UM ESTUDO ENTRE A NEGAÇÃO E A POSSIBILIDADE.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 As competências para o trabalho.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 O uso de si/renormalizações.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3 O trabalho impedido.....</b>	<b>88</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Concordância.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C– Roteiro para a discussão em grupo.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE D – Trechos selecionados para o estudo da negação polêmica na fala dos professores.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE E – Levantamento da incidência de formas de negação na fala dos professores.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE F – Transcrições.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE G – E-mail- Convite para participação no GD.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO A – Professores protestam contra Aprovação Automática no Rio.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO B – Vereadores do Rio derrubam Aprovação Automática.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO C – Prefeito do Rio quer manter Aprovação Automática.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO D – Rio segue com Aprovação Automática, denunciam professores.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO E – Vereadores votam contra Aprovação Automática .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO F – Prêmio para as melhores escolas.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO G – Prefeito participa de aula inaugural de reforço na Zona Oeste.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO H – Saúde do professor em ambiente escolar.....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2003, atuo como professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. E até aquele momento, havia passado por várias experiências, em cursos livres de idiomas e em escolas particulares, lecionando para alunos do ensino médio. Contudo, ao ingressar no ensino público do município, uma nova realidade de trabalho surgiu no que se refere à faixa etária dos alunos, ao quantitativo em sala de aula, aos recursos disponíveis e a uma infinidade de outros aspectos.

Talvez, o fato de minha formação (graduação em Letras Português-Espanhol, na UERJ) não ter contemplado práticas para o ensino fundamental (EF), acrescido da falta de prescrições para a realização do trabalho como docente de língua estrangeira da rede municipal, tenha contribuído para que alguns questionamentos surgissem, por exemplo: o que ensinar para os alunos? Como proceder? Como avaliá-los?

Além dessas questões, havia algo que me incomodava ainda mais: a falta de letramento<sup>1</sup> dos alunos em língua materna, o que influenciava na aprendizagem não somente de língua estrangeira, matéria da qual sou docente, como também prejudicava a aquisição de conhecimento nas demais disciplinas. Então, comecei a me questionar o quanto essa falta de letramento poderia interferir no trabalho do professor.

No que se refere aos professores das redes públicas de ensino, é comum observarmos seus lamentos sobre as condições de trabalho a que estão expostos, tais como: baixos salários, carga horária excessiva, falta de material didático, superlotação nas turmas... Mas, além desses temas, várias outras questões têm destaque nas discussões entre professores, principalmente, as que se referem às formas de avaliação – uma das questões mais delicadas no âmbito educacional, entre outros fatores pelo fato de ultimamente as avaliações terem mais destaque que o próprio processo de ensino-aprendizagem, pois a crescente centralidade que a avaliação vem ocupando na legislação

---

<sup>1</sup> De acordo com Rojo: Podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas. Para a autora, ser letrado é ler na vida e na cidadania, e é muito mais que isso [práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos]: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contextos, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 2)

e nas políticas educacionais brasileiras, assim como o aumento de pesquisas na área, são inquestionáveis.

No município do Rio de Janeiro, após a mudança de governo<sup>2</sup> ocorrida em 2009, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um material de orientação, avaliação e revisão de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 2º segmento do ensino fundamental com o objetivo de verificar o nível dos alunos no que se refere a essas disciplinas. Além dessa medida, foi elaborado um teste diagnóstico com o objetivo de detectar alunos analfabetos funcionais<sup>3</sup> nas turmas de 6º ano.

Observando tais questões, nosso objetivo de estudo, inicialmente, eram as avaliações centralizadas da rede. Entretanto, percebemos que em meio a tantos materiais prescritivos e avaliativos, faltava ouvir a voz do principal personagem no âmbito educacional. O que pensavam os professores sobre tais medidas? De que forma estas influenciavam o seu trabalho? Partindo de questionamentos como estes e da verificação da ausência de referências às opiniões dos professores, começamos a nos indagar sobre como se constrói discursivamente a visão que o docente tem do seu trabalho.

Ao desenvolver nossa pesquisa em torno do foco “língua e trabalho”, pretendemos fazer uma análise das práticas discursivas do professor no que se refere ao seu trabalho, objetivando verificar de que maneira a fala desse profissional reflete o seu trabalho num momento em que a rede de ensino passa por mudanças.

No que diz respeito às questões pertinentes aos estudos do trabalho, gostaríamos de adiantar que não visamos, em nossas análises, julgar a prática de cada professor, tampouco comparar o trabalho que cada um realiza em suas escolas. O que pretendemos é compreender de que forma o “falar” sobre o trabalho dialoga com o que é “prescrito” para o trabalho.

Em nossa pesquisa, o foco da metodologia recai sobre a realização de um Grupo de Discussão (GD) com docentes que ministram aulas de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino, com a finalidade de analisar, a partir de suas falas, de que forma se constrói discursivamente o trabalho

---

<sup>2</sup> Desde 2001 até 2008, o município do Rio foi governado pelo prefeito César Maia que em 2009 foi sucedido pelo atual prefeito Eduardo Paes.

<sup>3</sup> A UNESCO qualifica a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo fossem demandados para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. Disponível em: <[http://www.brasilleitor.org.br/.../coletanea\\_analfabetismo\\_funcional.aspx](http://www.brasilleitor.org.br/.../coletanea_analfabetismo_funcional.aspx)>. Acesso em: 15 dez. 2009.

docente. Pretendemos responder a seguinte pergunta: de que forma o discurso dos professores, sobre a sua prática docente, dialoga com o momento pelo qual passa a rede municipal de ensino?

Para tal, recorreremos aos materiais destinados a prescrever o trabalho do professor (Carta de Apresentação do Material, Orientações Curriculares de Língua Portuguesa-6º ano, Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa-6º ano, decretos e resoluções) e a avaliar os resultados das provas (resultados da prova diagnóstico, análise dos resultados das provas de revisão de Língua Portuguesa – 1º e 2º bimestres –, análise pedagógica das provas de Língua Portuguesa- –1º e 2º bimestres) realizadas com as turmas de 6º ano.

Nossa pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Através dos subitens abordados, apresentamos sua organização, sua estrutura, suas propostas pedagógicas, os seus projetos, os seus documentos prescritivos, as avaliações elaboradas e as Resoluções e Decretos que normatizam o ensino na rede.

No segundo capítulo, apresentamos nosso embasamento teórico para a pesquisa. Priorizamos os estudos de Schwartz (1998, 2002 e 2007), Clot (2006), Souza-e-Silva e Rocha (2002), Daher & Sant'Anna (2002) no que tange aos estudos do mundo do trabalho. Quanto aos estudos sobre a linguagem, partimos das propostas de Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2001, 2002 e 2008) somadas à ótica bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 1981 e 2003). A negação polêmica é a categoria operacional que delimita o *corpus*, de acordo com proposta de Ducrot (1987).

No terceiro capítulo, explicamos a metodologia de pesquisa utilizada, apresentamos desde os momentos que antecederam a realização do Grupo de Discussão até a forma como organizamos nossas análises.

No quarto capítulo, apresentamos nossas análises do GD, que buscam demonstrar, através da recorrência de enunciados negativos de caráter polêmico na fala dos professores, o diálogo desta fala com diferentes posições discursivas.

Em nossas considerações finais apresentamos nossas conclusões acerca do estudo realizado.

## **1. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

### **1.1 Apresentação da rede de ensino**

Neste capítulo temos como objetivo apresentar a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com essa finalidade, pretendemos relatar tanto a sua organização estrutural quanto os programas e as propostas voltados para a educação nas escolas da rede. Para tal, recorreremos, principalmente, aos dados divulgados através do site da SME, e às legislações municipais que regulamentam a educação pública no município do Rio de Janeiro.

Quanto à organização estrutural, a rede municipal conta com 1.063 escolas de ensino fundamental, sendo que deste número, 138 são em horário integral. Possui também 253 creches públicas e 159 creches conveniadas. No que se refere ao número de crianças e adolescentes atendidos, temos uma rede com 29.668 alunos nas creches; 85.404 alunos na pré-escola (Ciclo de Formação 1º, 2º e 3º anos); 297.841 alunos no 1º segmento do ensino fundamental (Ciclo de Formação, 4º e 5º anos); 256.319 alunos no 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano); e 6.162 alunos na educação especial. A rede possui ainda o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), que funciona em horário noturno com 30.265 alunos, o que forma um total de 705.659 alunos matriculados<sup>4</sup> em toda a rede. No que se refere ao quantitativo profissional, a Secretaria Municipal de Educação (SME) conta com 36.523 professores e 13.317 funcionários de apoio administrativo. Esses números fazem com que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro seja considerada a maior rede pública de ensino do país.

Além das escolas e das creches, a SME possui 13 Clubes Escolares cujo objetivo é oferecer oficinas em diversas modalidades esportivas aos alunos; 10 Núcleos de Arte, destinados a promover oficinas de arte literária, artes visuais, dança, teatro, música e vídeo; e 19 Polos de Educação pelo Trabalho que oferecem oficinas, tendo o Trabalho como princípio educativo. Os Clubes, os Núcleos e os Polos fazem parte das denominadas “unidades de extensão” e, portanto, as atividades que oferecem são fora do horário escolar e não se destinam a todos os alunos.

Alguns projetos e programas desenvolvidos pela rede aparecem em destaque no site da SME, tais como: Ciranda de Espetáculos, Concurso de Imagens, Escola de Bamba (Escola de Samba

---

<sup>4</sup> Todos os dados numéricos apresentados neste item foram retirados da página da SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme>>. Acesso em: 19 jul 2009.



Mirim), Fecem (Festival de musica), Jogos Estudantis, Meio Ambiente e Saúde, Mostra de Dança, Orquestra de Vozes Meninos do Rio, Poesia na Escola, Reaprender a ouvir e Salas de Leitura. Nota-se que a maioria deles está voltada para as disciplinas de Educação Artística e Educação Física, sendo dois deles (Poesia na Escola e Salas de leitura) mais voltados para a área de língua portuguesa.

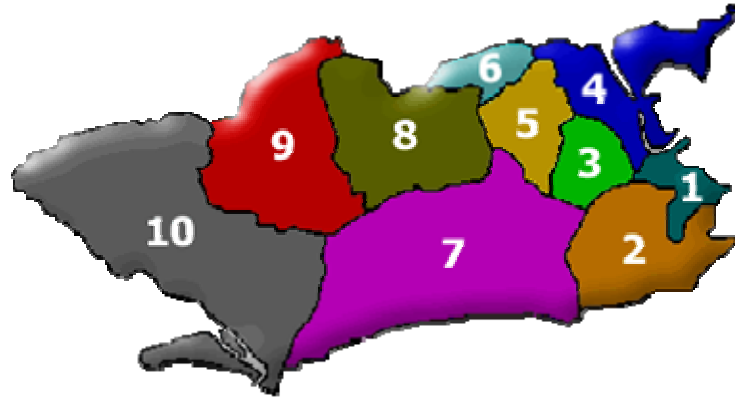
Para compreendermos melhor como essa rede funciona precisamos explicar que a SME está dividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que são responsáveis por coordenar as escolas pertencentes a sua região geográfica; em outras palavras, é uma espécie de órgão intermediário entre a SME e as Unidades Escolares (UEs) presentes nas dez regiões do município do Rio de Janeiro.

Em nossos estudos, utilizamos como sujeitos de pesquisa professores pertencentes à 10ª CRE, esta escolha foi determinada por dois fatores: pelo fato de a pesquisadora pertencer a essa coordenadoria (o que facilitaria o acesso aos professores) e devido ao desempenho apresentado pela 10ª CRE nas avaliações da SME, o que detalhamos a seguir.

A 10ª CRE é a terceira maior coordenadoria em números de escolas: possui 146 UEs (incluindo creches), sendo que dessas 17 estão incluídas no projeto Escola do Amanhã<sup>5</sup>. Suas escolas estão localizadas nos bairros de Santa Cruz, Paciência, Cosmos, Sepetiba, Guaratiba, Barra de Guaratiba, Ilha de Guaratiba e Pedra de Guaratiba. Caracteriza-se, portanto, por englobar os bairros mais distantes do centro do Rio de Janeiro, alguns até de características rurais, o que faz com que a localização de suas escolas seja denominada como “área de difícil acesso”. Para se ter idéia da distancia, através do mapa 1, é possível visualizar a localização da 10ª CRE e o centro do Rio de Janeiro, onde se localiza a 1ª CRE.

---

<sup>5</sup> Não detalharemos o projeto Escola do Amanhã, pois a inserção de escolas nesse projeto está relacionada aos índices de violência e à sua localização em favelas, nossa pesquisa não pretende abordar tais temas. Para maiores informações conferir: RESOLUÇÃO 1038/09 de 24 de agosto de 2009 da SME.



Mapa1- Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação

Devido à distância mencionada, até o ano de 2005 todos os professores aprovados nos concursos realizados pela rede eram direcionados para a 10ª CRE, já que, devido a sua localização, é a área de maior carência em quantitativo de professores.

O déficit<sup>6</sup> de professores nessa área, certamente, contribui para os resultados nada satisfatórios obtidos recentemente pela 10ª CRE e divulgados pela SME. Nas avaliações de revisão destinadas ao 2º segmento do ensino fundamental, a 10ª CRE obteve o pior resultado da rede<sup>7</sup>. Além disso, nos resultados até agora divulgados da Prova Rio, apenas uma escola da 10ª CRE aparece na listagem entre as 100 escolas mencionadas<sup>8</sup>, o que quer dizer que, de acordo com os resultados divulgados pela SME, a 10ª CRE é uma coordenadoria que apresenta constantemente resultados pouco satisfatórios, o que colaborou para que nossas atenções na pesquisa se voltassem para essa coordenadoria.

Antes de abordarmos as questões referentes às novas políticas adotadas pela SME (avaliações, resultados, etc.) faz-se necessário entendermos o que ocorreu na gestão administrativa anterior, no que se refere às políticas educacionais do município.

<sup>6</sup> Ainda que no início de seu governo o prefeito Eduardo Paes tenha convocado 1.800 novos professores concursados, de acordo com o próprio prefeito, em entrevista dada ao jornal Folha Dirigida de 08/01/2009, a estimativa de déficit de professores na rede é de 8 mil professores. Para maiores informações conferir:

<<http://www.folhadirigida.com.br/script/FdgLoginAcessoPerdaSessao.asp?pStrPaginaSeguinte=CONTEUDO&pIntSeguro=1&pStrLink=2,4,1,196822>>

<sup>7</sup> Conferir: Prova de revisão 2º bimestre – Dados do município, 2009. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme>>.

<sup>8</sup> A SME divulgou uma listagem com as 25 escolas que obtiveram os melhores resultados da rede na Prova Rio (provas de Língua Portuguesa e matemática, aplicadas ao 3º e 7º anos do Ensino fundamental). A Escola Municipal Professora Zulmira Telles da Costa, da 10ª CRE, foi a 14ª colocada na prova de matemática – 3º ano do EF entre as escolas da rede.

## 1.2 A implantação do sistema de Ciclos de Formação

O município do Rio de Janeiro, desde 2000, passou a adotar o sistema de ensino denominado por Ciclos de Formação, que já é adotado em países como Estados Unidos, França, Itália, Portugal, Espanha entre outros. No Brasil, a implantação do sistema de ciclos como opção ao sistema seriado foi publicada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, quando em seu artigo 23, expressou a opção de que a educação básica poderia ser organizada, entre outras opções, através dos Ciclos de Formação.

A educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomende. (BRASIL, 1996)

A proposta tem como embasamento principal a reorganização do tempo escolar de acordo com os processos de transformação humana. Existem vários estudos sobre os Ciclos de Formação, apresentamos a seguir o que dizem três autores sobre essa proposta.

De acordo com Krug,

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. (KRUG, 2006, p. 17)

Segundo Lima,

Ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justa posição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento. (LIMA, 2000, p. 8)

Para Sousa,

O que está em questão é a constituição de uma escola que se pautou pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo-se com a noção, tradicionalmente estabelecida, de que a sua finalidade é transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas por todos os alunos, mas que, “já se sabe”, nem todos têm condições de dominá-las, nos tempos e nas condições

preestabelecidas, convivendo-se, assim, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar. (SOUSA, 2000, p. 34-35)

É possível perceber, de acordo com os fragmentos destacados sobre a proposta de Ciclos, três aspectos importantes: o primeiro é que deixa de existir a organização por séries (anos) e passa a existir a organização por fases (três anos) de acordo com a faixa etária vivida pelo aluno, o que acarreta na não retenção desse aluno durante as etapas do processo de ensino-aprendizagem, já que a aprendizagem está relacionada à fase que ele vivencia. O segundo é que o trabalho dos professores é feito em conjunto e por Ciclo, ou seja, durante os três anos os mesmos professores acompanham os mesmos alunos e junto com os demais integrantes da comunidade escolar, através de pesquisas, desenvolvem o que será trabalhado partindo da realidade vivenciada pelos alunos. O terceiro é que a escola não é somente um espaço para aprendizagem de conteúdos isolados, mas que os conteúdos aprendidos devem ser úteis para a formação do aluno por completo.

Esses aspectos que envolvem a proposta de Ciclos de Formação não são novidade, sua origem está nos estudos de Henri Wallon e Paul Langevin, cujo objetivo era a reconstrução democrática da França após a Segunda Guerra Mundial. O plano de reforma elaborado por eles, denominado Langevin-Wallon, estabelecia princípios democráticos para a socialização do conhecimento. O plano ficou arquivado e foi retomado na década de 1980, quando a França adotou o sistema de Ciclos para a educação fundamental. Em seu plano, Wallon sugere que a educação deveria ser adaptada ao homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias, das nacionalidades ou das culturas. Wallon propôs, então, a divisão do ensino por Ciclos de Formação, cuja estrutura deveria respeitar as características do desenvolvimento humano. Para o referido autor, a educação deveria contemplar o homem em sua totalidade e dar-lhe um sentido de coletividade.

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das atividades mais primitivas nas mais evoluídas. Assim, não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autônoma. (WALLON, apud LIMA, 2000, p. 27)

A partir da teoria de Ciclos de Formação, alguns municípios brasileiros organizaram seu sistema educacional baseando-se em tal proposta. Os primeiros municípios que a adotaram (em 1995) foram Porto Alegre e Belo Horizonte, respectivamente, com a implementação da Escola Cidadã e da Escola Plural. Não vamos discutir como ocorreu esse processo nas referidas

prefeituras, já que para nossos estudos a relevância em abordar a questão dos Ciclos de Formação está na forma como este foi implementado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

No que se refere à adoção do sistema nesta rede, podemos afirmar que ignorando toda a teoria proposta sobre os Ciclos de Formação, a implantação desse sistema estava amplamente relacionada à necessidade de diminuir os seus índices de repetência e evasão escolar. Uma das causas para a necessidade de melhoria desses índices encontra-se atrelada às diretrizes norteadoras para o ensino fundamental e aos objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação de 2001, segundo o qual:

*O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver. A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.*

*O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (PNE, 2001. p. 30, grifo nosso)*

E ainda:

[O objetivo é] regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem. (PNE, 2001. p. 32)

Nota-se que o PNE, prevê medidas de correção na distorção idade-série, tendo como meta a redução das taxas de repetência e de evasão escolar. O próprio PNE cita, inclusive, medidas possíveis para se alcançar essa correção como o turno integral e as classes de aceleração. Entretanto, no município do Rio de Janeiro a solução mais prática encontrada foi a adoção dos Ciclos de Formação, aproveitando-se da ideia de que o sistema de Ciclos tem como um de seus objetivos a não retenção dos alunos ao final dos períodos letivos. Fazemos essa afirmação, baseando-nos no fato de que nas escolas do município não houve reformas relacionadas à estrutura de ensino, tais como: mudanças na distribuição da carga horária dos professores, diminuição de alunos por turma, modificação na gestão escolar, entre outras medidas necessárias para que fosse adotado o novo sistema da forma como ele é previsto em sua teoria. Por esse motivo, em nossa pesquisa, utilizaremos o termo “aprovação automática” ao nos referirmos à implantação dos Ciclos de Formação para o 2º segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro, por

entendermos que o que foi colocado em prática nas escolas municipais estava longe de contemplar a proposta de Ciclos. Até então, no ano de 2001, os Ciclos existiam, nas escolas municipais, apenas para o primeiro segmento; porém, em 2007, a prefeitura estendeu o sistema para todo o segundo segmento, o que provocou muita repercussão na sociedade e na mídia. A medida gerou polêmica quando, por meio da Resolução 946 de 25 de abril de 2007, foi extinto o conceito I (insuficiente) que reprovava os alunos.

#### CAPÍTULO I

##### DO REGISTRO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Art. 1º A avaliação dos alunos da Rede municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Parágrafo único. Para os fins previstos nesta RESOLUÇÃO, a avaliação, enquanto processo, terá caráter formal consolidada por intermédio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da auto-avaliação realizada de forma dialógica, e de caráter informal, através de observações sistemáticas dos diversos aspectos do desenvolvimento do aluno.

Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos MB-Muito Bom, B-Bom e R-Regular.

Parágrafo único. Nos três Ciclos de Formação e no Programa de Educação de Jovens e Adultos I e II – PEJA I e PEJA II – será atribuído um conceito global ao aluno, considerando o seu desenvolvimento.

Art. 3º os conceitos determinados no art. 2º, que refletirão o desenvolvimento e aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC) deverão ser a síntese dos apontamentos feitos no Registro de Classe e serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

- Muito Bom (MB): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela;
- Bom (B): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela;
- Regular (R): o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela.

Parágrafo único. O aluno que, não obstante a recuperação paralela, ao término do período final de cada Ciclo de Formação, não atingir os objetivos mínimos previstos, deverá ter sinalizado seu processo de desenvolvimento no Registro de Classe, acompanhado de Relatório elaborado pelo(s) professor(es), dando-se ciência ao seu responsável.

Antes da Resolução, os alunos eram avaliados, por disciplina, com os conceitos I (insuficiente), R (regular), B (bom), MB (muito bom) e O (ótimo).

Além de extinguir o conceito Ótimo (O) e Insuficiente (I), na mesma resolução foi criado o Conceito Global, que é uma espécie de média obtida após discussão, aluno por aluno, no COC. Caso o aluno concluísse o ano letivo com média global R, ou seja, atingindo parcialmente os objetivos propostos, ele deveria prosseguir com o mesmo grupo, porém realizando trabalhos de recuperação, expressos da seguinte forma na mesma Resolução:

#### CAPÍTULO III

##### DA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Art. 10. Em função da concepção de Ciclos de Formação, que pressupõem a continuidade do processo de formação humana, ao aluno dos Ciclos de Formação que apresentar dificuldades durante o ano

letivo deverão ser asseguradas atividades diversificadas de recuperação paralela, de forma a permitir ao aluno experienciar outras formas de ensino.

§ 1º Ao aluno que concluir um Ciclo com conceito Regular (R) deverá ser efetivado pela Unidade Escolar trabalho pedagógico específico, no início do ano subsequente, desenvolvendo-se procedimentos de ensino diferentes daqueles utilizados no ano anterior e mais adequados às suas necessidades.

§ 2º O aluno que, ao término do período final de cada ciclo, estiver na situação prevista no parágrafo único do art. 3º desta Resolução terá sua enturmação definida para o ano letivo seguinte pelo conselho de Classe, que indicará proposta de trabalho pedagógico que atenda suas necessidades educacionais já registradas em Relatório.

Em outras palavras, o que de fato ocorreu foi que a partir da aprovação da Resolução 946/07, os alunos poderiam cursar da Classe de Alfabetização (CA) ao 9º ano sem reprovação, já que o aluno, somente ao final de cada Ciclo, ou seja, depois de três anos, poderia ser “reenturmado” e de acordo com decisão do COC, dependendo de uma série de relatórios e fichas que deveriam ser preenchidos pelos professores, ou melhor, por vários professores já que não se formou um coletivo docente por Ciclo, de acordo com o que é previsto na proposta para essa modalidade de ensino. Conforme já adiantamos, o sistema passou a ser visto como uma “aprovação automática” já que, conforme explicitamos, as escolas não foram adaptadas para a nova proposta de ensino, o que fez com que a sociedade entendesse que os alunos seriam aprovados mesmo sem estar aptos para cursar o ano letivo seguinte, o que de fato aconteceu.

Os protestos<sup>9</sup> foram tantos, por parte dos professores, pais e alunos, que a Câmara aprovou o Decreto Legislativo 618 de 13 de junho de 2007, proibindo a aprovação automática.

Art. 1º Ficam suspensos os efeitos decorrentes da Resolução nº 946, de 25 de abril de 2007, que “Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências”, publicada no Diário oficial do Município do Rio de Janeiro, página 12, em 27 de abril de 2007.

Entretanto, apesar da publicação do Decreto, a orientação que as escolas seguiam era a de que continuava não existindo o conceito I e que, portanto, os alunos não poderiam ser retidos.

Diante de todo esse impasse, continuaram as manifestações por parte dos professores, porém, faz-se necessário ressaltar que elas não tinham como objetivo defender a prática da pedagogia de repetência, mas defender uma escola pública de qualidade (conforme previsto em lei), uma vez que os professores sabiam que isso não iria acontecer da forma como o sistema estava sendo colocado em prática nas escolas municipais.

Ainda em meio aos protestos, a SME, com o intuito de manter a aprovação automática no município, divulgou uma nova medida, a Resolução 959 de 18 de setembro de 2007, que instituiu o conceito RR (Registra Recomendações).

---

<sup>9</sup> Ver anexos A e B.

CAPÍTULO I  
DO REGISTRO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos três Ciclos de Formação do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: MB-Muito Bom; B-Bom; R-Regular; e RR- Registra Recomendações.

Art. 3º os conceitos determinados no art. 2º, que refletirão o desenvolvimento e aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC) deverão ser a síntese dos apontamentos feitos no Registro de Classe e serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

- Muito Bom (MB): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela;
- Bom (B): o aluno atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela;
- Regular (R): o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela;
- Registra Recomendações (RR): o aluno ainda não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período, necessitando intensificar a recuperação paralela com novas e diferenciadas atividades.

Por meio da Resolução 959/07, os alunos que obtivessem o conceito RR deveriam realizar uma recuperação paralela e, independente dos resultados da recuperação, continuariam não podendo ser reprovados<sup>10</sup>. Essa medida soou como uma forma de “driblar” o decreto 618/07, o que gerou insatisfação de forma geral. Como tentativa de melhorar a imagem da rede perante a sociedade, três dias depois de publicada a Resolução 959/07, a SME publicou o Decreto nº 28.462 de 21 de setembro de 2007 que dispõe sobre o Mérito Escolar:

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO o estímulo e o exemplo, na motivação para o estudo, por parte dos alunos do terceiro ciclo, e CONSIDERANDO as taxas de evasão nas últimas séries; DECRETA:

Art. 1º Os alunos do Terceiro Ciclo de Formação, sempre que no final de cada período (inicial, intermediário e final), obtiverem o conceito Global MB, receberão o Mérito- Escolar correspondente a dois salários mínimos que será dobrado se o conceito MB ocorrer em todas as disciplinas.

A ideia da proposta do Mérito Escolar era tentar amenizar a repercussão da “aprovação automática”, pois já que a população argumentava que os alunos não teriam motivação para estudar, já que seriam aprovados de qualquer forma, a prefeitura encontrou uma meio de “motivá-los” pois de acordo com o primeiro artigo do Decreto em questão, ao final de cada ano, os alunos do Terceiro Ciclo (7º, 8º e 9º anos) que obtivessem MB como média no Conceito Global teriam direito a um salário mínimo, enquanto aqueles que obtivessem MB como conceito em todas as disciplinas, e consequentemente no conceito global, teriam direito a dobrar esse prêmio, recebendo dois salários mínimos. Mas a medida serviu para gerar mais polêmica, ainda de acordo com o mesmo Decreto, o bônus deveria ser registrado anualmente, porém, só seria creditado no final do Terceiro Ciclo: “Art. 3º O valor do bônus Mérito-Escolar será registrado a cada período e creditado no final do Terceiro

<sup>10</sup> Para melhor compreensão dos fatos, consultar os anexos do G ao K.



Ciclo de Formação, acompanhado de um diploma de Mérito-Máximo-Escolar, quando o conceito MB ocorrer em todas as disciplinas naqueles três períodos e Mérito-Escolar, nos demais casos”. E os estudantes que fossem reprovados na antiga 8ª série (hoje 9º ano) perderiam todo o dinheiro que por acaso tivessem acumulado nos anos anteriores: “Art. 2º Caso o conceito Global, definido no artigo anterior, não ocorrer no período final, o valor acumulado nos dois primeiros períodos, ou, se for o caso, em um deles, será reduzido a metade, e, eliminado, se não ocorrer a diplomação seqüencial no ensino fundamental no período final”.

Depois de tanta discussão, o Decreto 28.462/07 foi revogado com a publicação do Decreto 30.932 publicado em 30 de julho de 2009, assim como o sistema de aprovação automática que teve seu fim decretado, para o 2º segmento do Ensino Fundamental, no início do novo governo municipal, conforme veremos na próxima seção.

### **1.3 Mudança de governo e novas diretrizes**

Durante a campanha eleitoral de 2008 para o governo municipal do Rio de Janeiro, o então candidato Eduardo Paes tinha como principal promessa para a Educação<sup>11</sup> acabar com a aprovação automática nas escolas da rede municipal de ensino. Assim que iniciou sua gestão como prefeito, decretou o fim da aprovação automática para o segundo segmento do Ensino Fundamental, por meio do decreto nº 30.340 publicado em 1º de janeiro de 2009.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente e,  
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 dos alunos municipais,  
Considerando que todos os alegados benefícios do regime de “aprovação automática” não se confirmaram na prática,  
Considerando a premente adoção de medidas tendentes ao resgate da qualidade do ensino público municipal,  
DECRETA:  
Art. 1º - Fica revogado o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de “progressão automática” no âmbito do Município do Rio de Janeiro.

Após a publicação do Decreto 30.340/09, a SME divulgou uma série de ações que visavam a caracterizar o novo governo, entre elas estão sete projetos que somados às avaliações institucionais, de acordo com a SME teriam como finalidade alcançar melhorias na qualidade da educação nas

---

<sup>11</sup> Para maior conhecimento sobre as promessas de campanha para a Educação, feitas por Eduardo Paes, acessar: <[http://oglobo.globo.com/pais/eleicoes2008/mat/2008/10/26/as\\_principais\\_promessas\\_feitas\\_por\\_eduardo\\_paes\\_durante\\_campanha-586132651.asp](http://oglobo.globo.com/pais/eleicoes2008/mat/2008/10/26/as_principais_promessas_feitas_por_eduardo_paes_durante_campanha-586132651.asp)>

escolas municipais. São estes os projetos: 1) Revisão Geral de Português e Matemática; 2) Recuperação de Aprendizagem; 3) Escolas do Amanhã; 4) Escola de Mães; 5) Rio – Uma Cidade de Leitores; 6) Creches que Educam; 7) Universidade Virtual do Educador Carioca. Detalharemos apenas os projetos 1 e 2 por considerarmos serem os mais relevantes para a nossa pesquisa, já que estão relacionados à disciplina de Língua Portuguesa.

O projeto de Revisão Geral de Português e Matemática foi realizado em todo o segundo segmento e, apesar do nome, incluiu todas as matérias. Seu objetivo era o de revisar o que foi aprendido no ano anterior nas diversas disciplinas; para isso, foi distribuído um material denominado Cadernos de Revisão que foi entregue aos alunos do 6º ao 9º ano. Para entendermos como são os Cadernos de Revisão, a título de exemplificação, descrevemos os que foram elaborados para as turmas de 6º ano. Trata-se de um material com 71 páginas de exercícios que englobavam as disciplinas oferecidas aos alunos de 6º ano: Língua Portuguesa (16)<sup>12</sup>, Inglês (4), Francês (4), Espanhol (2), História (6), Geografia (2), Artes Cênicas (5), Artes Plásticas (3), Educação Musical (3), Educação Física (5), Ciências (4) e Matemática (11). Vale ressaltar que em todas as disciplinas foi priorizado o uso de textos. Os Cadernos serviram de base para que, quarenta e cinco dias transcorridos do início das aulas, os alunos fizessem a primeira prova bimestral do ano de Língua Portuguesa e Matemática. Após realizada essa primeira prova, a SME continuou a distribuir cadernos de exercícios, que passaram a ser denominados de Cadernos de Apoio e foram elaborados somente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram quatro volumes ao longo do ano de 2009, incluindo o Caderno de Revisão Geral.

A preocupação da SME em priorizar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tanto no que se refere à elaboração de material para ambas as disciplinas (Cadernos de Apoio) quanto no que tange aos processos de aferição de aprendizagem (Avaliações Bimestrais), se explica, entre outros fatores, pelo fato de o PNE explicitar como prioridade o domínio da leitura e do cálculo, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira. (PNE, 2001, p. 17)

---

<sup>12</sup> Entre parêntesis colocamos o número de páginas destinado a cada matéria.

No fragmento citado é possível verificar, além da preocupação em priorizar questões referentes ao domínio da leitura e do cálculo, a importância de se garantir o Ensino Fundamental a todos: “o ensino fundamental é obrigatório e gratuito” e “é prioridade oferecê-lo a toda população brasileira”. A necessidade de garantir o Ensino Fundamental a todos se faz notória também nos acordos internacionais voltados para a Educação. Uma das metas especificadas, por exemplo, na resolução conhecida como as Metas do Milênio<sup>13</sup>, que devem ser cumpridas até 2015, tem como objetivo a universalização da Educação Básica. A mesma meta já tinha sido proposta pela UNESCO num movimento denominado “Educação para Todos” iniciado na Conferência de Jomtien (Tailândia), de 1990, que da mesma forma pretendia universalizar a Educação Básica e reduzir à metade o analfabetismo no mundo até o ano de 2000. Porém, como isso não ocorreu no prazo estipulado (ano de 2000) foi realizada, nesse mesmo ano, a Cúpula Mundial de Educação para Todos<sup>14</sup>, em Dacar (Senegal), cuja finalidade era analisar os resultados obtidos até o momento. Após a apresentação dos relatórios de cada país, alguns documentos foram elaborados, dando origem à elaboração de seis objetivos<sup>15</sup> a serem alcançados até 2015, dentre os quais nos interessa comentar o sexto objetivo: “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em *alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida.*” (grifo nosso).

Destacamos nesse objetivo, a preocupação com a “alfabetização lingüística” e “matemática”, o que, ao nosso entender, torna-se mais um motivo para que as avaliações institucionais, em geral,

---

<sup>13</sup> As Metas do Milênio são: 1- erradicar a pobreza extrema; 2- universalizar a educação básica; 3- promover a igualdade de homens e mulheres; 4- reduzir a mortalidade infantil; 5- melhorar a saúde das mães; 6- combater a AIDS e outras doenças; 7- garantir a sustentabilidade ambiental; 8- desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. (Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm/index.php?lay=odmi&id=odmi>>. Acesso em: 17 fev. 2010).

<sup>14</sup> A Cúpula Mundial de Educação para Todos realizada em Dacar, assim como a Conferência Mundial realizada em Jomtien, foram promovidas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

<sup>15</sup> As Metas estipuladas na Conferência de Dacar foram: 1- ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; 2- assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; 3- assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; 4- alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; 5- eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade; 6- melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/timothy\\_ireland.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/timothy_ireland.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

abarcarem apenas as disciplinas de português e matemática, exatamente conforme ocorre com as avaliações institucionais do município do Rio.

Tendo em vista, entre outros fatores, a necessidade de melhorar os resultados referentes à alfabetização, (citamos como um dos motivos as Metas do Milênio) a SME criou o projeto Recuperação de Aprendizagem, cujo foco é realfabetizar os alunos, do 6º ano, considerados analfabetos funcionais, conforme os resultados obtidos na Prova Diagnóstico, que será detalhada na seção 1.4. De acordo com a proposta do projeto, o agrupamento dos alunos indicados para a realfabetização seria feito em turmas separadas para que os professores pudessem realizar um trabalho voltado para a alfabetização das crianças. Tendo em vista que seria inviável que os professores de Língua Portuguesa dessem conta do quantitativo de alunos indicados, pois, conforme já afirmamos, faltam professores na rede, a solução encontrada pela SME foi abrir inscrições para que voluntários trabalhassem no Programa de Reforço Escolar. Poderiam participar pessoas que tivessem escolaridade mínima de Ensino Médio concluído e também professores aposentados. A rede anunciou, ainda, o fechamento de convênios com Universidades beneficiando bolsistas dos últimos períodos da faculdade<sup>16</sup>, o treinamento desses bolsistas e voluntários estaria a cargo de professores da rede, capacitados pelo Instituto Ayrton Senna, pois o projeto Recuperação da Aprendizagem inclui os projetos Se Liga, Acelera e Fórmula da Vitória, os quais detalharemos, também, na seção 1.4.

Além das ações mencionadas anteriormente, foram lançadas outras duas, voltadas para os profissionais da Educação, cujo objetivo, de acordo com divulgação no site da SME, era o de “envolver as equipes das escolas municipais”, são elas: o Termo de Compromisso de Desempenho e o Acordo de Resultados. Ambos visam a estabelecer para professores e funcionários metas a serem cumpridas a cada ano letivo, com premiação, em dinheiro, para os profissionais que alcançarem os índices estabelecidos pela prefeitura. Os diretores das escolas do município assinaram o Termo de Compromisso, comprometendo-se a atingir as Metas estipuladas para suas escolas. De acordo com o Decreto nº 30.860 de 10 de julho de 2009, a SME iria:

Art. 1º - Instituir o Prêmio Anual de Desempenho a ser concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 2º - O prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO 1 que acompanha este Decreto, com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – para o ano de 2009 e, nos anos seguintes, com relação ao IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro.

---

<sup>16</sup> Até o término do ano de 2009 não tivemos notícia de parcerias realizadas entre a prefeitura do Rio de Janeiro e Universidades para o projeto de Reforço escolar.

Art. 3º - O prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos.

O referido Decreto, em seu art. 2º, menciona a criação de um índice de avaliação voltado para os alunos da rede municipal, o IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro) que será medido através da Prova Rio que, de acordo com informações divulgadas pela SME, será anual e avaliará o desempenho da rede juntamente com a Prova Brasil, do Ministério da Educação, realizada a cada dois anos. Nas palavras da Secretária de Educação, Cláudia Costin, em depoimento ao jornal O GLOBO<sup>17</sup>, ela afirma que:

A Prova Rio vai ser aplicada na mesma data da Prova Brasil. A idéia é ter um acompanhamento anual de um grupo da mesma série, dois anos antes, porque dali a dois anos esses jovens farão a Prova Brasil. Nós vamos poder ver como eles evoluíram. Isso vai gerar um índice parecido com o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que mede também dados de fluxo (aprovação e reprovação) e dados de aprendizado dessas crianças.

Os resultados obtidos pelas escolas da rede no IDEB e no IDE-Rio serão um dos quesitos para a premiação dos professores (conhecida como 14º salário). Além de estar atrelado ao desempenho dos alunos, o 14º salário leva em consideração aspectos como faltas e impontualidades cometidas pelos professores<sup>18</sup>. Em conformidade com o Decreto 30860/09, que estabelece que:

Art. 4º - Nas unidades escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO 1, farão jus à premiação os servidores que atenderem os seguintes critérios:

I - que, na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho, a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Direção de cada Unidade Escolar, estejam em efetivo exercício e assim permaneçam até o final do ano letivo;

II - que no período mencionado no Inciso I deste artigo, tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

Parágrafo único: consideram-se ausências para o fim previsto neste Decreto, qualquer tipo de não comparecimento ao trabalho, inclusive faltas justificadas, licenças ou outros tipos de afastamentos previstos na legislação vigente, bem como as decorrentes de impontualidades, em conformidade ao disposto no Decreto nº 1.546 de 18 de maio de 1978.

No parágrafo único, considera-se que para receber a bonificação o professor não poderá ter faltas, mesmo que por motivo de doença ou qualquer outro justificável. Ressaltamos que isso fará com que muitos professores, para não perder a bonificação, trabalhem mesmo doentes, o que certamente acarretará em mais prejuízos para a saúde destes<sup>19</sup>. Por esse e outros motivos, as questões que envolvem premiações ligadas ao desempenho de funcionários são sempre um assunto gerador de grandes debates, principalmente, quando realizadas em instituições públicas. Em debate

<sup>17</sup> Fala da secretária publicada em reportagem intitulada “Matemática ainda é a vilã do ensino, dizem alunos do Simuladão” de 02/09/2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1289407-5606,00.html>>.

<sup>18</sup> O Prêmio Anual de Desempenho inclui todos os servidores públicos pertencentes à UE, porém, em nossa pesquisa faremos menção apenas aos servidores professores.

<sup>19</sup> Para maiores informações sobre questões relativas à saúde do professor, ler Anexo H.

promovido pela revista *Época*<sup>20</sup>, o professor Miguel Arroyo<sup>21</sup> apresentou cinco pressupostos que, segundo ele, embasam as medidas de premiações de desempenho relacionadas ao trabalho docente:

1) *Tentar encaixar os processos educativos na racionalidade gestora empresarial.*[...] Os processos mais delicados das artes de educar não são ponderáveis, nem cabem em classificações de bons ou maus resultados. Os neo-gestores que chegam de fora ainda não captaram estes delicados processos. Desprezam-nos por não ser quantificáveis. [...]; 2) *Visão negativa da escola pública e de seus profissionais.*[...] "A escola pública está mal das pernas". Estas análises, tão depreciativas, revelam pouco sobre os crônicos problemas da escola pública [...]; 3) *Visão moralizante dos professores.* Por aí chegamos ao pressuposto nuclear que justifica premiar o mérito. Os (as) professores (as) das escolas públicas são vistos como irresponsáveis, com uma visão atrasada e comodista, despreparados para desempenhar a função de bem ensinar [...]; 4) *Visão reducionista do direito à educação.* Foi o movimento docente junto com os movimentos sociais que rompeu o atrelamento da educação às demandas do mercado e recuperou os vínculos entre educação-direitos-cidadania-emancipação-transformação social, política e cultural; 5) *Pragmatismo rasteiro contra o pensamento e a teoria pedagógica.* [...] A justificativa para a proposta "Premiar o Mérito" se fundamenta em uma aversão explícita ao pensamento e à teoria pedagógica em nome de um pragmatismo gestor rasteiro (grifos nossos).

Ao elaborar esses cinco tópicos, Arroyo, além de evidenciar a impossibilidade de se mensurar a educação, pois, como o próprio afirma, “não se trata de algo quantificável”, traz à tona também as visões negativas da escola pública e do professor, já que nos faz entender que se os alunos não obtêm bons resultados, isto decorre, única e exclusivamente, da falta de incentivos financeiros aos docentes, o que não é verdade. Se trouxermos as afirmações de Arroyo para a situação atual de premiação elaborada para os docentes das escolas públicas do Rio, por exemplo, podemos afirmar que melhorar a remuneração dos professores seria, obviamente, muito importante; contudo, acrescida de outras medidas, entre as quais podemos citar: reverter as premiações em salários, para que os docentes possam se aposentar com salários melhores; oferecer estrutura e condições de trabalho para que não sejam premiados somente alguns professores, mas todos os docentes pelo mérito de fazer parte de uma instituição pública de qualidade e com bons salários, com estrutura adequada e condições favoráveis para que o professor desempenhe de forma satisfatória o seu trabalho.

A questão da premiação ao mérito é muito peculiar ao novo governo em suas políticas divulgadas<sup>22</sup>e, ao que parece, estas estão baseadas em programas importados como, por exemplo, o

<sup>20</sup> A Revista *Época* promoveu um debate, entre os professores Miguel Arroyo e Eduardo Andrade, após publicação da matéria intitulada: "O que faz um bom professor" (*Época Debate*, edição 517, 2008). O debate está disponível em: <[http://editora.globo.com/especiais/2008/Debate/webapp/public\\_html/debate\\_popDebatedor.asp?debate\\_id=5&debatedor\\_id=8](http://editora.globo.com/especiais/2008/Debate/webapp/public_html/debate_popDebatedor.asp?debate_id=5&debatedor_id=8)>. Acesso em 09 nov. 2009.

<sup>21</sup> Miguel Arroyo é PhD em educação pela Universidade de Stanford e pós-doutorado pela Universidad Complutense de Madrid, é professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>22</sup> Além de premiar os professores com o 14º salário, a prefeitura decidiu premiar os alunos que se destacaram na Prova-Rio, com uma bicicleta para cada aluno. Cf. Anexo L.

“*school accountability*” sobre o qual Eduardo Andrade<sup>23</sup>, no anteriormente mencionado debate promovido pelo site da revista Época, fez a seguinte definição:

Na sua versão mais ampla, ela é baseada no seguinte tripé. Primeiro, o uso das notas dos exames oficiais (como a Prova Brasil) para mensurar o aprendizado dos alunos. Segundo, o estabelecimento de metas bem definidas para cada escola. No caso do Brasil, o governo federal estipulou metas que levam em consideração a média dos alunos nas provas oficiais e a taxa de aprovação escolar. Por fim, ela estabelece um sistema de bonificação e premiação para diretores e professores em função do cumprimento ou não das metas. Essa última perna do tripé não faz parte da atual política federal. No entanto, a experiência americana com “*school accountability*” mostra que, para se obter resultados efetivos, é necessária a implantação de uma política mais agressiva, com incentivos diretos para os professores/diretores da escola, com conseqüências positivas ou negativas em função do desempenho dos alunos. Em outras palavras, a última perna do tripé é essencial para o êxito da política<sup>24</sup>.

Comparando o que é apregoado pelo programa americano e o que temos no município do Rio de Janeiro, notamos que as três ideias contidas no tripé do programa contemplam perfeitamente as medidas voltadas para a Educação divulgadas pela SME. Primeiro porque no Rio de Janeiro, a prefeitura não só usa as avaliações federais (Prova Brasil e SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica) como também estipula avaliações municipais (provas institucionais bimestrais). Segundo, porque utiliza as metas do governo federal (IDEB) e criou metas elaboradas pelo próprio município (IDERio). Terceiro, diferentemente do Governo Federal, a prefeitura do Rio criou uma bonificação para docentes, baseada no desempenho do trabalho de cada professor e de cada UE.

Após a divulgação de tantas metas a serem cumpridas pelos professores, fazia-se necessário criar meios para que tais objetivos pudessem ser alcançados. Com esse intuito, a SME elaborou novos materiais que deveriam orientar o trabalho do professor.

A seguir, apresentamos as propostas voltadas para nortear o trabalho do docente, tanto as do antigo governo (a Multieducação) quanto as do novo governo (Orientações Curriculares e Cadernos de Apoio e Avaliações).

#### **1.4 Documentos Prescritivos da SME**

De acordo com as informações divulgadas pelo site da SME, a principal proposta curricular da rede é o Núcleo Curricular Básico Multieducação (utilizaremos apenas o termo Multieducação) que tem como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola, buscando a unidade na diversidade” (SME, -Série Leitura e escrita, 2007, p. 3). O material da Multieducação

<sup>23</sup> Eduardo Andrade é professor do Ibmecc e especialista em economia do setor público, ele defendeu a premiação por competência no referido debate com o prof. Miguel Arroyo, promovido pela Revista Época.

<sup>24</sup> O fragmento citado pode ser encontrado em:

[http://editora.globo.com/especiais/2008/Debate/webapp/public\\_html/debate\\_popDebatedor.asp?debate\\_id=5&debatedor\\_id=8](http://editora.globo.com/especiais/2008/Debate/webapp/public_html/debate_popDebatedor.asp?debate_id=5&debatedor_id=8). Acesso em: 07 de out. de 2009.

foi produzido entre 1993 e 1995, sendo utilizado pela rede a partir de 1996. Seu objetivo era redefinir a escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem alunos, pais e professores (SME, Multieducação, 1996, cap. 9). Sendo assim, a Multieducação trabalha

parte do universo cultural dos alunos, integrando-o aos conhecimentos constituídos historicamente. Nesta perspectiva, a reorganização do tempo e do espaço está diretamente articulada à elaboração coletiva do currículo e às estratégias de sua efetivação, propiciando, assim, a integração dos aspectos afetivo, social, cognitivo, psicomotor, ético, estético e cultural. (SME/CME, INDICAÇÃO Nº 3/2007, p. 9)

A proposta da Multieducação é apoiada por recursos de programas educativos de televisão (Multirio), “cujo objetivo é proporcionar novas estratégias educacionais que possam interagir com as linguagens tecnológicas”<sup>25</sup>. Desse modo, em conjunto, a SME e a Multirio<sup>26</sup> desenvolveram materiais de apoio ao trabalho do professor. Em linhas gerais, os materiais destinados aos professores abordavam temas de enfoque teórico-prático interdisciplinar com sugestões para as disciplinas ministradas no Ensino Fundamental. Em 2001 a Multieducação começou a ser atualizada, em 2005 foram publicados oito novos fascículos e em 2007 a atualização da Multieducação foi concretizada com a publicação de mais dez fascículos. Estes continham duas séries de materiais: “Multieducação na sala de aula” e “Multieducação: temas e debates”<sup>27</sup>, que além de conterem um caderno voltado para cada disciplina, continham também dois cadernos voltados especificamente para o tema leitura e escrita. São eles: Leitura e escrita – Temas em debate e Leitura e escrita – A Multieducação na sala de aula.

Como é possível observar, através da publicação desses fascículos, as questões pertinentes à aquisição da Leitura e da Escrita já estavam presentes nos materiais da Multieducação, assim como a preocupação para que o ensino de Língua Portuguesa estivesse menos voltado para as tradicionais “aulas gramaticais”.

A Multieducação, dentre outros aspectos, destaca a proposta de que o ensino de Língua Portuguesa esteja baseado no ensino de uma gramática reflexiva e não descritiva, ou seja, propõe uma mudança metodológica por meio de aulas expositivas, sem dar a categoria gramatical pronta para o aluno. (SME-CADERNO DO PROFESSOR, 200-, cap. 4)

<sup>25</sup> Informação disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br>>. Acesso em 16 fev. 2009.

<sup>26</sup> Os programas da Multirio são exibidos diariamente pelo canal 14 da NET de 7:30h às 14h, e pela Band Rio (canal 7) de segunda a sexta-feira das 14h às 15h, e sábados e domingos das 9:30h às 10h.

<sup>27</sup> Para maiores informações sobre os materiais da Multieducação acessar: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/atualizandomultieducao.htm>



Após o início do novo governo municipal, em 2009, a SME apresentou como uma complementação ao programa Multieducação, suas propostas para a disciplina de Língua Portuguesa. Foram divulgados materiais elaborados por uma equipe de professores e coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Tedesco<sup>28</sup>, cujo objetivo era o de orientar e complementar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa da rede para que as aulas estivessem apoiadas em três pontos principais:

- 1) Texto como ponto de partida (e de chegada) para o ensino de Língua Portuguesa. É importante começar e terminar a aula com textos;
- 2) Estreita relação entre escrita, leitura e gramática. A gramática aparece na leitura a partir dos recursos utilizados no texto;
- 3) Continuidade entre língua oral e escrita. A modalidade oral é a que chega primeiro, para depois se adquirir a escrita. (Multirio, Vídeo Orientações Curriculares, 2010)<sup>29</sup>

Com a finalidade de que esses três critérios embasassem as aulas de Língua portuguesa foram elaboradas as Orientações Curriculares<sup>30</sup> e os Cadernos de Apoio Pedagógico.

As Orientações estão divididas da seguinte forma: objetivos das disciplinas; conteúdo específico a ser ministrado por ano de escolarização; habilidades necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos; período em que os conteúdos devem ser ministrados; e algumas sugestões de atividades que podem ser utilizadas pelos professores. Para melhor exemplificar como estão organizadas as Orientações Curriculares, no quadro 1 colocamos o primeiro objetivo das Orientações Curriculares para o 6º ano, seguido das demais informações referentes ao objetivo apresentado.

Quadro 1- ORIENTAÇÕES CURRICULARES – 6º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Valorização da leitura como forma de conhecimento e fruição.	O texto verbal	Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de fruição e de acesso a diferentes informações.	X	X	X	X	Criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando livros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias) etc. para serem lidos e consultados em sala de aula.

<sup>28</sup> Maria Tereza Tedesco é doutora em Linguística e professora da UERJ.

<sup>29</sup> Programa da MultiRio exibido pelo canal 14 da Net em 10 fev. 2010. Disponível também no portal Multirio.

<sup>30</sup> Inicialmente, as Orientações Curriculares foram elaboradas apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contudo, no decorrer do 4º bimestre foram entregues aos professores das demais disciplinas.

Já os Cadernos de Apoio Pedagógico são módulos que contêm atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e orientações aos professores. O primeiro Caderno de Apoio, destinado aos professores do 6º ano, contém a seguinte definição:

Um elenco de atividades para cada ano de escolarização que visa a enriquecer o acervo de exercícios e atividades que cada professor utiliza. Trata-se de fichas de atividades que apresentam questões fechadas (múltipla escolha) e questões abertas (discursivas) com indicações das habilidades que estão sendo priorizadas nas questões elaboradas. Há também um conjunto de observações que indicam como explorar mais os textos apresentados. (SME, Cadernos de Apoio Pedagógico, Língua Portuguesa 6º ano, 2009, p. 6)

O material foi disponibilizado no site da SME e distribuído nas escolas; entretanto, de acordo com relatos dos professores, o número de cadernos distribuídos não foi suficiente para todos os alunos – o que inviabilizou o seu uso em algumas escolas, já que nem todas têm possibilidade de reproduzir grande quantidade de material.

Tanto as Orientações Curriculares quanto os Cadernos de Apoio Pedagógico foram apresentados através de um texto intitulado “Carta de Apresentação do Material” que, dentre outros fatores, fazia questão de destacar que os materiais produzidos pela rede não eram uma imposição e que seu uso poderia estar associado ao uso de materiais produzidos pelos próprios professores.

É preciso registrar que o material pedagógico não é suficiente para a tarefa docente, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, posto não ser possível esgotar todas as atividades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das diversas habilidades. O professor deve e pode enriquecer as atividades propostas não só com aquelas já realizadas em suas aulas, mas também propor desdobramentos para as apresentadas. (SME, Carta de apresentação do material, 2009, p. 2)

As novas medidas adotadas pela rede incluíram, além de novas prescrições, novos meios de mensurar a aprendizagem através de avaliações destinadas a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede. Apresentamos, nas próximas seções, essas avaliações e seus resultados.

### **1.5 As avaliações institucionais do município**

As avaliações sempre existiram no contexto educacional, porém, atualmente é perceptível a preocupação dos governos em avaliar os alunos do Ensino Básico. Na esfera federal, os alunos do EF fazem a Prova Brasil (5º e 9º ano), o SAEB (5º, 9º e 3º ano do Ensino Médio) e o ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio (destinado aos alunos que terminaram o Ensino Médio). Em

nível estadual e municipal, as avaliações ficam a critério respectivamente dos estados e municípios. Tomando como base a rede municipal do Rio de Janeiro, ao longo de 2009, os alunos fizeram uma Prova Diagnóstico (em março para os alunos de 6º ano); as Provas Bimestrais de Revisão enviadas pela SME (em março para os alunos do 6º ao 9º ano); um simulado para a Prova Brasil (em setembro para os alunos do 5º e 9º ano); e a Prova Rio (em outubro para os alunos do 3º e 7º ano) ambas em nível municipal. Em nível federal foi realizada a Prova Brasil (em outubro, pelos alunos do 5º e 9º ano).

A necessidade de avaliações voltadas para o conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática, as quais os alunos do Ensino Fundamental estão sendo submetidos, podem ser explicadas, dentre outros fatores, através de propostas internacionais formuladas para a Educação, conforme abordamos no item 1.3. Não vamos, em nossos estudos, aprofundar a discussão sobre metas estabelecidas para a Educação, contudo, cabe ainda ressaltar que desde a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990, o Banco Mundial promove ações e projetos educativos destinados a modificar a gestão dos sistemas educativos e garantir uma forma de “mensurar o aprendizado” através de provas cujos resultados são expressos por números. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008).

É perceptível, portanto, a influência que o Banco Mundial exerce para que os sistemas educacionais realizem provas institucionais, entretanto, essa influencia não se restringe a esse aspecto, pois segundo Silva, Azzi e Bock (2008, p. 24), “durante as últimas décadas o Banco Mundial vem recomendando um pacote de reformas educativas para os mais variados países”. Os referidos autores destacam cinco, dentre outros elementos centrais, que constam no pacote do Banco Mundial, dos quais apresentamos dois:

- a) Melhoria na eficácia da educação;
- b) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. (Ibid. p. 24)

Os autores ressaltam ainda que o Banco Mundial vê a Educação como uma prestação de serviços e que:

Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (Ibid. p. 27)

Percebemos, através dos fragmentos citados, que melhorar a educação, fixar padrões, monitorar o desempenho escolar e atrelar a qualidade da educação ao desempenho dos professores é a visão promovida pelo Banco Mundial para a Educação e que essa visão é compartilhada pela SME, já que as políticas desenvolvidas, no momento, para a Educação municipal se baseiam nesses princípios.

Desde o início do ano letivo foi determinado pela SME que os alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro passariam por avaliações com o objetivo de tentar diagnosticar o nível em que se encontravam os alunos da rede. De acordo com informações divulgadas pela própria Secretaria, uma das causas que motivaram a realização dessas avaliações unificadas foi o fato de, nos anos anteriores, ter sido adotado o sistema de Ciclos de Formação – que devido à precariedade em sua implementação, se converteu em aprovação automática, conforme visto na seção 1.2. Sendo assim, após decretar o fim da aprovação automática, a SME divulgou o Decreto 30.426/09 que estabeleceu as diretrizes para a avaliação dos alunos das escolas municipais.

#### DECRETO Nº 30.426 DE 26 DE JANEIRO DE 2009

Art. 1º - A avaliação dos alunos da Rede municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Parágrafo único. Para os fins previstos neste Decreto, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da autoavaliação realizada sempre de forma dialógica.

Art. 2º - A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo de Formação, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos:

- I- MB= Muito Bom;
- II- B= Bom;
- III- R=Regular;
- IV- I = Insuficiente.

§ 1º - A atribuição do conceito não exclui o registro significativo em cada disciplina.

§ 2º - No 1º Ciclo de Formação, no 4º e 5º anos e no programa de Educação de Jovens e Adultos I e II (PEJA I e II) será atribuído um conceito global ao aluno.

Art. 3º - Os conceitos determinados no art. 2º, que refletirão o desenvolvimento e aprendizagem do aluno no período considerado para o Conselho de Classe (COC) deverão se constituir na síntese dos apontamentos realizados observando-se os critérios abaixo relacionados:

- Muito Bom (MB): atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela;
- Bom (B): atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela;
- Regular (R): atingiu parcialmente os objetivos propostos necessitando, constantemente, de atividades de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades;
- Insuficiente (I): após a recuperação paralela não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período.

Através da publicação do Decreto 30.426/09 é possível observar que retornou o conceito I (responsável por reter os alunos) e que foi extinto o Conceito Global para os alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental. Entretanto, o Decreto não menciona o que aconteceria com os alunos que obtivessem conceito I em uma ou mais disciplinas (já que, de acordo com o decreto, não haveria conceito global para os alunos do 6º ao 9º ano). Essa explicação somente veio com a Resolução 1.046/09 de 27 de novembro de 2009, ou seja, às vésperas das avaliações de 4º bimestre e, conseqüentemente, do fim do ano letivo.

Em conformidade com a referida Resolução que dispõe sobre a recuperação da aprendizagem, os novos critérios para avaliação dos alunos da rede municipal passaram a ser:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Recuperação de Aprendizagem para alunos que no último Conselho de Classe – COC – do ano letivo tiverem conceito global R (Regular) ou I (Insuficiente).

Art. 2º - Os alunos que obtiverem conceito global R receberão dos professores, na semana de 10 a 17 de dezembro de 2009, dever de férias para ser feito até o início das aulas.

Art. 3º - Os alunos que obtiverem conceito global I e o desempenho for considerado pelo COC insuficiente em mais de três disciplinas do Núcleo Comum ficarão reprovados.

Parágrafo único. Para os efeitos previstos neste artigo serão consideradas como Núcleo Comum as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Art. 4º - Os demais alunos que obtiverem conceito global I por desempenho considerado fraco em até três disciplinas do Núcleo Comum, pelo COC, deverão fazer dever de férias em todas elas.

Parágrafo único. Esses alunos serão submetidos à prova de 2ª época, se o motivo do conceito I for seu desempenho nas disciplinas do núcleo comum.

Art. 5º - Para os fins desta Resolução aplicar-se-á o calendário previsto no Anexo Único.

Parágrafo único. A antecipação da data de realização da prova de 2ª época dos alunos do 9º ano tem por objetivo facilitar sua matrícula no Ensino Médio, se aprovados.

Art. 6º - Todo aluno que for aprovado na 2ª época receberá aulas de reforço ao longo do ano letivo de 2010.

Art. 7º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Observamos que cinco matérias constam como Núcleo Comum<sup>31</sup> e apenas essas podem reter os alunos. No caso de um aluno apresentar conceito I em até três matérias, ele deverá fazer exercícios de férias elaborados pela rede (no caso das matérias pertencentes ao Núcleo Comum) e elaborados pelos professores (no caso das matérias que não são consideradas do Núcleo Comum – Educação Artística, Língua Estrangeira e Educação Física). Vale ressaltar que essas matérias não reprovam os alunos, entretanto, os professores que ministram aulas dessas disciplinas são obrigados

<sup>31</sup> As demais disciplinas (Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física) não constam do Núcleo Comum e, portanto não podem reter os alunos.

a elaborar e corrigir os exercícios de férias. Considerando que, de acordo com a Resolução 1.046/09, para o aluno ficar retido ele precisa ter conceito I em quatro matérias, sendo que apenas cinco constam do Núcleo Comum, podemos concluir que a mudança relacionada à aprovação automática não foi tão significativa assim. Contudo, cerca de 45 mil alunos<sup>32</sup> do 2º segmento foram reprovados ao final de 2009.

A primeira avaliação realizada pela nova administração municipal ocorreu no dia dez de março, intitulada “Teste diagnóstico de alfabetização” e tinha como objetivo verificar a ocorrência de analfabetismo entre as crianças e adolescentes do 4º, 5º e 6º anos. O teste foi elaborado em parceria com o Instituto Ayrton Senna e deveria ser realizado no tempo máximo de 4 horas. Era composto por cinco folhas mais a capa, na qual o aluno deveria identificar os seguintes dados: município e escola em que estudava; o professor que aplicou a prova; o nome do aluno; a data de seu nascimento; o ano que está cursando; e a data de realização do teste. O campo denominado “encaminhamento” deveria ser preenchido pelo professor, o qual poderia encaminhar o aluno para uma das duas opções: o projeto denominado “Se Liga” ou o “Acelera”. Os dois programas foram elaborados pelo Instituto Ayrton Senna, mas inicialmente os professores não tiveram nenhuma informação sobre eles. Posteriormente, as escolas receberam a informação de que seriam indicados para o projeto “Se liga” os alunos do 4º e 5º ano que ainda não estavam alfabetizados, e para o projeto “Acelera” seriam indicados somente os alunos que fizeram o “Se liga” (para fazer o 4º e 5º ano em um ano). Foi criado ainda um terceiro projeto intitulado “Fórmula da Vitória”, também de responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, destinado aos alunos de 6º ano ainda não alfabetizados.<sup>33</sup>

Nas semanas posteriores ao início das aulas, foram entregues aos alunos os Cadernos de Revisão, que tinham como objetivo revisar a matéria para prepará-los para a 1ª Prova de Revisão Bimestral, conforme já detalhado na seção 1.4. Antes da realização da prova, os professores não sabiam se elas abarcariam os conteúdos de todas as matérias, já que o Caderno de Revisão continha exercícios para todas as disciplinas, ou se seria apenas para Português e Matemática. Dias antes da prova, as escolas ficaram sabendo que as provas contemplariam apenas as disciplinas de Português e Matemática.

---

<sup>32</sup> Informação retirada do artigo “Claudia Costin: um ano na educação”. Disponível em: <<http://professorespcrj.blogspot.com/>> Acesso em: 15 de mar. de 2010.

<sup>33</sup> As turmas do “Se liga” tiveram início no ano de 2009, com número máximo de 25 alunos por turma. As turmas do Acelera tiveram início no ano de 2010, com número máximo também de 25 alunos por turmas. Já as turmas do “Fórmula da Vitória” tiveram início em outubro de 2009 com número máximo de 30 alunos por turma.

No dia 19 de março, data que foi denominada, pela SME, como "Dia D da educação carioca", foi realizada a Prova para os alunos do 3º ao 9º ano. Os resultados determinariam quais crianças e jovens deveriam ter aulas de reforço no contraturno ou aos sábados. A duração da prova foi de duas horas – durante esse período, os alunos responderam a um total de 30 questões de múltipla-escolha, sendo 15 referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e outras 15 referentes aos conteúdos de Matemática. Além de responder às 30 questões, o aluno deveria responder a um questionário com 10 perguntas sobre seus hábitos de leitura e sobre dever de casa.

De acordo com as Análises Pedagógicas (2009) referentes a essa primeira prova, as questões que concentraram percentual de acerto inferior a 50% foram as que exigiam do aluno: aspectos referentes à compreensão global dos textos, apreensão de temas comuns entre dois ou mais textos, estabelecer relações de causa e consequência e a apreensão de informações implícitas no texto.

Para a Profª Drª Maria Teresa Tedesco,

Os resultados apontam que os estudantes mesmo neste nível de ensino não estão preparados com um trabalho voltado para as informações mais profundas do texto, ou mesmo, na comparação entre textos. Outro ponto a ser destacado é que os estudantes parecem refutar os temas mais distanciados do seu cotidiano. Esta característica, certamente, deve dificultar seu potencial de leitura ao tratarem, por exemplo, com outras áreas de conhecimento. (SME, Análise dos resultados das provas de revisão, 2009)

Não temos conhecimento sobre a divulgação dos dados acerca dos hábitos dos alunos, já os resultados divulgados da 1ª Prova elaborada pela rede constataram que dos 460.453 alunos do 3º ao 9º ano avaliados, 286.571 mil precisam de aulas de reforço escolar em Português e Matemática. Constatou-se também que entre os alunos do 4º ao 6º ano, 28.879 estudantes foram considerados analfabetos funcionais, ou seja, aprenderam a ler, mas não conseguem entender o que está escrito. No que tange especificamente aos resultados da prova de Língua Portuguesa, foi verificado que cerca de 109 mil jovens necessitam de aulas de reforço, já incluindo os analfabetos funcionais diagnosticados na prova anterior.

Além de constatar o fracasso escolar através dos resultados da rede como um todo, a SME divulgou também os resultados por CREs, e foi possível verificar a existência de diferenças de desempenho entre elas. A 10ª CRE (Santa cruz, Paciência, Guaratiba e bairros vizinhos) e a 1ª CRE (Centro e Zona Portuária), por exemplo, foram as que apresentaram os piores resultados, com 17,13% e 15,90% de alunos analfabetos funcionais, respectivamente. As 150 escolas localizadas em

área de risco (inseridas no projeto Escola do Amanhã<sup>34</sup>) também apresentaram resultados ruins. Outro fato constatado foi a defasagem idade/série (crianças com, no mínimo, dois anos a mais do que a idade desejada para aquela série). Em toda a rede, existem 10.500 alunos nessa situação, o número certamente não é maior devido ao sistema implementado de aprovação automática.<sup>35</sup>

A segunda avaliação realizada na rede ocorreu no dia 23 de junho para o 2º segmento do Ensino Fundamental. De acordo com a SME, essa avaliação visa “ à aferição da evolução da aprendizagem de seu alunado e à adoção de medidas para aprimorar o processo de ensino”. (SME, Prova de revisão – Dados do município, 2009 p. 2).

As provas foram elaboradas nos mesmos moldes da primeira, porém, não continham questionário. A prova de Língua Portuguesa do 6º ano, assim como a primeira, priorizou questões voltadas para a interpretação de textos. No Quadro 2, apresentamos os objetivos das questões e o percentual de acertos de cada uma delas, ressaltando os percentuais considerados abaixo da média.

Quadro 2- Descritores e acertos da Prova de Língua Portuguesa – 6º ano.

QUESTÃO	DESCRIPTOR	ACERTOS
01	Localizar informações explícitas em um texto.	72,1%
02	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	73,7%
03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	62,6%
04	Identificar o tema de um texto.	55,8%
05	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.	75,1%
06	Inferir uma informação implícita em um texto.	64,9%
07	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	74,7%
08	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	<b>29,4%</b>
09	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<b>30,3%</b>
10	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.	77,5%
11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	<b>46,0%</b>

<sup>34</sup> Após a 1ª prova de revisão, os resultados das Escolas do Amanhã passaram a ser medidos separadamente das demais escolas da rede.

<sup>35</sup> Os dados numéricos apresentados na pesquisa foram retirados do site da SME e da reportagem “Um sistema de ensino reprovado”, publicada no Caderno Educação do jornal Folha Dirigida em 02/04/2009.



12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	62,5%
13	Reconhecer as estruturas textuais de diferentes gêneros discursivos.	<b>36,6%</b>
14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	59,3%
15	Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	<b>40,2%</b>

Fonte: SME, Prova de revisão – 2º bimestre – Dados do município, 2009.

Observando os dados referentes ao quadro 2, verificamos que as questões nas quais os alunos apresentaram maior dificuldade foram as que exigiam que ele reconhecesse efeitos de sentido decorrentes da utilização de recursos ortográficos; reconhecesse as estruturas peculiares aos gêneros textuais; distinguisse um fato de uma opinião sobre o mesmo fato; e interpretasse informações não verbais (imagens) – ou seja, em sua maioria são questões que requerem uma certa experiência leitora por parte dos alunos e, através dos resultados obtidos, é possível perceber que os alunos de 6º ano ainda não estão familiarizados com o trabalho com textos em sala de aula.

Para fazer uma síntese de como estão os alunos da rede, a SME divulgou algumas conclusões gerais que podem ser aplicadas tanto aos alunos de 6º ano quanto aos demais níveis de escolarização. Foram cinco as afirmações gerais referentes aos estudantes da rede, no que tange aos resultados observados na 2ª Prova de Língua Portuguesa:

- a) Os/as estudantes de todos os níveis de escolarização apresentam dificuldades de leitura quando há a presença de textos verbais mais extensos;
- b) Os/as estudantes apresentam dificuldades na compreensão de informações implícitas no texto;
- c) Os/as estudantes apresentam dificuldades na interpretação e análise dos recursos lingüísticos que proporcionam a ligação entre partes maiores do texto, quer entre parágrafos (interparágrafos) quer dentro dos parágrafos (intraparágrafos);
- d) Os/as estudantes apresentam grande dificuldade em reconhecer o efeito de sentidos do uso dos sinais de pontuação do texto. (SME, Prova de revisão – 2º bimestre – Dados do município, 2009)

Percebemos que as dificuldades são praticamente as mesmas apontadas na prova de 1º bimestre. Assim sendo, a seguir apresentamos os dados comparativos das provas de 1º e 2º bimestre obtidos e divulgados pela rede.

### **1.6 Os resultados obtidos nas provas do 1º e do 2º bimestre**

Entendemos que os resultados obtidos nas avaliações propostas refletem não só o desempenho dos alunos, mas o desempenho da rede como um todo. Se determinada rede, CRE ou escola apresenta resultados insatisfatórios, isso se deve a uma série de fatores e de medidas adotadas pela

própria rede que acabaram por acarretar resultados muitas vezes irreversíveis, principalmente, para os alunos.

Com o objetivo de fazer um comparativo entre as provas de primeiro e segundo bimestre, a SME divulgou, em material intitulado Dados do Município 2009, os resultados que abarcam desde as turmas de ciclo até o 9º ano. Tendo em vista que nossa pesquisa tem como foco as turmas de 6º ano, destacamos sempre os resultados pertinentes a esse ano de escolaridade. A seguir, na tabela 1, apresentamos os resultados referentes ao 6º ano nas provas de Língua Portuguesa de 1º e 2º bimestre.

Tabela 1- Média da Rede Global, de Português e de Matemática, por Ano de Escolaridade

MÉDIA	GLOBAL			PORTUGUÊS			MATEMÁTICA		
	1º	2º	DIF.	1º	2º	DIF.	1º	2º	DIF.
<b>ANOBIM.</b>									
<b>C. INTERM.</b>	16,6	17,3	(*)	16,6	10,9	(*)	6,9	6,3	0,6
<b>C. FINAL</b>	15,8	15,1	0,7	9,5	9,1	0,4	6,8	6,0	0,8
<b>4º ANO</b>	13,4	16,3	+ 2,9	8,0	9,5	+ 1,5	5,5	6,9	0,6
<b>5º ANO</b>	15,1	14,9	0,2	9,7	8,4	1,3	6,0	6,5	+ 0,5
<b>6º ANO</b>	15,1	14,5	0,6	<b>9,6</b>	<b>8,7</b>	<b>0,9</b>	6,2	5,9	0,3
<b>7º ANO</b>	17,2	13,7	3,5	10,6	8,1	2,5	7,4	5,6	1,8
<b>8º ANO</b>	15,1	13,9	1,2	9,3	8,6	0,7	6,4	5,3	1,1
<b>9º ANO</b>	16,5	13,4	3,1	11,5	9,1	2,4	6,1	4,3	1,8

Obs.: Média desejável: Global – Ciclo ao 5º Ano – 16; e do 6º ao 9º Ano – 19; Português – Ciclo ao 9º Ano – 10; Matemática – Ciclo ao 5º Ano – 6; e 6º ao 9º Ano – 10. (\*) Não há comparabilidade, porque o Ciclo Intermediário, no 1º bimestre, teve a Provinha Brasil, cuja pontuação ia de 0 a 24. (grifo nosso).  
Fonte: SME, Prova de revisão – 2º bimestre – Dados do município, 2009.

Ao analisar os dados divulgados na tabela 1 referentes a toda a rede municipal de ensino, nota-se que a média da rede na prova de Língua Portuguesa para o 6º ano ficou abaixo da média tanto na prova de 1º bimestre quanto na de 2º bimestre, tendo em vista que a média desejável para o 6º ano era 10 e os alunos da rede obtiveram 9,6 no primeiro bimestre e 8,7 no segundo.

Se observarmos através da tabela 2, os resultados divulgados por CRE, verificamos que a 10ª CRE, na prova de Língua Portuguesa para o 6º ano, obteve o pior resultado nas duas provas com médias 8,9 e 8,2 para o 1º e 2º bimestre, respectivamente.

Tabela 2- Média de Português por CRE, por Ano de Escolaridade:

a) Da 1ª à 5ª CRE:

CRE	CRE									
	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
<b>ANOBIM.</b>										
<b>C. INTERM.(*)</b>	16,6	11,1	16,9	11,2	16,6	11,0	16,3	10,8	16,4	10,9

<b>C. FINAL</b>	9,9	9,6	9,6	9,5	9,2	8,7	9,3	9,0	9,2	9,1
<b>4º ANO</b>	8,2	9,5	8,0	9,7	7,5	9,2	7,6	9,3	7,9	9,5
<b>5º ANO</b>	10,3	8,4	10,2	8,7	9,3	8,3	9,5	8,2	9,6	8,3
<b>6º ANO</b>	<b>9,3</b>	<b>8,6</b>	<b>9,8</b>	<b>9,2</b>	<b>9,3</b>	<b>8,8</b>	<b>9,1</b>	<b>8,7</b>	<b>9,4</b>	<b>8,9</b>
<b>7º ANO</b>	10,2	8,0	10,8	8,5	10,5	8,2	11,8	8,3	10,4	8,3
<b>8º ANO</b>	9,3	8,8	9,6	9,0	9,4	8,8	9,2	8,7	9,4	8,8
<b>9º ANO</b>	11,5	9,2	11,4	9,3	11,2	9,2	11,2	9,1	11,3	9,2

**Média desejável:** do Ciclo Intermediário ao 9º ano: **10**.

**Obs.:** A escala de acertos vai de **0 a 15**, do Ciclo Intermediário ao 9º ano.

(\*) Não há comparabilidade, porque o Ciclo Intermediário, no 1º bimestre, teve a Provinha Brasil, cuja pontuação ia de 0 a 24.

Fonte: SME, Prova de revisão – 2º bimestre – Dados do município, 2009.

b) Da 6ª à 10ª CRE:

CRE	CRE									
	6ª		7ª		8ª		9ª		10ª	
ANOBIM.	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
<b>C. INTERM. (*)</b>	16,6	11,3	16,7	11,0	16,5	10,9	17,0	11,5	16,1	10,4
<b>C. FINAL</b>	9,8	9,2	9,9	9,1	9,1	8,9	9,9	9,6	9,5	8,9
<b>4º ANO</b>	7,6	9,2	8,0	9,6	7,8	9,4	8,5	9,9	8,5	9,3
<b>5º ANO</b>	9,8	8,6	9,9	8,2	9,5	8,2	9,7	8,7	9,2	8,2
<b>6º ANO</b>	<b>10,4</b>	<b>8,5</b>	<b>10,6</b>	<b>8,9</b>	<b>9,5</b>	<b>8,4</b>	<b>9,4</b>	<b>8,7</b>	<b>8,9</b>	<b>8,2</b>
<b>7º ANO</b>	10,0	8,0	10,9	8,3	10,6	7,9	10,8	7,8	9,5	7,5
<b>8º ANO</b>	9,1	8,2	9,6	9,0	9,2	8,5	9,2	8,5	9,4	8,2
<b>9º ANO</b>	11	8,9	11,4	9,2	13,2	9,1	12,4	9,0	10,9	8,8

**Média desejável:** do Ciclo Intermediário ao 9º ano: **10**.

**Obs.:** A escala de acertos vai de **0 a 15**, do Ciclo Intermediário ao 9º ano.

(\*) Não há comparabilidade, porque o Ciclo Intermediário, no 1º bimestre, teve a Provinha Brasil, cuja pontuação ia de 0 a 24.

Fonte: SME, Prova de revisão – 2º bimestre – Dados do município, 2009.

Com o objetivo de corrigir a defasagem de aprendizagem apresentada através dos resultados expressos nas tabelas 1 e 2, a SME iniciou o programa de aulas de Reforço Escolar<sup>36</sup>, já previsto desde o início do ano. De acordo com as informações divulgadas pela própria secretaria, essas aulas teriam duração de oito meses e seriam fora do horário escolar (no contraturno ou aos sábados).

As aulas de Reforço Escolar tiveram seu início, na maioria das escolas, a partir do mês de setembro de 2009, após a SME contabilizar um total de 19.556 alunos de 6º ano indicados para essas aulas, conforme podemos verificar através dos dados expressos na tabela 3:

Tabela 3: Comparação do quantitativo de alunos em Reforço Escolar nos dois bimestres – Língua Portuguesa:

ANO	1º Bimestre	2º Bimestre	Diferença
<b>C. Intermediário</b>	19.167	6.713	12.454
<b>Ciclo Final</b>	16.237	15.775	462
<b>4º (*)</b>	21.358	10.169	11.189

<sup>36</sup> Para maiores informações sobre o início do projeto Reforço Escolar, conferir o anexo G.

<b>5º (*)</b>	11.376	17.001	+ 5.625
<b>6º</b>	<b>17.861</b>	<b>19.556</b>	<b>+ 1.695</b>
<b>7º</b>	5.475	13.699	+ 8.224
<b>8º</b>	8.763	11.664	+ 2.901
<b>9º</b>	2.499	6.384	+ 3.885
<b>TOTAL</b>	<b>102.736</b>	<b>100.961</b>	<b>1.775</b>

Fonte: SME, Prova de revisão – 2º bimestre – Dados do município, 2009.

Concluimos, portanto, que a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro possui um elevado número de alunos cujo nível de conteúdo escolar não é condizente com o ano em curso, tendo um alto índice de alunos cursando ano letivo inadequado à sua faixa etária e, o mais grave de tudo, possui alunos que estão dentro da escola e ainda não sabem ler e/ou escrever (referimo-nos ao 6º ano).

Ainda que pareçam desanimadores, os resultados até agora apresentados nos fazem refletir sobre os caminhos que a Educação Pública vem percorrendo de uma forma geral, sendo usada, muitas vezes como plataforma política que recorre a “projetos milagrosos” para atingir metas que reduzem os alunos a números e percentuais. Por meio da utilização de tabelas, gráficos, índices e outros recursos, as ações que o governo deixa de realizar são apagadas e o centro das atenções passa a ser o *ranking* de CREs e escolas.

Entendemos que educar não é um processo que pode ser avaliado como um produto, simplesmente. Por isso, além dos dados fornecidos e divulgados pela SME, consideramos ser importante consultar outras fontes de dados como professores, pais, funcionários e alunos. No caso de nossa pesquisa, o foco recai sobre o trabalho do professor como outra fonte de “dados”, pois consideramos que mostrar a palavra de quem trabalha sobre o seu próprio trabalho é fundamental para que se possa compreender a situação vivida pelos docentes.

## **2 APORTE TEÓRICO: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E DO TRABALHO**

Conforme especificado na introdução, nossa pesquisa desenvolve-se em torno do foco “língua e trabalho” cujo objetivo é o de elaborar estudos que estabeleçam relação entre as práticas discursivas e as situações de trabalho. Tendo em vista que nosso enfoque é analisar o discurso de professores sobre a sua atividade de trabalho, tomamos como base para nossas reflexões

um quadro teórico que torna possível articular os estudos das ciências da linguagem aos das ciências do trabalho.

## 2.1 As ciências do trabalho

Nesta seção, buscamos relacionar os estudos referentes ao mundo do trabalho às questões que envolvem o trabalho do professor. Para tal, expomos alguns princípios referentes à ergonomia, ergologia, competências, renormalizações e trabalho impedido.

### 2.1.1 A ergonomia da atividade e a ergologia

A origem do termo “ergonomia” vem de duas palavras gregas: “ergon” que significa trabalho, e “nomos” que significa leis. A ergonomia<sup>37</sup> reivindica o estatuto de uma disciplina voltada para o estudo científico do trabalho, cujo objetivo é o de demonstrar as variantes constitutivas das atividades do trabalho. De acordo com Taiger:

A ação ergonômica consiste essencialmente em operar, partindo da atividade dos sujeitos, um deslocamento de pontos de vista, uma mudança de olhar, uma desmontagem de representações, estereotipadas, o que pode renovar a abordagem de concepção dos sistemas técnicos e organizacionais, da formação, etc. (TAIGER apud FERREIRA, 2000, p. 71)

A ergonomia surgiu no início dos anos 1960, na França, em decorrência de movimentos sindicais que buscavam encontrar soluções para os problemas relacionados à saúde dos trabalhadores. Nessa época, de acordo com a visão taylorista-fordista de trabalho, cabia ao trabalhador apenas executar o trabalho de forma mecânica e repetitiva. Essa forma de trabalho mecanizado ocasionou em um aumento de doenças tanto físicas, devido à repetição de movimentos, quanto psicológicas, devido à pouca importância destinada aos trabalhadores na realização das tarefas. A ergonomia, portanto, surgiu com o objetivo de propor soluções a esses problemas, tentando adaptar o trabalho ao trabalhador. Entretanto, outras disciplinas como a sociologia e a medicina do trabalho consideraram que para melhorar a saúde do trabalhador seria preciso mais do que simplesmente “adaptar”, seria preciso lançar um olhar sobre a atividade do trabalho considerando suas diferentes dimensões e sua oposição ao termo “tarefa”. Para Le Bonnic; Montmollin apud Ferreira (2000, p. 73):

---

<sup>37</sup> O termo foi adotado oficialmente em 1949, na Inglaterra, quando da fundação da *Ergonomic Research Society*<sup>37</sup>. Cf. LAVILLE, A. . *L'ergonomie*. 5ème édition. Paris: PUF, 1993.

Em ergonomia o termo [atividade do trabalho] se refere a um campo conceitual extenso. Pode-se distinguir: (1) a atividade como processo que se desenrola no tempo. Sua análise tem como objeto os encadeamentos de tomada de informação, interpretações, comunicações, ações [...]. (2) A atividade como realização, por oposição à tarefa como prescrição de objetivos e de procedimentos.

A ergonomia da atividade, a partir da análise do trabalho real, põe em evidência a distância que existe entre o trabalho que é prescrito e aquele que é realizado. Entendemos o trabalho prescrito como um conjunto de exigências que devem nortear o trabalho a ser realizado, incluindo tanto as condições determinadas de uma situação de trabalho – os dispositivos técnicos, o ambiente, etc. – quanto as prescrições – as normas, as ordens etc. (ALVAREZ; TELLES, 2004, p. 67).

Vale ressaltar que as prescrições são definidas fora do contexto dos trabalhadores, sem levar em conta o que eles pensam e/ou necessitam. Entretanto, podem funcionar tanto como forma de coerção, quanto como um recurso a ser utilizado pelos próprios trabalhadores a seu favor. Vejamos um exemplo:

Na fala de um professor ao fazer menção às mudanças ocorridas na rede municipal do Rio de Janeiro, ele coloca em evidência que aquilo que lhe é prescrito pela SME não condiz com o que ele necessita: “quando efetivamente vem alguma coisa pra mudar, a mudança vem de cima pra baixo e 90% das vezes elas não são adequadas ao que a gente precisa, às nossas necessidades e às dos alunos.” (1.4-L2). Através do mesmo exemplo, é possível evidenciar o que Daniellou apud Alvarez e Telles (2004, p. 68), chama de *normas descendentes*, aquelas que obedecem a uma hierarquia e são impostas de cima para baixo, em oposição às *normas ascendentes*, que são criadas pelos trabalhadores no decorrer de suas atividades.

A partir do conceito de trabalho prescrito, Daniellou também aponta duas situações em que as formas de prescrições acabam por tornarem-se complexas para os trabalhadores devido à falta de exatidão em compreendê-las, tais como: o *déficit de prescrição* e a *prescrição infinita*. Ambas as prescrições levam o trabalhador a criar suas próprias normas. No primeiro caso, devido à não explicitação ao trabalhador das regras a serem desenvolvidas para o cumprimento das atividades; no segundo, ao contrário, em decorrência do excesso de prescrições.

Na fala dos professores, temos exemplificado o *déficit de prescrições*, quando eles, ao falar sobre a disciplina CEST<sup>38</sup>, afirmam: “Ninguém sabe trabalhar com o CEST na verdade...” (2.4 L4); “Ninguém sabe como funciona, como deveria funcionar...” (2.5 L3); “É... ninguém sabe, na verdade qual o objetivo do CEST...” (2.6 L4); “Mas o próprio professor, profissional que foi

---

<sup>38</sup> Centro de Estudos para os alunos.

deslocado [...] deslocado não, que, também, ele não foi preparado pra isso...” (2.9 L2). Se não há prescrições relativas ao que ensinar nesta disciplina, o professor precisa pensar uma forma de como e o que trabalhar. O que implica num aumento de suas atribuições, de seu esforço pessoal, tanto físico quanto psíquico.

A partir de situações deficitárias como esta ou das infinitas prescrições, o trabalhador acaba tendo que desenvolver seus próprios métodos para realizar seu trabalho. Observando tal situação, Teiger sugere a noção de “atividade do trabalho”, que funcionaria como intermediária entre o trabalho prescrito e o trabalho real, pois considera a realização do trabalho prescrito, levando em conta as restrições e vantagens dispostas pelas variabilidades. (ALVAREZ; TELLES, 2004)

Ao falarmos do trabalho do professor, consideramos que na execução de sua atividade, não somente ele, mas todo profissional, altera de algum modo aquilo que lhe foi prescrito. Essa alteração inclui também a não realização de determinada atividade proposta. Para Clot (2006a, p. 116): “A atividade afastada, ocultada, ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente.”

Tais restrições aparecem evidenciadas na fala do professor ao mencionar que seu trabalho não é realizado satisfatoriamente devido a alguns fatores que impossibilitam sua realização: “a gente acaba não desenvolvendo o trabalho por causa desses limitadores, vocês já falaram um monte aí. Excesso de alunos, falta de espaço físico, falta de estrutura, falta de material adequado, falta de apoio pedagógico, né? Um apanhado de coisas” (1.12 L3). Esse conflito entre o que se “deve fazer” e o que é “possível fazer” acaba por provocar frustração, sofrimento e desgaste para o trabalhador, tal como aponta Clot (2006b) em seus estudos inseridos na disciplina denominada Clínica do Trabalho<sup>39</sup>, que assim como a ergonomia, busca a transformação do trabalho.

Yves Clot considera que a possibilidade de atividades suspensas, contrariadas, impedidas e contra-atividades, também faz parte do trabalho. Para o autor, o trabalho real é composto pelo possível e pelo impossível: “O possível faz parte dele [do trabalho real]. Mas de uma maneira determinada: como um final de um conflito com as realidades do mundo, algo que além de não enfraquecer as necessidades existentes, cria novas.” (2006a, p. 116).

Schwartz (2000), também percebendo a distância entre o trabalho prescrito e o real, traz suas complementações a essas noções, complementações estas propostas através da abordagem

---

<sup>39</sup> Segundo Yves Clot: “a clínica do trabalho visa a ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional”. Trata-se de “uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho.” (CLOT, 2006b, p. 101)

ergológica do trabalho e cuja concepção centra-se no debate entre normas antecedentes e renormalizações. Ambas as nomenclaturas são reformulações propostas pelo referido teórico aos conceitos de trabalho prescrito e trabalho real, de forma a expandir as concepções formuladas pela abordagem ergonômica.

Tanto o conceito de trabalho prescrito quanto o de normas antecedentes remetem às prescrições emitidas ao trabalhador antes da realização de seu trabalho. Todavia, para Schwartz, o conceito de normas antecedentes abarca, além das regras recebidas para o cumprimento do trabalho, um conjunto de valores que o trabalhador traz com ele e que serão definidores daquilo que será o trabalho real. São características provenientes de vários lugares, tais como: experiência, bem-viver, conhecimento teórico, entre outros.

Schwartz (1998, p.1) chama a atenção para o caráter híbrido das normas antecedentes e ressalta a relevância de três aspectos para essa noção: *o grau de apropriação de saberes conceitualizáveis*, que vão além do caráter impositivo; *o grau de apreensão das dimensões propriamente históricas da situação*, que inclui as experiências, as estratégias, as escolhas; e o *debate de valores*, elementos do bem comum, redimensionados nos ambientes de trabalho.

De acordo com o referido teórico, as renormalizações em situação de trabalho são sempre um processo relacionado ao subjetivo, dependendo das normas antecedentes que o trabalhador traz com ele. Dessa forma, para a abordagem ergológica,

Toda atividade humana é sempre, e em todos os graus imagináveis entre o explícito e o não-formulado, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre *normas antecedentes* a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de *renormalizações*, centradas na entidade atuante [...] toda atividade humana manipula conceitos, métodos cristalizados em objetos técnicos, instalações, organismos, procedimentos, modos de gestão e de contabilidade que qualificamos genericamente de normas antecedentes. (SCHWARTZ, 2002, p.135, grifos do autor)

As renormalizações são, portanto, adaptações que o trabalhador precisa fazer para conseguir realizar o seu trabalho. Ao realizar tais ajustes ou escolhas no dia a dia do seu trabalho, o trabalhador está fazendo o que Schwartz denomina de “dramáticas do uso de si”. Para o autor, “não existe situação de trabalho que não convoque ‘*dramatiques* do uso de si’ as quais se prendem aos horizontes de uso dentro dos quais cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer”. (SCHWARTZ, 1998, p. 5)

Exemplificando através da fala do professor: “A gente tem que acabar priorizando as atividades em sala de aula, né? Ou a leitura ou a produção de texto, por exemplo, a produção de



texto [...]” (1.5 L1) ou “É isso? Infelizmente a gente trabalha assim, na base da priorização” (10.4 L2). Ao ter que priorizar uma dessas atividades, o professor coloca em prática o “uso de si”, pois através de escolhas pessoais decide o que será priorizado, em detrimento do que será relegado. Ao fazer “uso de si”, entram em jogo as escolhas cotidianas, os ajustes realizados entre os saberes instituídos e a variabilidade e a instabilidade de cada situação, levando em conta aspectos pertinentes ao setor econômico, como a produtividade e a eficiência, assim como valores não econômicos, como a solidariedade, o respeito e a ética (SOUZA-E-SILVA, 2007).

É muito comum o trabalho docente ser prejudicado, por exemplo, em decorrência de problemas como defeitos ou mau funcionamento de máquinas copiadoras, de aparelhos eletrônicos, de falta de material como papel, canetas *pilot* etc. Alguns desses fatores podem ser evidenciados nas falas dos docentes, tais como: insuficiência de livros didáticos (2.15 L3: “Quando tem o livro!”); carga horária da disciplina (1.3 L2: “Língua Portuguesa com quatro tempos semanais, nem que o burocrático e o pedagógico funcionassem, ainda assim seria muito complicado”); falta de outros profissionais na Unidade Escolar (1.6 L5: “É... muitas vezes o professor acumula funções né?”); ou 1.6 L5: “Nós nos vemos como professores, como orientadores...”); quantitativo de alunos em sala de aula (1.7 L4: “Número excessivo de alunos...”); entre outros fatores que dificultam a realização do trabalho.

Nessas situações, a realização da atividade docente é composta por escolhas que tentam resolver impasses. Essas escolhas podem ter origem tanto no *individual*, como quando o professor, por exemplo, para cumprir o programa estipulado para determinada série, utiliza alguma estratégia pessoal para priorizar o tempo; quanto pode ser originária do *coletivo* de trabalho, quando, por exemplo, na falta de um colega de trabalho, o professor da turma ao lado fica responsável por observar os alunos na realização da tarefa deixada pelo professor que faltou<sup>40</sup>.

Assim, toda atividade de trabalho é composta pelas prescrições e pelas renormalizações, tendo em vista que “toda atividade de trabalho é sempre, em algum grau, descritível por um lado, como seguimento de um protocolo experimental e, por outro, como experiências ou encontros”. (SCHWARTZ, 1998, p. 6)

---

<sup>40</sup> O “acordo coletivo” em questão foi uma observação nossa, decorrente do projeto de lei nº 177/09 que dispõe a obrigatoriedade da permanência dos alunos nas dependências das escolas da rede pública municipal de ensino durante todo o turno em que estão matriculados, mesmo sem aula no período, no caso de falta de professores. Na ausência de pessoal, ficou estipulado que o professor que faltasse, deixaria uma tarefa e o professor que estivesse na sala mais próxima ficaria responsável pelos alunos.

O teórico ainda enumera três dificuldades em se tentar prescrever o trabalho. A primeira inclui os *polos da eficácia e da eficiência*. O polo da eficácia representa os atos que se realiza visando o objetivo final do trabalho, enquanto o polo da eficiência inclui os meios individuais utilizados para se chegar ao trabalho final. A segunda dificuldade inclui o já mencionado *uso de si*, e a terceira envolve as *instâncias negociantes* que trazem à tona a ideia de que cada trabalhador está comprometido em uma espécie de negociação consigo mesmo de forma a conseguir realizar o seu trabalho. (SCHWARTZ, 2004). Conforme é possível observar, as três dificuldades mencionadas por Schwartz demonstram que os trabalhadores são os responsáveis pelas decisões tomadas e que estas são impossíveis de serem previstas nas prescrições para o trabalho.

Relacionando os estudos teóricos de Schwartz com a nossa pesquisa, temos que a fala de cada professor sobre o seu trabalho reflete não somente o que ele diz, mas traz consigo “histórias”, “escolhas” e “valores” que ocasionam em diferentes posturas e opiniões que vão se refletir no discurso sobre o seu trabalho.

Ao associar a ideia de ser humano industrioso à concepção dialógica de linguagem, França enfatiza a relação entre ambos e afirma que:

Tal concepção funda-se na idéia de que a linguagem é, antes de mais nada, uma atividade. Trata-se de uma atividade em que sujeitos realizam trocas verbais em que o si mesmo e o(s) outro(s) tecem, na rede dialógica que constroem, sob a forma plurilíngüe dos discursos, os sentidos para se comunicarem e para construírem suas formas de ser igual ou diferente do(s) outro(s). Participando de trocas verbais, o sujeito se estrutura, quando ditos e escritos, recebidos e dados, configuram seu mundo interior de representações ideológicas. (FRANÇA, 2004, p. 125)

Finalizando com a citação de França, daremos início às questões teóricas que abordam especificamente os estudos da linguagem relacionados ao trabalho.

### 2.1.2 A linguagem e o trabalho

Foi partir da década de 1980, na França, que os estudos linguísticos e os estudos sobre o trabalho começaram a se aproximar. Um dos motivos que podemos apontar como responsável por tal aproximação reside na valorização, nos últimos anos, das atividades de comunicação e de diálogo na realização do trabalho. Daher, Rocha e Sant’Anna (2002, p. 79), ao articularem os estudos da linguagem aos do trabalho definem que a situação de trabalho “se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelo(s) sentido(s) produzido(s)”.

O fragmento citado nos faz perceber que não existe situação de trabalho sem que exista algum tipo de interação verbal. Assim, a fim de melhor compreender a relação entre a linguagem e o trabalho, Grant Johnson & Caplan apud Nouroudine (2002, p.17) propuseram, como ponto de partida para os estudos da *linguagem e trabalho* que essa relação se configurasse em três modalidades: “a linguagem *no* trabalho”, a “linguagem *como* trabalho” e “a linguagem *sobre* o trabalho”. Sintetizando a proposta dos autores, podemos dizer que a linguagem *no* trabalho é aquela que ocorre durante a situação de trabalho, não necessariamente se relacionando com a execução da atividade. Já a linguagem *como* trabalho é aquela que é utilizada durante e para a realização da atividade. Enquanto a linguagem *sobre* o trabalho refere-se à produção de saber sobre a atividade, uma espécie de interpretação sobre o próprio trabalho.

Essa tripartição é bastante interessante e útil do ponto de vista metodológico, entretanto, em alguns casos, parece-nos difícil desvincular as três situações, em especial no que tange à delimitação da linguagem que se produz *no* trabalho e *como* trabalho<sup>41</sup>. Conforme explicita Nouroudine (Ibid. p. 24), “e se, no interior dos coletivos fala-se do trabalho para transmitir, avaliar, justificar, corrigir, como observa Lacoste, então a ‘linguagem *sobre* o trabalho’ se encontra imbricada com a ‘linguagem *no* trabalho’ e com a ‘linguagem *como* trabalho’[...]” . Ressaltamos que para o autor isso não compromete a distinção entre as três modalidades da linguagem.

Embora nossa atenção esteja voltada para a concepção de linguagem *sobre* o trabalho, pois a opção que fazemos diz respeito à fala do professor acerca do seu trabalho, compreendemos que os discursos se constituem em um espaço de troca entre vários discursos, o que permite uma aproximação às falas do trabalhador, não somente pelo que ele diz *no* ou *sobre* o seu trabalho, mas a partir do que se pensa ser o trabalho. (SANT’ANNA; SOUZA-E-SILVA, 2007).

Retomando a última acepção, ao falar *sobre* o trabalho, o que se põe em relevo é a experiência do trabalhador e a forma como ele interpreta o seu próprio trabalho, isto é, o seu posicionamento sobre o seu trabalho levando em conta aspectos que extrapolam o momento da realização do trabalho. Segundo Daher, Rocha e Sant’Anna (2002, p. 82) “o que a investigação de uma situação de trabalho particular em geral possibilita é a apreensão do modo pelo qual tal categoria se atualizaria no aqui e agora das relações travadas entre os integrantes de um dado conjunto de atores sociais”. Vinculando a afirmação dos autores à nossa pesquisa, o que temos é a relação entre o

---

<sup>41</sup> Cf. LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In BOUTET, J. *Paroles au travail*. Paris: L’Harmattan, 1995.

discurso dos professores sobre o seu trabalho, proferido num momento de “mudanças” estipulado por um novo governo municipal.

A produção de saber *sobre* o trabalho pode ser algo espontâneo tanto no ambiente de trabalho (quando o professor fala a um colega de trabalho sobre a forma como ensinou determinado conteúdo, como contornou determinada situação em sala de aula etc.), quanto fora dele (ao falar sobre o seu trabalho nas suas relações pessoais, por exemplo), não sendo, portanto, uma exclusividade do pesquisador, conforme afirma Lacoste: “a fala sobre o trabalho é às vezes motivada de seu próprio interior, por exigência da equipe ou da empresa: entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo, para lembrá-lo, para se justificar, ou por mil razões surgidas no momento [...]” (LACOSTE apud NOUROUDINE, 2002, p. 25)

Ainda assim, no contexto de nossa pesquisa, pareceu-nos uma necessidade do trabalhador, no caso, o professor, expressar sua fala *sobre* o seu trabalho, principalmente, tendo em vista que a Secretaria de Educação não promove nenhum momento de diálogo com os docentes. Nossa pesquisa, ao contrário da Secretaria, abriu espaço para que eles pudessem falar sobre a sua realidade de trabalho, suas aflições, seus desejos etc. Ao proporcionar esse momento de interação entre os professores, foi possível atender essa necessidade dos docentes, ainda que para um pequeno grupo.

Cabe fazer, ainda, duas colocações no que tange aos estudos da linguagem e trabalho no Brasil: a primeira diz respeito à sua adaptação por linguistas brasileiros, uma vez que percebendo diferenças culturais e estruturais, estes adaptaram os estudos da linguagem (na França mais voltados para a linguagem *como* trabalho) para a realidade brasileira, priorizando o estudo dos discursos *sobre* o trabalho. A segunda é a observação de que a preocupação de elaborar estudos referentes à linguagem e trabalho voltados para a análise do trabalho do professor é muito recente, tanto no Brasil quanto na França<sup>42</sup>. (SOUZA-E-SILVA, 2007).

A seguir tratamos, especificamente, sobre os estudos relacionados à linguagem.

## 2.2 As ciências da linguagem

Nesta seção objetivamos enfatizar os estudos voltados para a linguagem, como processo discursivo, a partir das noções de análise do discurso, discurso, dialogismo, polifonia e negação.

---

<sup>42</sup> A autora destaca os grupos de estudo Ergape constituídos por professores pesquisadores representantes de diversas disciplinas, implicadas na análise do trabalho, da IUFM d' Aix, Marseille, Université de Provence. Além dos grupos de estudos brasileiros Alter e Atelier, ambos sediados na PUC-SP. O primeiro tem como foco o trabalho educacional e o segundo, do qual a autora faz parte, é composto por pesquisadores da UERJ, UFF, UNIRIO, USP, UNISINOS, PUCRS, UFMT e UFPE.

Entretanto, antes de iniciarmos a discussão teórica que fundamenta nossos estudos faz-se necessário algumas considerações sobre os estudos lingüísticos.

### 2.2.1 Os estudos da linguagem

Durante séculos a preocupação dos estudos sobre as línguas se centrava, basicamente, na análise e reflexão sobre a sua origem, sua formação lógica, sua gramática e seu funcionamento sintático, em especial atrelando língua e pensamento. Ficava assim estabelecida uma relação primordial entre o falante, seu pensamento e a língua.

Ao longo do século XX, essa concepção foi sendo desfeita por diferentes correntes teóricas dos estudos da linguagem, cujo objetivo inicial centrava-se em estudar a língua relacionando-a ao contexto histórico-social em que esta era produzida.

De acordo com Brandão (2004), foram os trabalhos de Harris (*Discourse Analysis*, 1952) por um lado e de Jakobson e E. Benveniste<sup>43</sup>, de outro, que propuseram uma mudança de postura quanto à forma de abordagem dos textos, evidenciando a possibilidade de uma análise que ultrapassasse os limites da frase (BENVENISTE, 2004, p.13). De acordo com a autora, a obra de Harris pode ser considerada “o marco inicial da Análise do Discurso” (Ibid. p.14). Entretanto, ainda de acordo com Brandão, Harris não mencionou em seus estudos a questão da significação e suas relações com as condições sócio-históricas, limitando-se a transferir instrumentos de análise de unidades da língua para a análise de enunciados<sup>44</sup>. Por outro lado, Benveniste, em seus estudos sobre enunciação, considerou a relação locutor-enunciado-mundo, além de já apontar para o papel ativo desempenhado pelas pessoas na interlocução, postulando uma concepção de subjetividade na linguagem. (FRANÇA, 2004, p. 119).

Dessa forma, por meio da diferença na concepção entre língua, sujeito e contexto, podemos evidenciar duas perspectivas de análise do discurso: uma de origem americana e outra de origem europeia. Sintetizando as perspectivas das duas escolas, temos que na vertente americana a teoria do discurso se constitui

pelo fato de nela se considerarem frase e texto como elementos isomórficos, cujas análises se diferenciam apenas em graus de complexidade. Vê-se o texto de uma forma redutora, não se preocupando com as formas de instituição dos sentidos, mas com as formas de organização dos elementos que o constituem. (BRANDÃO, 2004, p. 15)

<sup>43</sup> Ressaltamos que esses teóricos não eram filiados à AD, mas aos estudos da enunciação.

<sup>44</sup> *Enunciado* designa o produto do ato de *enunciação*. Esse termo, bastante polissêmico, só toma sentido no interior de diversas oposições: de um ponto de vista sintático, opõe-se frequentemente *enunciado* e *frase* considerando-se a *frase* como um tipo de *enunciado*. O *enunciado* é aqui definido como a unidade de comunicação elementar, uma sequência verbal dotada de sentido e sintaticamente completa. Cf. MAINGUENEAU, 1998, p. 54.

Já a AD europeia caracteriza-se por não desvincular aquilo que é dito das suas condições de produção. Dentro do contexto da AD europeia, interessa-nos a análise do discurso de origem francesa (de agora em diante designada como AD) que segundo Maingueneau (1997) se constitui a partir de um conjunto de pesquisas realizadas nos anos 1960, época de predomínio do estruturalismo, que articulavam a linguística, o marxismo e a psicanálise em torno de reflexões sobre a “escritura” (conjuntura intelectual) e a “explicação de texto” muito apreciada nas escolas francesas (prática escolar). Daí o autor explicitar que o surgimento da AD decorre do encontro da *conjuntura intelectual* e da *prática escolar*.

Ainda no que concerne à AD, Maingueneau ressalta a variedade de objetos de análise que podem ser alvos dela, entretanto, ele observa que devido à tamanha infinidade de possibilidades, ocorreu uma proliferação do emprego “análise do discurso”, podendo o termo, praticamente, designar qualquer coisa. O autor estende a mesma crítica à palavra “discurso”, chegando a afirmar que em lugar de conceituar o que é discurso seria melhor questionar o que poderia não ser “discurso”. (MAINGUENEAU, 1997).

É partindo da constatação de Maingueneau sobre a abrangência na definição e utilização do conceito de discurso que iniciamos nossa próxima seção, buscando apontar a concepção de discurso que será abordada em nossos estudos.

### 2.2.2 A noção de discurso para a AD

Conforme é possível perceber, as definições para os termos *discurso* e *análise do discurso* são alvo de diversas discussões e controvérsias. A noção de discurso é compreendida por Maingueneau como uma "dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas" (MAINGUENEAU, 2008, p.15). O autor recupera o conceito formulado por Foucault que considera discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Ibid. p.16). Já para Orlandi (2001, p. 63), “o discurso definido em sua materialidade simbólica é ‘efeito de sentidos entre locutores’, trazendo em si as marcas de articulação da língua com a história para significar”.

Se considerarmos que para a AD o conceito de discurso transcende denominações como “comunicação”, “fala”, “expressão” e outras definições, provavelmente isso tenha contribuído para que o termo discurso tenha sido empregado de forma bastante abrangente, conforme já adiantamos. A fim de evitar tal situação, Maingueneau (2001) elabora algumas características essenciais para a utilização da noção de discurso. Segundo o autor: “o discurso é uma organização situada para além da frase”, o que quer dizer que o discurso mobiliza estruturas que ultrapassam a estrutura das frases e que não dependem delas para existir; “o discurso é orientado”, o que significa dizer que ele se constrói com alguma finalidade, em função de um objetivo, sob a perspectiva assumida pelo locutor e estando destinado a alguém; “o discurso é uma forma de ação”, demonstra dessa forma que toda enunciação constitui um ato que visa a modificar alguma situação, cujo objetivo é o de produzir alguma mudança nos destinatários; “o discurso é interativo”, toda enunciação é marcada por algum tipo de interação; “o discurso é contextualizado”, o que demonstra não ser possível atribuir sentido a um enunciado fora do contexto; “o discurso é assumido por um sujeito”, trata-se de um “eu” que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais e, ao mesmo tempo, reflete a atitude que possui em relação àquilo que é dito; “o discurso é regido por normas”, o que evidencia que cada ato de linguagem implica determinadas regras; e por último afirma que “o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso”, ou seja, para Maingueneau o discurso só adquire sentido no interior de outros discursos, tendo em vista que para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros.

Consideramos como discurso aquilo que atende todos os pressupostos mencionados por Maingueneau, acrescentando a ideia de que “o sujeito nunca se encontra diante da língua como sistema, mas sim envolvido por uma rede de formações discursivas, na qual ele acaba por estabelecer um ‘código linguageiro’”. (RODRIGUES, 2002, p. 53).

Definida a concepção de discurso a ser utilizada em nossos estudos, falta explicitar de que forma a Análise do Discurso será priorizada. Baseamo-nos na concepção proposta por Maingueneau (1998, p. 13), na qual a AD é vista como uma “disciplina que, em vez de proceder a uma análise lingüística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu ‘contexto’ visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social”.

O referido autor ainda evidencia que a AD se apoia nos conceitos e métodos da linguística, contudo, ele não se restringe a eles, pois considera outras dimensões ao associar o discurso às suas condições sócio-históricas. Assim, a AD, de acordo com o autor, relaciona-se com textos produzidos: “-no quadro de instituições que se restringem fortemente à enunciação; nos quais se cristalizam conflitos

históricos, sociais, etc.; [e nos] que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 13)

Ainda no que se refere aos estudos da AD, Maingueneau destaca três formas possíveis de desempenhá-los:

A primeira consiste em utilizar a AD para perguntar de maneira indireta questões filosóficas; nesse caso, a dimensão da análise empírica de discurso é secundária. A segunda consiste em ver na AD um conjunto de “métodos qualitativos” à disposição das ciências humanas e sociais; a AD não passa então de uma espécie de caixa de ferramentas que permite construir interpretações em outras disciplinas. A terceira maneira consiste em ver na AD um espaço de pleno direito dentro das ciências humanas e sociais, um conjunto de abordagens que pretende elaborar os conceitos e os métodos fundados sobre as propriedades empíricas das atividades discursivas. Isso não quer dizer que a AD se reduz a uma disciplina empírica, mas ela deve se organizar tendo as pesquisas empíricas em vista. (Idem. 2006, p. 2)

Essa terceira visão da AD, assim como para o teórico francês, é a que vai nos interessar, pois reivindica para a AD a responsabilidade de realizar pesquisas empíricas referentes às atividades discursivas, o que condiz com nosso objetivo de pesquisa que é analisar os discursos de professores sobre situações que fazem parte da realidade de seu trabalho.

### 2.2.3 As múltiplas vozes do discurso

Em nossa pesquisa, partimos do princípio de que todo discurso é heterogêneo, já que baseamo-nos na concepção de que todo discurso encontra-se em constante diálogo com vários outros discursos, sejam eles já existentes ou que ainda estão por vir. Sendo assim, percebemos, ao longo dos estudos que realizamos para a construção de nossa fundamentação teórica que essa concepção pode ser denominada de formas diferentes, ainda que mantendo a ideia primordial de relação entre discursos.

De acordo com Possenti (2003, p. 1), “sob diversos nomes – polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade – cada um implicando algum viés específico, como se sabe, o interdiscurso reina soberano há algum tempo”.

Já nas palavras de Souza-e-Silva (2004, p. 192),

Todo discurso se constitui por meio de um debate com a alteridade independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc. Esse princípio assume configurações e designações diferentes segundo os autores e suas filiações: dialogismo para Bakhtin, interdiscurso para Pêcheux e Maingueneau, heterogeneidade constitutiva/mostrada para Authier-Revuz.



Desse modo, temos que tanto o conceito de dialogismo, interdiscurso, heterogeneidade e polifonia criticam a ideia da existência de um discurso monológico, isto é, a visão de discurso como algo individual. Ao contrariar essa aceção, ambos os conceitos concentram-se no princípio de que o outro desempenha um papel fundamental no ato discursivo.

Também, Flores e Teixeira consideram a questão da alteridade no discurso ao apresentar a linguística da enunciação:

[...] na realidade não há um centro (a língua) que possa ser estudado de forma independente de tudo que o cerca, o que existe é a língua/linguagem concebida sempre de um ponto de vista teórico. Assim, não há como manter a dicotomia centro/exterioridade, menos ainda a dicotomia científico/não científico. A legitimidade do que temos chamado de linguística da enunciação é derivada exatamente da delimitação de seu ponto de vista, qual seja, o que considera a língua desde as relações do homem com o outro, do homem com a língua, do homem com o mundo via língua. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 109)

Ao propor que a língua é consequência de três relações (homem-homem, homem-língua e homem-mundo), os autores evidenciam a existência de um conjunto ilimitado de vozes presentes nos discursos. A essa presença do outro no discurso, Maingueneau denomina como interdiscurso, porém, posteriormente, a fim de operacionalizar tal conceito, propõe a tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. (MAINGUENEAU, 2008, p. 33).

O autor chama de *universo discursivo* “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”. (Ibid. p.35). Trata-se, portanto, de um conjunto discursivo que embora não possa ser quantificado em sua totalidade, é um conjunto finito. A partir da noção de *universo discursivo* são constituídos os *campos discursivos* que serão entendidos como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (Ibid. p. 35). O pesquisador exemplifica tal noção através dos campos político, filosófico, dramático etc. e acrescenta que tal conceito deve abrir múltiplas redes de trocas, não sendo possível determinar as possíveis relações entre as variadas formações discursivas de um campo. Chega-se, então, ao conceito de *espaço discursivo*, apresentado pelo autor como o mais relevante aos analistas do discurso, tendo em vista que são “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (Ibid. p.37). São as escolhas que o analista do discurso faz, priorizando uma opção em detrimento de outras.

Em nossa pesquisa, o espaço discursivo é o recorte que fazemos para observar que interdiscursividade surge no discurso dos professores. Como não é possível ouvir todos os

professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, nosso recorte identifica apenas o espaço discursivo que inclui os professores pertencentes a determinadas escolas da 10ª CRE. Portanto, em nossos estudos, identificamos apenas algumas interdiscursividades que surgiram no diálogo deste espaço específico.

Para Maingueneau,

O espaço discursivo tem então um duplo estatuto: pode-se apreendê-lo como um modelo dissimétrico que permite descrever a constituição de um discurso, mas também como um modelo simétrico de interação conflituosa entre dois discursos para os quais o outro representa totalmente ou em parte seu Outro. (Ibid. p. 40)

Essa “interação conflituosa” entre discursos é que vai nos interessar, pois concebe a presença de enunciados diversos no interior dos discursos. Objetivando compreender essa relação entre os discursos, desenvolvemos, a seguir, os conceitos de dialogismo e de polifonia, propostos por Bakhtin, assim como a operacionalização do conceito de polifonia elaborado por Ducrot.

#### 2.2.4 A visão dialógica da linguagem

O conceito de dialogismo funda a concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual a orientação dialógica é inerente a todo discurso. A concepção dialógica da linguagem possui duas características: a primeira refere-se ao fato de que os discursos que proferimos nunca são inéditos, visto ser inevitável que o discurso seja perpassado por outros discursos.

A Orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mutua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988, p. 88)

Dessa forma, Bakhtin desenvolve o conceito de dialogismo, cujo sentido pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, já que, assim sendo, toda palavra dialoga com outras palavras.

A segunda característica do dialogismo discursivo consiste em definir o diálogo como o elemento representativo das relações discursivas que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos. Para Bakhtin, a linguagem está

fundamentalmente relacionada à ação sobre o outro, ou seja, para o autor, ao se expressar, o enunciador considera a atitude responsiva do co-enunciador e isso influenciará na sua fala.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (Idem. 2006, p. 297)

Essas formas de absorver o discurso de outro no próprio enunciado podem aparecer de forma explícita ou implícita no enunciado. Fiorin (2005, p. 33) apresenta essas duas maneiras de inserção do discurso de outro da seguinte forma: a) “uma em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama de discurso objetivado”. Seriam as formas de apresentar o discurso alheio através da utilização de demarcações claras como as aspas, o discurso direto, o discurso indireto e a negação; b) “outra em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação do enunciado citante e do citado”. Este sendo exemplificado pelas paródias, estilizações, polêmicas e discurso indireto livre.

Nessa perspectiva, a base da formação de qualquer discurso está na intrínseca relação entre enunciados anteriores e futuros. Partindo-se dessa acepção, é possível explicitar o caráter heterogêneo dos discursos para cujo entendimento recorreremos à noção de polifonia presente nos estudos de Bakhtin e desenvolvidos por Ducrot.

### 2.2.5 Os estudos polifônicos

Observamos através das menções aos estudos de Bakhtin que todo enunciado é constituído por meio da relação com outros discursos, o que caracteriza a heterogeneidade discursiva. Esta pode ser entendida a partir das discussões sobre polifonia iniciadas por Bakhtin voltadas para a teoria literária e retomadas por Ducrot no âmbito da linguística.

O termo polifonia tem sua origem na arte musical, trata-se de uma técnica compositiva cujo efeito obtido é a sobreposição de uma ou mais vozes que se desenvolvem, mas que ainda assim preservam seu caráter melódico e harmônico. Bakhtin emprega o mesmo termo introduzindo a noção de polifonia para o estudo da literatura romanesca e, desde então, ela é utilizada na linguística para analisar os enunciados em que há a percepção de várias vozes.

Ducrot (1987), em seu *Esboço de uma teoria polifônica de enunciação*, propõe-se a contestar a tese de que para cada enunciado existe apenas um único autor, ou seja, coloca-se contra a concepção de que um único falante é responsável por aquilo que enuncia. Ao posicionar-se dessa maneira, Ducrot apresenta sua teoria polifônica, segundo a qual é possível verificar diferentes representações dos sujeitos envolvidos na enunciação. O autor classifica tais sujeitos como: sujeito falante, locutor e enunciador. Em breves palavras, como *sujeito falante*, Ducrot designa o ser empírico, produtor do texto; por *locutor*, o teórico entende aquele que é o ser responsável pela enunciação; enquanto que o termo *enunciador* designa uma perspectiva expressa por meio da enunciação.

Detalharemos um pouco mais as noções de enunciadores e locutores, por entendermos que para Ducrot existe polifonia quando a enunciação pode ser atribuída a um ou mais sujeitos, de forma a se conseguir distinguir nessa enunciação, pelo menos, dois tipos de personagens, os *enunciadores* e os *locutores*.

O autor considera como *locutor* o ser apresentado como responsável pela enunciação, ou seja, alguém a quem se deve atribuir a responsabilidade pela produção do enunciado. No entanto, esse alguém não necessariamente coincide com o autor do enunciado. Maingueneau (1997, p. 76) se utiliza do seguinte exemplo para ilustrar essa questão: “se assino um formulário preparado pela Administração, do tipo ‘Eu abaixo assinado declaro..’, o ‘eu’ do locutor deste texto sou eu mesmo e, no entanto, não sou seu autor efetivo”. Geralmente, a marca de primeira pessoa, remete ao locutor, como acontece no fragmento citado.

Ducrot (1987, p. 187-189) propõe, ainda, uma distinção no próprio interior da noção de locutor ao conceber o *locutor-enquanto-tal* (abreviadamente “L”), constituído no nível do dizer, responsável pela enunciação e o *locutor-enquanto-ser-no-mundo* (abreviadamente “λ”) que se caracteriza por ser uma pessoa “completa”, que possui entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado.

No que tange ao conceito de enunciador, trata-se de uma perspectiva expressa por meio da enunciação, ou seja, o enunciador não “fala”, ele tem seu ponto de vista expresso sem a necessidade de utilizar palavras. Na formulação do autor,

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987 p. 192)

Os fenômenos de negação e ironia foram os meios encontrados por Ducrot para comprovar, dentro de sua teoria polifônica de enunciação, a aplicação dos conceitos de locutor e enunciador propostos por ele. Assim, demonstraremos, através de exemplificações contidas nos estudos de Maingueneau e do próprio Ducrot como essa diferenciação entre as noções de locutor e enunciador torna-se relevante para os enunciados irônicos e negativos.

Sobre a questão da ironia, Maingueneau faz a seguinte observação:

[...] um enunciado irônico faz ouvir uma voz diferente da do “locutor”, a voz de um “enunciador” que expressa um ponto de vista insustentável. O “locutor” assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam. Evidentemente, isto exige que uma marca de distanciamento apareça entre as palavras e o “locutor”; caso contrário, o ponto de vista do “enunciador” lhe seria atribuído. (MAINGUENEAU, 1997, p.77)

Ao recorrer ao fenômeno da ironia para expor a distinção entre locutor e enunciador, Ducrot considera a possibilidade de poder “ter pecado contra Saussure e confundido língua e fala” (DUCROT, 1987, p. 200), pois a ironia pode ser considerada como um “fato de fala”. Assim, o autor se utiliza da negação, “um fato de língua”, para exemplificar a importância de tal diferenciação por meio do fenômeno da negação:

“Pedro não é gentil”, como apresentação de dois atos ilocutórios distintos. O primeiro,  $A_1$ , é uma asserção positiva relativa à gentileza de Pedro, o outro,  $A_2$ , é uma recusa de  $A_1$ . Ora, é claro que  $A_1$  e  $A_2$  não podem ser imputados ao mesmo autor. Geralmente o enunciador de  $A_2$  é assimilado ao locutor, e o de  $A_1$  a uma personagem diferente do locutor que pode ser tanto o alocutário quanto um terceiro. O locutor L que assume a responsabilidade do enunciado “Pedro não é gentil” coloca em cena um enunciador  $E_1$  que sustenta que Pedro é gentil, e um outro,  $E_2$ , ao qual L é habitualmente assimilado, que se opõe a  $E_1$ . (Ibid., p. 201-202).

Dessa forma, Ducrot sustenta que a maior parte dos enunciados negativos “faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador  $E_1$ , a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a  $E_2$ ”. (Ibid., p. 202).

Para nossa pesquisa, nos interessa exatamente esse “choque de atitudes antagônicas” que aparece na maioria dos enunciados negativos. A seguir, explicamos de acordo com os estudos realizados por Ducrot porque esses dois posicionamentos antagônicos não estão presentes em todos os enunciados negativos. Para tal apresentamos os três conceitos de negação elaborados pelo teórico francês.

### 2.2.6 A negação de Ducrot

Inicialmente, Ducrot fazia distinção entre dois tipos de negação: a negação descritiva e a negação polifônica ou polêmica<sup>45</sup>. A primeira era a negação que servia para representar um estado de coisas, sem que houvesse oposição a um discurso contrário. A segunda destinava-se a se opor a uma opinião inversa. Mais tarde, Ducrot passou a distinguir três tipos de negação: manteve o conceito de negação descritiva (fazendo algumas modificações) e subdividiu a negação polêmica, permanecendo a própria negação polêmica e acrescentando a negação metalingüística. Nas palavras do autor:

Chamo “metalingüística” uma negação que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe. Direi que o enunciado negativo responsabiliza, então, um *locutor* que enunciou seu positivo correspondente. É esta negação “metalingüística” que permite, por exemplo, anular os pressupostos do positivo subjacente, como é o caso em “Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida”. Este “não parou de fumar”, que não pressupõe um “fumava antes”, só é possível como resposta a um *locutor* que acaba de dizer que Pedro parou de fumar (e, de outro lado, exige que se explicito o questionamento do pressuposto anulado sob a forma, por exemplo, de um “ele nunca fumou na sua vida”). (Ibid. p. 203-204)

Dessa forma, temos que “Pedro não parou de fumar” poderia pressupor que ele fumava antes, porém, essa afirmativa fica anulada tendo em vista a sequência do enunciado “ele nunca fumou na sua vida”. Da mesma forma, uma possível afirmação subjacente a “Pedro parou de fumar” não poderia existir já que a mesma complementação faria com que o enunciado se tornasse contraditório, pois teríamos: “Pedro parou de fumar, ele nunca fumou na vida”.

Para os casos em que ocorre a oposição entre um enunciado negativo e uma atitude afirmativa, Ducrot manteve o termo negação polêmica:

Reservo agora o termo “polêmico” para a negação cuja análise relembrei há pouco, e digo que ela corresponde “a maior parte dos enunciados negativos”. Neste caso, o *locutor* de “Pedro não é inteligente”, assimilando-se ao *enunciador* E<sub>2</sub> da recusa, opõe-se não a um locutor, mas a um enunciador E<sub>1</sub>, que coloca em cena no seu próprio discurso, e que pode não ser assimilado ao autor de nenhum discurso efetivo. A atitude positiva à qual o locutor se opõe é interna ao discurso no qual é contestada. Esta negação “polêmica” tem sempre um efeito rebaixador e mantém os pressupostos. (Ibid. p. 204)

O autor destaca, portanto, que a negação considerada polêmica é aquela de maior incidência nos enunciados negativos e que para ser tratada como tal dois fatores são essenciais: que exista uma

<sup>45</sup> Para outros detalhes, conferir: Ducrot, 1972, p. 38; Moeschler, 1982, cap I.

atitude positiva em oposição ao locutor e que a enunciação negativa tenha como efeito “rebaixar” o enunciado.

Tendo em vista que a recorrência de enunciados negativos está relacionada ao fato de que ao negar o locutor se distancia dos enunciados negados, desqualificando-os, em outras palavras, isso quer dizer que aquilo que é “dito” pelos enunciadores das afirmativas é aquilo que é rejeitado pelo locutor.

Quanto à negação descritiva, Ducrot mantém seu conceito antigo, porém, acrescenta que passa a considerá-la como um derivado delocutivo da negação polêmica.

Se posso descrever Pedro dizendo “ele não é inteligente”, é porque lhe atribuo a propriedade que justificaria a posição do locutor no diálogo cristalizado subjacente à negação polêmica: dizer de alguém que ele não é inteligente é atribuir-lhe a (pseudo) propriedade que legitimaria opor-se a um enunciado que tivesse afirmado que ele é inteligente. (Ibid. p. 204)

Concordamos com Rodrigues no que tange ao seu posicionamento em relação às classificações de enunciados negativos feitas por Ducrot, pois para a autora:

Essa questão da derivação delocutiva parece indicar que toda negação é essencialmente polêmica. O tipo de negação metalingüística viria estabelecer a polêmica especificamente em torno do uso de um signo e entre dois locutores. No caso da negação polêmica em si, a polêmica se daria em torno de um enunciado completo e entre um locutor e um enunciador. Já a negação descritiva poderia estar relacionada a uma polêmica virtual. (RODRIGUES, 2002, p. 67)

Ao afirmar que toda negação é essencialmente polêmica, Rodrigues encontra respaldo nos estudos do teórico Nolke (1992) que afirma que toda negação é essencialmente polêmica, porém, ficaria a cargo do contexto determinar se a negação em questão será definida como polêmica ou descritiva<sup>46</sup>. Desse modo, traremos essa questão da contextualização como mais um requisito para a definição, em nosso *corpus* de análise, das negações consideradas como polêmicas.

Retomando a ideia de que para tratar a negação como polêmica é necessário que ela se oponha a uma opinião afirmativa, não necessariamente sendo esta atribuída a um locutor, mas a enunciadores diversos: “o elemento positivo que considero subjacente ao enunciado negativo não é um enunciado (isto é, uma seqüência de palavras), imputável a um *locutor*, mas uma atitude, uma posição tomada por um *enunciador* tendo em vista um certo conteúdo, quer dizer, uma entidade semântica abstrata”. (DUCROT, 1987, p. 205)

---

<sup>46</sup> Para outros esclarecimentos, consultar: ROCHA, Décio. *Dispositivos de Inscrição do Outro no Discurso*. 1º Círculo de Estudos da Linguagem – CELing. IL/Uerj. Rio de Janeiro: editora da publicação, 2001 (mimeo).

Assim, entendemos que os enunciados negativos sustentam proposições positivas que podem ter origem em discursos variados e que, portanto, não é possível atribuí-las a um único locutor específico, daí a diferenciação entre os termos locutor e enunciador realizada por Ducrot. Entretanto, ao trabalharmos com os discursos de forma contextualizada, acreditamos ser possível, em determinadas situações, identificar prováveis enunciadores responsáveis pelas enunciações positivas, já que, como analistas do discurso, trabalhamos com uma concepção de discurso que vai além dos limites da língua. Ressaltamos que ao confrontar enunciados negativos às afirmações subjacentes não buscamos uma formulação positiva exata do que foi negado, mas um conjunto de proposições positivas daquilo que foi negado pelo locutor. De acordo com Maingueneau (1997, p. 81): “Estes ‘enunciadores’, cuja atitude é recusada, podem ser bem diferentes: um indivíduo, o destinatário, uma outra imagem do locutor, a opinião pública, etc.” Ou, ainda em concordância com o que afirma Rodrigues,

Para a AD, como possíveis produções discursivas, tais afirmativas [subjacentes] são posições enunciativas que poderiam ser assumidas por um dado grupo social – afinal, toda fala aponta para o lugar de sua produção. Assim, entendemos que, se podemos recuperar uma realidade verbal subjacente, é somente porque admitimos a existência de um enunciador que seria capaz de sustentá-la. E se esse enunciador pode existir é somente porque identificamos socialmente a presença de uma formação discursiva de onde esse enunciador poderia “falar”. (RODRIGUES, 2002, p. 80)

Portanto, ao identificar afirmativas subjacentes, buscamos, em nossas análises, encontrar posições que se choquem com os enunciados negativos proferidos pelos locutores/enunciadores da pesquisa, sejam essas afirmações atribuídas a algum tipo de enunciador de forma identificável, sejam elas atribuídas a “enunciadores virtuais”. No próximo capítulo, explicamos os caminhos percorridos para a realização de nossos estudos.



### 3 METODOLOGIA: OS PROCEDIMENTOS PARA O ESTUDO DO TRABALHO

Considerando que nosso objetivo de pesquisa é discutir e analisar o que o professor de Língua Portuguesa diz sobre o seu trabalho, escolhemos, para a constituição de nosso *corpus* de análise, a fala do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Fazer parte da rede e ter contato com os professores de Língua Portuguesa nos fez perceber que muitas vezes eles são os maiores responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos, principalmente, no que concerne às questões de leitura e escrita. Da mesma forma, tínhamos conhecimento de que os professores careciam de uma série de elementos para a realização do seu trabalho. Contudo, havia também uma série de “saberes” informais que adquirimos, em geral, durante conversas na sala dos professores, durante a realização de reuniões, de Conselhos de Classe etc. Dessa forma, fazia-se necessário recolher os discursos dos professores sobre o seu trabalho para que pudéssemos dar início a nossa investigação. Foi, então, que surgiu a ideia de realizar uma discussão em grupo, tendo em vista que proporcionando um momento coletivo de fala, os professores poderiam expor a realidade sobre o seu trabalho. Para a realização do GD, nos orientamos pela seguinte pergunta: de que forma os professores da rede relatam o seu trabalho e como este relato dialoga com o momento de mudanças pelo qual a rede passa atualmente?

Do processo de análise, percebemos a necessidade de dialogar algumas dessas falas com documentos prescritivos da SME, por esse motivo trazemos a articulação de falas dos professores com documentos que orientam o seu trabalho, conforme detalhamos ao longo deste capítulo. Dentre esses materiais, selecionamos: as Orientações Curriculares – Língua Portuguesa – 6º ano; as Orientações Pedagógicas – Língua Portuguesa – 6º ano; a Carta de Apresentação do Material; as Análises Pedagógicas – 1º e 2º bimestres – e informações disponibilizadas no site da SME.

Fizemos a opção por trabalhar com esse conjunto de textos tendo em vista que esse material visa a orientar o trabalho dos professores da rede municipal de ensino, conforme apontamos no primeiro capítulo. Entretanto, percebemos que seria necessário priorizar uma série do Ensino Fundamental em nossa discussão, já que não seria possível trabalhar, ao longo de nossa pesquisa, com todo o material divulgado pela SME destinado à disciplina de Língua Portuguesa para o 2º segmento, por se tratar de um material muito abrangente.

Decidimos, então, priorizar as turmas de 6º ano em decorrência de alguns fatores. Primeiro, devido ao fato de ter sido realizada para as turmas deste ano a Prova Diagnóstico, que visava detectar os alunos que não sabiam ler ou escrever, considerados analfabetos funcionais. A

existência desses alunos foi uma de nossas motivações iniciais para a realização desta pesquisa, conforme explicitamos na Introdução. Segundo, porque consideramos que o 6º ano funciona como um “momento de ruptura” entre o 1º segmento (quando o aluno, por exemplo, tem apenas um professor) e o início do 2º segmento (quando ele possui um professor para cada disciplina). E terceiro por se tratar do ano com os grupos mais heterogêneos, porque reúne alunos provenientes de várias outras escolas, o que faz com que possuam níveis de conhecimento bastante diversificados.

Com os materiais para análise já definidos, seguimos com a explicação da proposta da discussão em grupo.

### **3.1 A proposta de Grupo de Discussão (GD)**

Com o objetivo de trazer à tona, por meio da fala de professores, as questões pertinentes ao trabalho docente, projetamos um Grupo de Discussão (GD). Trata-se de um meio que permite conhecer a fala dos professores num dado momento de interação, durante o qual, estes se posicionam diante dos temas propostos pela pesquisadora, assim como também há a possibilidade de surgimento de novos temas que acabam por complementar a proposta de discussão. Pretendíamos, através da sua realização, compreender os saberes que são trazidos pelos professores de Língua Portuguesa da rede, não apenas aqueles que estão escritos, mas os que circulam no cotidiano da escola.

Para a realização do GD, optamos por escolher a 10ª CRE, entre outros fatores (conforme especificado no item 1.1) devido ao fato de a pesquisadora ser docente lotada numa escola dessa coordenadoria. O mesmo critério foi seguido para a escolha das escolas: foram convidados a participar da pesquisa os professores das escolas nas quais a pesquisadora já trabalhou. Em ambos os casos, as escolhas foram feitas priorizando a facilidade de acesso da pesquisadora tanto no que se refere à localidade (já que trabalha nessa região), quanto no que se refere à facilidade de contato, por já conhecer os diretores e funcionários dessas Unidades de Ensino.

Para nortear nossa discussão<sup>47</sup>, elaboramos um roteiro, baseado em Daher (1998), dividido em quatro blocos temáticos: (1) Trabalho docente; (2) Analfabetismo funcional; (3) Planejamento; e (4) Avaliação. Definimos esses quatro blocos temáticos da seguinte maneira: o primeiro bloco – Trabalho docente – surgiu da ideia de iniciar o GD com a fala dos professores sobre o seu próprio

---

<sup>47</sup> As perguntas utilizadas para nortear o GD encontram-se no anexo C.

trabalho, o que, por um lado, os deixaria mais à vontade para discutir os temas que viriam a seguir; por outro, nos ajudaria a nos aproximar do que entende o professor de Língua Portuguesa como sendo o seu próprio trabalho. O segundo bloco – Analfabetismo funcional – é decorrente de uma das principais queixas dos professores: a falta de autonomia de leitura de boa parte dos alunos. O terceiro bloco – Planejamento – teve origem na questão de como o professor se planeja para que os alunos atinjam os objetivos propostos, utilizando tanto o seu planejamento individual quanto as Orientações Curriculares enviadas pela SME. O último bloco – Avaliação – surgiu da necessidade de se discutir as formas de avaliação enviadas pela SME e as utilizadas pelos professores em sala de aula. Cada bloco temático possui, de acordo com o proposto por Daher (1998), um objetivo específico que está relacionado ao problema que pretendemos pesquisar e para o qual formulamos hipóteses de comentários, que presumimos que seriam desenvolvidos pelos professores.

Retomando a organização dos blocos, o primeiro bloco tratava sobre o tema Trabalho docente, seu objetivo principal era o de verificar como os professores definiriam o seu próprio trabalho. Nossas hipóteses apontavam que os professores apresentariam uma série de problemas como impeditivos para a realização do seu trabalho, entretanto, além da falta de recursos e de estrutura, os professores trataram sobre questões relacionadas às competências necessárias para a realização da profissão, assim como as visões sobre o ensino de Língua Portuguesa que cada um trazia consigo.

Para as perguntas pertencentes ao segundo bloco, sobre o tema Analfabetismo funcional, formulamos duas hipóteses antagônicas referentes aos procedimentos que poderiam ser adotados pelas escolas ao identificar alunos com dificuldades de leitura. A primeira diz respeito à identificação desses alunos e posterior indicação dos mesmos para a realização de um trabalho de realfabetização. A segunda hipótese dava conta de que essas dificuldades seriam ignoradas em sala de aula. Elaboramos duas hipóteses opostas por entendermos que a medida depende da decisão tomada pelos docentes e diretores de cada Unidade de Ensino, e que essa decisão difere de uma escola para outra. A partir das respostas dadas às cinco perguntas pertencentes ao bloco, objetivávamos verificar de que forma os professores lidavam numa mesma turma com alunos que sabiam ler; com os que conseguiam ler, mas não compreendiam o que liam (analfabetos funcionais) e com aqueles que não conseguiam compreender o que estava escrito (analfabetos).

No terceiro bloco, partimos das hipóteses de que os professores não utilizavam os materiais prescritivos enviados pela SME, ou por não concordarem com o que ali era prescrito ou porque esses materiais chegaram após o início do ano letivo, o que poderia ter feito com que alguns professores mantivessem seus planejamentos iniciais. A outra hipótese refere-se à ênfase nos

aspectos mais gramaticais no ensino de Língua Portuguesa em contraposição ao que é prescrito nas Orientações Curriculares da SME, que priorizam aspectos referentes à interpretação textual.

O quarto bloco abarca perguntas sobre os processos de avaliação utilizados pelos professores para aferir a aprendizagem dos alunos, assim como os resultados obtidos nas avaliações da SME. Nossas hipóteses sugeriam que os professores não estariam de acordo com o envio de Avaliações pela SME, pois estas tirariam a autonomia dos docentes ao avaliar seus alunos<sup>48</sup>.

A seguir, apresentamos o roteiro utilizado.

---

<sup>48</sup> Para elaboração da hipótese em questão nos baseamos na ideia inicial divulgada pela SME de que as avaliações enviadas pela rede teriam peso 2, conforme disposto na Resolução da SME nº 1.010, transcrita abaixo.

Art. 3º - Aos instrumentos de avaliação serão atribuídos pesos diferenciados, conforme disposto a seguir:

I - provas bimestrais encaminhadas pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação: peso 2;

II - demais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor: peso 1;

## ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

### QUADRO 3 – 1º Bloco – Trabalho docente

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Problemas</b>	<b>Hipóteses</b>	<b>Perguntas</b>
Trabalho docente	1- Observar como os professores definem o seu trabalho. 2- Verificar que problemas são apresentados como impeditivos da realização do seu trabalho.	Que fatores dificultam a realização do trabalho dos professores?	Os professores listariam problemas tais como: baixo salário, falta de tempo, estrutura precária da escola, alunos provenientes de diferentes escolas e comunidades, dificuldade de aprendizagem e quantitativo alto de alunos nas turmas.	1- O que é ser professor da rede municipal do Rio de Janeiro? 2 - Quais são os maiores problemas enfrentados pelos professores em sala de aula?

### QUADRO 4 – 2º Bloco – Analfabetismo funcional

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Problemas</b>	<b>Hipóteses</b>	<b>Perguntas</b>
Analfabetismo funcional	1- Identificar traços definidores do perfil dos alunos de 6º ano de cada escola. 2- Verificar de que forma o professor lida com os alunos com baixo desempenho em leitura e escrita. 3- Identificar soluções propostas pelos professores.	De que forma o professor consegue trabalhar com alunos que não foram completamente alfabetizados?	1- O aluno que ainda não foi alfabetizado é indicado para uma sala de recursos ou para a coordenadora pedagógica. O professor da sala de recursos ou a coordenadora desenvolve um trabalho em conjunto com os professores de sala de aula e propõe atividades diferenciadas a estes alunos. 2- As dificuldades de leitura do aluno são ignoradas, e o que foi planejado é levado a diante pelo professor .	1- Qual é o perfil dos alunos de 6º ano das escolas em que você trabalha? 2- Na sua opinião, por que temos alunos que chegam ao 6º ano sem saber ler/escrever? 3- Que soluções o professor de língua portuguesa poderia propor aos alunos que não sabem ler/escrever? 4- De que forma este aluno pode se sentir incluído? 5- Como esses alunos interferem nas aulas?

**QUADRO 5 – 3º Bloco – Planejamento**

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Problemas</b>	<b>Hipóteses</b>	<b>Perguntas</b>
Planejamento	<p>1- Entender como os professores planejam a aula de Língua Portuguesa levando em conta os diferentes níveis de leitura dos alunos.</p> <p>2- Verificar de que forma as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa enviadas pela SME auxiliam o professor no momento de preparar suas aulas.</p>	<p>O que os professores consideram importante no seu planejamento de aula?</p> <p>De que maneira eles utilizam as Orientações Curriculares enviadas pela SME?</p>	<p>1- Os professores enfatizam aspectos gramaticais da língua.</p> <p>2- Os professores não utilizam as contribuições contidas nas Orientações Curriculares enviadas pela SME.</p>	<p>1- Como você planeja suas aulas levando em conta os diferentes níveis de leitura dos alunos?</p> <p>2- Como você utiliza as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa enviadas pela SME?</p> <p>3- Que planejamento podemos pensar para o 6º ano?</p> <p>4- Que planejamento podemos pensar para a escola como um todo?</p>

**QUADRO 6 – 4º Bloco – Avaliação**

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Problemas</b>	<b>Hipóteses</b>	<b>Perguntas</b>
Avaliação	<p>1- Compreender de que forma as avaliações enviadas pela SME alteraram ou não o trabalho do professor;</p> <p>2- Identificar o que o professor considera importante que o aluno saiba ao final do 6º ano;</p> <p>3- Verificar as formas de avaliação utilizadas para que os alunos atinjam os objetivos do 6º ano.</p>	<p>De que forma os materiais de revisão e de avaliação enviados pela SME contribuíram para o trabalho do professor?</p>	<p>1- Através da utilização das avaliações enviadas pela SME foi possível verificar na prática o que foi proposto nas Orientações Curriculares;</p> <p>2- Através do teste de alfabetização foi possível diagnosticar alunos que ainda não sabiam ler;</p> <p>3- Foi possível constatar o baixo desempenho dos alunos nas provas. Esse resultado, em boa parte, causado pelo sistema adotado de aprovação automática.</p>	<p>1- Como você analisa as avaliações enviadas pela SME? Que opinião você tem sobre elas?</p> <p>2- De que forma elas influenciaram na rotina das aulas?</p> <p>3- Que soluções foram apresentadas pela SME no que se refere aos alunos que apresentaram baixo rendimento nas provas enviadas pela secretaria? O que você opina sobre isso?</p> <p>4- Que formas de avaliação você utiliza para aferir a aprendizagem dos alunos?</p> <p>5- O que um aluno precisa saber ao final do 6º ano?</p>

### 3.2 Percursos para a realização do GD

Com o objetivo de organizar a realização do GD, inicialmente, fizemos um contato presencial e informal com os professores de Língua Portuguesa que trabalham nas escolas municipais Professor Gastão Rangel e Professora Myrthes Wenzel. Em paralelo a isso, entramos em contato, via e-mail, com os professores da E. M. Débora Mendes de Moraes.<sup>49</sup> Não fornecemos detalhes sobre a pesquisa, mesmo assim, os professores, de imediato, se mostraram dispostos a colaborar, inclusive indicando outros colegas que poderiam participar da nossa investigação.

A partir daí, iniciamos contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UERJ, submetendo nosso projeto de pesquisa a este órgão e, a partir da aprovação do projeto, demos início, por meios oficiais, ao andamento dos contatos com os professores e com as escolas.

Agendamos uma visita, com cada diretor de escola, para explicar o propósito da pesquisa e para solicitar a liberação de seus professores de Língua Portuguesa para que estes pudessem participar da nossa investigação. Os três diretores<sup>50</sup> atenderam o nosso pedido e, após assinado o Termo de Concordância<sup>51</sup>, demos prosseguimento aos preparativos para a realização do GD.

Antes da realização de nosso encontro, enviamos aos professores um e-mail<sup>52</sup> que fazia uma apresentação resumida sobre a pesquisa, assim como informava também o material que eles necessitariam ler<sup>53</sup> para a nossa discussão. O objetivo foi o de informar sobre a pesquisa da qual eles participariam, assim como tranquilizá-los, já que o objetivo do trabalho não era o de julgar a prática docente de ninguém, mas tratar sobre questões que envolvessem o trabalho do professor da rede municipal de ensino.

A seguir, marcamos nossa discussão em grupo para o dia 15 de julho de 2009 – semana posterior ao Conselho de Classe (COC)–, momento em que os professores já teriam fechado suas notas e estariam mais despreocupados com as questões “burocráticas” da escola. Assim sendo, fixamos o horário após o recreio (10:00h), pois a maioria dos professores estaria em horário de Centro de Estudos (CE)<sup>54</sup>, o que evitaria dispensar os alunos das aulas. O local escolhido para

<sup>49</sup> Ambas as escolas localizam-se no bairro de Pedra de Guaratiba.

<sup>50</sup> Agradeço aos diretores Helenice Meira Araujo, Vânia Maria da Silva Campos e Fernando Carlos Sousa Costa, respectivamente da Escola Municipal Débora Mendes de Moraes, E. M. Engenheiro Gastão Rangel e E. M. Professora Myrthes Wenzel, que gentilmente cederam seus professores para a participação no GD.

<sup>51</sup> Ver apêndice A.

<sup>52</sup> Ver apêndice G.

<sup>53</sup> Para ver a lista de documentos, ver apêndice G.

<sup>54</sup> De acordo com a SME, “o Centro de Estudos para professores (CE) se constitui, também, em mais um espaço coletivo de formação continuada para todos os profissionais da Rede. Para tal, foi instituído um dia comum – quarta-feira – destinado à

realizar o encontro foi a E. M. Myrthes Wenzel, devido à disponibilidade de espaço da escola, pois utilizaríamos a sala de recursos que nesse horário se encontrava vazia. Dos seis professores convidados a participar da pesquisa, cinco compareceram no dia marcado e, assim, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>55</sup> pelos professores sujeitos à pesquisa, demos início à realização do GD.

No caso desta pesquisa, a interação promovida através do GD teve como objetivo identificar pontos de vista dos professores sobre o trabalho docente, reconhecer aspectos polêmicos relacionados às recentes mudanças implantadas na rede e, de certa maneira, tentar provocar uma espécie de debate que estimulasse os participantes a falar sobre a sua situação de trabalho. Dessa forma, a realização do GD fez com que diferentes temas fossem abordados e colocados em discussão, problematizando questões pertinentes ao trabalho do professor. Por meio dessa estratégia metodológica, nos deparamos com a questão da alteridade, do conhecimento do outro, pois conforme afirma Bakhtin (2003, p. 300): “O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com ponto de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.”

O GD possibilitou também que os participantes trocassem experiências. Durante a sua realização, os professores puderam refletir sobre as diversas ideias e opiniões compartilhadas, de forma a repensar seus problemas e iniciativas cotidianas. Os discursos produzidos durante o GD expressaram as dificuldades e frustrações do dia a dia, como se os participantes sentissem maior confiança em falar por estarem no coletivo.

Além disso, alguns professores fizeram surgir temas que não estavam programados para serem abordados, e isso fez com que pudéssemos aprofundar a discussão sobre os temas referentes à Educação da rede municipal de ensino como um todo.

---

formação e crescimento profissional dos professores. Sua finalidade é, portanto, implementar na Rede espaços integrados de estudo e discussão, para que se alcance excelência no ensino público: acesso, permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos, no período de nove anos. (SME/CME-Rio, 2007, indicação nº 3, p. 12).

<sup>55</sup> Conferir o apêndice B.



### 3.3 O recorte para análise

Após realizar a transcrição da Discussão em Grupo, observamos que os professores produziram grande quantidade de enunciados negativos, foram muitas as recorrências à palavra “não” no material transcrito.

Nosso primeiro passo foi levantar todos os enunciados que continham a palavra “não”<sup>56</sup>, em seguida, identificamos aqueles que poderiam ser considerados casos de negação polêmica<sup>57</sup>, em concordância com os estudos sobre polifonia de Ducrot (1987). Feito isso, organizamos esses enunciados de acordo com os temas propostos pelas ciências do trabalho: no primeiro quadro, organizamos as negações polêmicas que consideramos que dialogam com as competências exigidas para o trabalho do professor (SCHWARTZ, 1998); no segundo quadro, alocamos as negações polêmicas que consideramos dialogar com os processos de renormalizações e uso de si (SCHWARTZ, 1998, 2002 e 2007); e, no terceiro quadro, inserimos as negações polêmicas que consideramos dialogar com o conceito de trabalho impedido (CLOT, 2006). E quando possível, mencionamos os documentos prescritivos ao Ensino Fundamental que consideramos como uma das possíveis vozes que estariam em diálogo com a fala dos professores.

Cabe ressaltar que, embora o conceito de negação polêmica proposto por Ducrot (1987) esteja atrelado à uma oposição às afirmativas subjacentes e que o enunciador responsável por tais afirmativas não é, para o teórico, um autor efetivo responsável pelo discurso, o autor afirma que “[...] o elemento positivo que considero subjacente ao enunciado negativo não é um enunciado (isto é, uma seqüência de palavras), imputável a um *locutor*, mas uma atitude, uma posição tomada por um *enunciador* tendo em vista um certo conteúdo, quer dizer, uma entidade semântica abstrata”. (Ibid. p.204)

Em nossas análises, buscamos dialogar com possíveis enunciadorees (reiteramos que são “possíveis enunciadorees” já que para a AD o discurso contém vários outros discursos) das afirmativas que são negadas pelos locutores, pois sabemos que a negação polêmica opõe o ponto de vista de dois enunciadorees antagônicos – E<sub>1</sub>, que remete ao ponto de vista da afirmação subjacente (aquilo que é rejeitado) e E<sub>2</sub>, que remete ao enunciador responsável pelo dizer “não” (Ibid.). Entretanto, no decorrer das análises, percebemos que em determinados casos era possível encontrar um dos enunciadorees responsáveis pelas afirmações subjacentes, sendo possível propor pelo menos

---

<sup>56</sup> Conferir o apêndice D.

<sup>57</sup> Conferir o apêndice E.

um dos responsáveis a quem poderia corresponder essa afirmação subjacente. Negroni e Colado (2001, p. 206) compreendem que “nada hay en la significación de las oraciones negativas que impida que el punto de vista de  $E_1$  sea atribuído a algún otro personaje discursivo, por ejemplo al interlocutor”<sup>58</sup>. Considerando o ponto de vista das autoras, justificamos, em nossa pesquisa, a ideia de poder buscar alguns enunciadores que possam responsabilizar-se pelas afirmações que se opõem às negações, entre eles, alguns documentos prescritivos ao Ensino Fundamental e os próprios professores enunciadores do GD.

Ao darmos início às análises da fala dos professores sobre o seu próprio trabalho, a partir dos diálogos que compõem o GD, percebemos que os interesses de nossa pesquisa nos direcionavam a fazer um recorte da fala desses professores, de forma a facilitar tanto o trabalho de análise quanto o seu entendimento. Como os docentes nem sempre respondiam às perguntas na sequência que seguíamos, devido à necessidade de complementar seu discurso pela antecipação de outros temas, para efeito de análise, optamos por selecionar e recortar a fala dos professores sem obedecer a ordem das perguntas e dos blocos previamente elaborados no roteiro.

Após delimitarmos nosso *corpus* a partir da categoria de análise escolhida – a negação polêmica –, associamos as afirmativas subjacentes trazidas por eles. Em seguida, agrupamos os fragmentos das falas dos professores de acordo com os três conceitos pertinentes ao estudo das Ciências do Trabalho, conforme já citado. Posteriormente, confrontamos o que dizem os professores, por meio de enunciados negativos polêmicos, com as possíveis afirmações subjacentes, tentando mostrar algumas das vozes que podemos responsabilizar por esses enunciados – recorrendo, principalmente, aos documentos prescritivos para o Ensino Fundamental, divulgados e elaborados pela SME. Concomitante a essas questões, abordamos temas relacionados ao trabalho do professor.

Cabe explicar que a seleção não inclui todas as incidências de negação polêmica, pois algumas reduplicam os pontos de vista afirmativos já contemplados para análise. E para indicar nossos sujeitos de pesquisa nos fragmentos de análise vamos identificá-los pelos códigos **L1**, **L2**, **L3**, **L4** e **L5** de forma a garantir o sigilo desses sujeitos. Ressaltamos que não seguimos nenhum critério para isso, ou seja, de forma aleatória estabelecemos números de 1 a 5 para nos referir aos locutores (L) e destacamos as abreviações em negrito, de modo que facilitasse a visualização para localizar o enunciador responsável por cada fala. Quanto à organização dos fragmentos, inserimos

---

<sup>58</sup> O trecho correspondente na tradução livre da autora deste trabalho é: “não há nada na aceção das orações negativas que impeça que o ponto de vista de  $E_1$  seja atribuído a algum outro personagem discursivo, por exemplo, ao interlocutor.”

antes de cada código (referente ao locutor) o número da pergunta e o número referente à ordem em que aparece aquele enunciado na pergunta, por exemplo: se tivermos, antes do fragmento apresentado, o código **2.3 L4**, quer dizer que essa fala se refere à 2ª pergunta (**2**), quando ocorreu a terceira intervenção de fala (**3**), e o sujeito de pesquisa era o locutor 4 (**L4**). A partir dessas escolhas, recolhemos a fala dos professores, as quais serão apresentadas no capítulo 4.

#### **4 ANÁLISES: UM ESTUDO ENTRE A NEGAÇÃO E A POSSIBILIDADE**

Antes de iniciarmos nossas análises, parece-nos pertinente retomar alguns pontos com a finalidade de melhor explicitar a pesquisa realizada por nós.

Conforme dissemos na Introdução, nosso objetivo é verificar de que forma os professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro por meio de relatos de seu trabalho estabelecem sentidos no momento de mudanças pelo qual passa a rede, atualmente. Baseamo-nos na hipótese de que a fala do professor sobre o seu trabalho expõe os pressupostos relativos à sua prática e que estes, em conjunto com o que prescreve a SME, nos possibilitaria compreender melhor a atividade de tal profissional.

No Capítulo 1, explicitamos os momentos que antecederam a conjuntura atual da rede de ensino. Ou seja, por meio da apresentação de decretos e resoluções, fomos construindo a trajetória pela qual passou a rede nos últimos anos. Da gestão anterior do governo César Maia (2001-2008), discorremos sobre a questão mais polêmica voltada para a educação: a implementação dos Ciclos de Formação, que resultou na aprovação automática dos alunos. Além desta, outra questão polêmica foi abordada: a bonificação para alunos em virtude dos resultados obtidos ao final de cada Ciclo. Da gestão atual do governo Eduardo Paes (2009-2012), gestão esta iniciada com medidas que visavam a caracterizar o novo governo, nos voltamos sobre as questões relacionadas às mudanças, cujo objetivo era o de “dar uma nova cara” à Educação do município do Rio de Janeiro. Mudanças cujo intuito, de acordo com a secretária de educação Cláudia Costin, seria o de alcançar a “qualidade na educação carioca”. Como vimos, essa não era a única motivação, havia questões maiores, dentre elas a preocupação com os índices estipulados por acordos internacionais. No decorrer desse capítulo, tratamos, em especial, sobre as avaliações e seus resultados divulgados pela SME.

No capítulo 2, especificamos as teorias que embasariam nossa pesquisa. Nosso foco estava direcionado para os estudos teóricos que relacionam a linguagem e o trabalho. Assim, recorreremos à noção de discurso partindo da clássica tese de que todo discurso é dialógico, disseminada por Bakhtin, segundo a qual, o discurso está sempre em interação com outros discursos. De acordo com a concepção do autor, a linguagem verbal exerce uma função fundamental pelo fato de que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. (BAKHTIN, 1986, p. 113). O dialogismo, conceito chave na teoria de Bakhtin (2003),

abarca toda comunicação verbal e não verbal, qualquer que seja a sua forma, posto que, do ponto de vista discursivo, não há enunciado desprovido de dimensão dialógica, pois qualquer enunciado se relaciona com enunciados anteriores, o que significa afirmar que os sentidos são produzidos nas relações dialógicas.

Assim, podemos avaliar a importância da relação entre sujeitos, tendo em vista que a palavra está, fundamentalmente, relacionada ao outro. Dessa forma, percebemos em nossas análises que as falas proferidas pelos docentes dialogam com as falas não só dos professores que compartilham o momento da discussão como também com discursos “coletivos”, estabelecendo, portanto, incontáveis relações de sentido.

Lembramos que, em nossas análises, no que concerne às questões relativas aos estudos do trabalho, não temos como objetivo analisar ou mesmo julgar a prática docente de ninguém. Nosso foco concentra-se em compreender de que forma os relatos sobre o trabalho dialogam com as prescrições para a realização do trabalho. Baseamo-nos no fato de que a atividade de trabalho é sempre composta, por um lado, como seguimento de um protocolo e, por outro, como experiência e encontro. (SCHWARTZ, 1998, p. 6).

No Capítulo 3, discorreremos sobre os métodos que utilizamos para ter acesso às falas dos professores que seriam analisadas e apresentamos o caminho que percorremos durante a pesquisa. Desde a forma como tivemos contato com os professores, sujeitos da pesquisa, como os momentos que antecederam a realização da discussão em grupo até a realização do GD.

Para a realização das análises, conforme já especificado, utilizamos as falas dos professores, que naturalmente, não podem ser estendidas a todos os professores de Língua Portuguesa da rede, mas representam uma amostra de discurso dos professores sobre o seu trabalho, uma vez que qualquer mudança, por menor que seja, de algum modo tem ressonâncias no “macro”, pois ao se realizar uma atividade de trabalho, questões do “geral” e do “particular” se interpenetram de modo que o global interfere no individual e vice-versa.

Assim, após detectarmos a incidência expressiva de enunciados negativos na fala dos professores, procuramos encontrar pontos de vistas afirmativos subjacentes, que seriam, em conformidade com a teoria da negação polêmica de Ducrot (1987), a recusa do que foi enunciado através do “não”. A partir da apresentação desse confronto entre enunciados negativos e afirmações subjacentes, percebemos que os enunciados negativos proferidos pelos professores estavam em confronto, entre outros discursos, com documentos prescritivos para o Ensino Fundamental.

Cuidando para que nossas análises não entrem em confronto com a teoria de Ducrot, convém ressaltar que nosso objetivo não é afirmar que existe um único responsável pelo ponto de vista afirmativo subjacente, mas mostrar que os enunciados negativos dialogam, entre outras possíveis enunciações, com afirmações que podem ser encontradas nos documentos que prescrevem a atividade docente no Ensino Fundamental. O próprio autor, ao fazer a oposição entre E<sub>1</sub> (enunciador responsável pela afirmação subjacente) e E<sub>2</sub> (enunciador da recusa) sustenta que o “E<sub>2</sub> da recusa, opõe-se não a um locutor, mas a um enunciador E<sub>1</sub>, que coloca em cena no seu próprio discurso, e que *pode não ser assimilado ao autor de nenhum discurso efetivo*”. (DUCROT, 1987, p. 204, grifo nosso). Entendemos que se Ducrot afirma que o enunciado “pode não ser assimilado ao autor” trata-se de uma possibilidade que, portanto, pode ocorrer ou não.

O último ponto a ser explicitado está relacionado à forma da transcrição do GD. Por se tratar de uma discussão em grupo, a interação entre os professores se fez de forma oral, o que acarretou na produção de um discurso construído no momento da fala e conseqüentemente imbuído de pausas, reformulações, interrupções e repetições, características da oralidade. Entretanto, optamos por realizar uma transcrição simples<sup>59</sup>.

Feitas as devidas considerações, passemos à explicação dos critérios para análise do *corpus* agrupado nos quadros numerados de um a três.

Nos três quadros, buscamos agrupar os enunciados negativos de caráter polêmico que se referem às questões do trabalho do professor. Procuramos alocar os enunciados proferidos em quadros que englobassem as Competências para o trabalho (quadro 1), o Uso de Si/Renormalizações (quadro 2) e o Trabalho impedido (quadro 3), tendo em vista termos notado que, no tocante às questões do trabalho, estes foram os três itens que mais apareceram. Observamos que, em alguns casos, é perceptível a inserção de determinado enunciado em mais de um quadro, visto que os estudos teóricos nos quais nos baseamos para alocar os fragmentos das falas dos professores (Competência, Usos de si e Trabalho Impedido) se complementam.

No primeiro quadro, organizamos os fragmentos das falas dos professores que refletem, basicamente, questões relacionadas à formação, à visão de ensino e à eficiência do trabalho. Consideramos que tais enunciados refletem algumas das competências para o trabalho do professor.

---

<sup>59</sup> Entendemos como transcrição simples aquela que não considera aspectos entonacionais e paralingüísticos. Para outras informações, consultar: MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

No segundo quadro, alocamos aqueles enunciados que, de algum modo, dialogam com a necessidade de adaptação do trabalho que precisa ser realizada pelo professor. Em sua maioria, são enunciados cujo ponto de vista afirmativo demonstra a existência de determinadas condições para o trabalho e que são recusadas pelos professores através de enunciados negativos. Esta recusa nos faz acreditar na necessidade de criação de meios, por parte do professor, para realizar a sua atividade de trabalho. Por esse motivo os enunciados foram alocados no quadro Uso de si/ Renormalizações.

O terceiro quadro traz os enunciados que evidenciam, na fala dos professores, a dificuldade e mesmo a impossibilidade de realização do trabalho docente. Inserimos nesse quadro os enunciados que trazem afirmações subjacentes que evidenciam aquilo que diz respeito ao trabalho do professor, incluindo o que se refere ao desempenho dos alunos.

A seguir, comentamos o conjunto.

#### 4.1 As competências para o trabalho

##### QUADRO 1

ENUNCIADO NEGATIVO	PONTOS DE VISTA AFIRMATIVOS SUBJACENTES
<p><b>1.5 L1:</b> “o que faz <u>desmerecer a nossa eficiência</u> é justamente também o tempo que a gente <b>não</b> tem e a estrutura necessária, né? Pelo grande número de estudantes.”</p> <p><b>1.14 L4:</b> “essa estrutura que <b>não</b> corresponde ao nível de exigência de que nós temos de ter mestrado, especializações... entendeu?”</p> <p><b>1.15 L1:</b> “Até porque, <u> você é preparado lá na faculdade pra uma coisa e chega aqui <b>não</b> tem estrutura pra isso.</u>”</p> <p><b>1.14 L4:</b> “a gente <b>não</b> é pra ficar dessa forma porque a gente almeja estar no município.”</p> <p><b>2.16 L5:</b> “a gente tem que engolir um livro que a gente <b>não</b> escolheu, que muitas vezes a gente <b>não</b> concorda com as coisas, porque <b>não</b> tem nada a ver com a nossa realidade [...]concurso nenhum que você vai fazer aí fora, vai marginalizar a gramática, então você <b>não</b> pode deixar o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical, entendeu? Você <b>não</b> tem uma questão de gramática [nos livros didáticos, nos materiais de revisão e nas avaliações]. Estão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor tem tempo e estrutura suficiente para realizar um trabalho eficiente.</li> <li>• A estrutura da rede corresponde ao nível de exigência solicitado aos professores.</li> <li>• A preparação oferecida na faculdade condiz com a estrutura encontrada nas escolas.</li> <li>• Os professores são para ficar da forma que estão.</li> <li>• O professor usa um livro que escolheu, com o qual concorda e que tem a ver com a sua realidade.</li> <li>• Há professores que deixam o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical.</li> </ul>

<p>fazendo com que os alunos se distanciem cada vez mais dessa coisa da gramática, que eles já <b>não</b> conhecem”.</p> <p><b>2.21 L2:</b> “eu <b>não</b> gosto dessa coisa de pegar o texto e só destrinchar pra trabalhar gramática e <b>nem</b> aquela gramática que você tira sabe-se lá de onde.”</p> <p><b>4.4 L4:</b> “muitos [professores] <b>não</b> têm tido preparo pra receber esse número de alunos.”</p> <p><b>5.3 L2:</b> “eu tenho mandado [os alunos com dislexia] pra ONG do Recreio. É a ONG do Recreio que mal ou bem recebe umas crianças nossas, agora faça-me o favor! Onde tá aí a responsabilidade da rede do poder público de nos ajudar nessa hora, porque <b>não</b> tem!”</p> <p><b>12.1 L3:</b> “Eu gosto das avaliações, das provas que a SME tem mandado. Eu vejo um problema que foi o que a (L5) levantou ainda pouco. Eles priorizam, só trabalham interpretação de texto e <b>não</b> tratam nada de gramática.”</p> <p><b>12.3 L2:</b> “Eu ainda <b>não</b> vejo um grande nó na prova da rede, não ter essas questões explícitas de gramática.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existem questões de gramática nas avaliações da rede, e os alunos conhecem os estudos gramaticais.</li> <li>• Há professores que usam o texto como pretexto para ensinar gramática, assim como há aqueles que priorizam o ensino da gramática descontextualizada.</li> <li>• Os professores têm tido preparo para receber esse número de alunos.</li> <li>• O Poder Público é responsável, cumpre o seu papel.</li> <li>• As avaliações da SME priorizam a interpretação e tratam um pouco de gramática.</li> <li>• Há professores que veem um “nó”: que na prova da rede não existam questões de gramática.</li> </ul>
--	--

No primeiro quadro, alocamos os enunciados negativos que acreditamos estar relacionados, de algum modo, com as competências que envolvem o trabalho docente. Assim sendo, constatamos que a voz do enunciador  $E_1$ , responsável pelas afirmativas subjacentes, não pode ser imputada a um único grupo de enunciadores, uma vez que representam vozes que podem ser atribuídas a mais de um tipo de enunciador.

Ressaltamos que nesse quadro aparecem apenas algumas das competências presentes no trabalho docente, primeiro devido ao fato de ser impossível computar todos os aspectos referentes à competência, pois, de acordo com Schwartz (1998, p. 5), “a competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas ‘condições nos limites’ equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as ‘competências necessárias para viver’”.

Segundo, porque ao optarmos, como categoria de análise, pelos enunciados negativos de caráter polêmico deixamos de incluir alguns enunciados proferidos pelos professores relacionados às questões de competência.



Assim, quando **L1-1.5** afirma: “o que faz **desmerecer a nossa eficiência** é justamente também o tempo que a gente **não** tem e a estrutura necessária, né? Pelo grande número de estudantes.”, o enunciador coloca em questão que o seu trabalho não é eficiente devido ao fato de não conseguir realizar todas as atividades que o tornariam um professor “eficiente”, já que se opõe a um enunciador  $E_1$  que afirma o contrário. Schwartz afirma que entre os ingredientes da competência no trabalho está a renormalização, aquilo que o trabalhador faz para que seu trabalho possa ser efetuado, mas que nem sempre vem à tona. **L1** evidencia tal situação ao ter que readaptar suas aulas à estrutura oferecida, ao quantitativo de alunos e à carga horária pré-determinada e reduzida para Língua Portuguesa.

Ao afirmar a existência de uma “estrutura que **não** corresponde ao nível de exigência”, **L4-1.14** dialoga com enunciadores que mostram a necessidade de constante atualização profissional, que faz parte de um conjunto de discursos difundidos que atrelam a ideia de que “professor competente” é aquele que está sempre buscando novos conhecimentos. Essa ideia encontra respaldo em um dos documentos divulgados pela SME que explicita que uma das atribuições necessárias para o cargo de professor, entre outros tópicos, é “manter-se em permanente atualização pedagógica, visando ao aperfeiçoamento profissional”. (SME, EDITAL N° 21, 2010).

Em seu trabalho, outra contradição com a qual se depara o professor refere-se aos conflitos existentes entre os saberes acadêmicos, advindos da sua formação teórica e os saberes práticos que adquire ao longo da realização do trabalho e de sua vida. Ao afirmar “Até porque, você é preparado lá na faculdade pra uma coisa e chega aqui **não** tem estrutura pra isso”, **L1-1.15**, considera como referencial de trabalho do professor aquilo que lhe foi ensinado na faculdade. Ele não se dá conta de que as adaptações que faz para conseguir realizar o seu trabalho também devem ser consideradas como trabalho. Esse desconhecimento sobre o trabalho que realiza gera uma sensação de que seu trabalho está sempre incompleto, já que, na sua visão, ele não consegue realizar na prática tudo aquilo que lhe foi proposto na faculdade. Ou seja, fica evidente nessa fala do professor, uma incompatibilidade entre os saberes acadêmicos, adquiridos para ministrar aulas, e a realidade com a qual se depara no seu trabalho. Desse modo o professor:

[...] tende a se culpar desde seus primeiros enfrentamentos com a realidade cotidiana do magistério, porque em muito pouco tempo descobre que sua personalidade tem muitas limitações que não se encaixam no modelo de “professor ideal” com o qual se identificou durante o período de formação inicial. (ESTEVE, 1999, p. 50)

Notamos que nesses três fragmentos citados das falas dos professores, os pontos de vista afirmativos subjacentes às negações parecem refletir a ideia de que o professor dispõe de recursos e infraestrutura para a realização do seu trabalho, mas que não estaria dando conta das exigências apresentadas pela SME.

A proliferação de discursos direta ou indiretamente que atribuem ao professor a responsabilidade pela situação em que se encontra a Educação é tamanha que algumas vezes, o próprio professor chega a acreditar que essa culpa seja sua mesmo. A fala do professor “muitos [professores] **não** têm tido preparo pra receber esse número de alunos” (4.4 L4) parece indicar que trabalhar levando em conta as variações referentes ao quantitativo de alunos é uma questão de preparar o profissional para isso. Sua fala coloca em evidência as pressões que os profissionais da educação vêm sofrendo por parte do governo, da mídia, dos alunos, de pais de alunos, entre outros, que atribuem a precariedade da educação ao trabalho do professor.

Entretanto, L2 evidencia que o governo tem grande parcela de culpa no que tange à situação atual da Educação, pois se refere ao fato de não ter no município um “apoio” para identificar e auxiliar as crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizado: “Onde tá aí a responsabilidade da rede do poder público de nos ajudar nessa hora, porque **não** tem!” (L2 5.3). Nesse fragmento, a (in)competência se refere ao governo que se exime de sua responsabilidade, embora a SME demonstre ter ciência de suas atribuições, visto que apresenta em sua página inicial, na internet, que:

A Secretaria Municipal de Educação tem como missão apoiar a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar sua implantação e avaliar os resultados, com vistas a *assegurar a excelência na Educação para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos.* (grifos nossos)<sup>60</sup>

No primeiro quadro, observamos também um embate entre os próprios enunciadores-professores sobre questões conceituais para o ensino de Língua Portuguesa. A discussão envolve o que cada professor compreende como trabalho eficiente para o ensino de Língua Portuguesa e que vai decorrer dos saberes que cada um traz consigo – e que fundamentam a atividade de cada professor.

Na discussão sobre visões de ensino de Língua Portuguesa, foi perceptível o posicionamento, a grosso modo, de duas formas de ensino: uma que valoriza o ensino da gramática e outra que

<sup>60</sup> Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

prioriza a interpretação textual. Em artigo voltado para a análise do currículo de Língua Portuguesa de diferentes estados brasileiros, Marinho constata que:

Ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, historicamente, tem sido entendido como ensinar e aprender regras gramaticais. Esta associação, embora tenha sido julgada pelas propostas [curriculares] como prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem ainda se faz presente tanto na prática corrente dos professores quanto numa representação social mais ampla sobre o que seja aprender uma língua. Não é sem razão que a maioria dos currículos destinou grande espaço para relativizar a importância da gramática, numa tentativa de minimizar a força da tradição gramatical. (MARINHO, 2000, p.60)

Nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa elaboradas pela SME para o 6º ano, encontramos como uma pista dessa tentativa de romper com a tradição no ensino de gramática a inexistência de uma parte específica dedicada ao conteúdo gramatical, tampouco menção às nomenclaturas gramaticais.

Durante a discussão em grupo, em especial quando formulamos a segunda pergunta pautada nos problemas enfrentados pelo professor em sala de aula, **L5** destacou como uma das dificuldades enfrentadas em sala de aula o fato de o material desenvolvido e adotado pela rede não conter questões de gramática. **L5** faz suas considerações baseando-se na visão de ensino de Língua Portuguesa que possui, defendendo o ensino da gramática tradicional. Ao afirmar que “você **não** pode deixar o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical” (**L5 2.16**), ele se opõe à afirmação de que há professores que não ensinam a gramática tradicional e, portanto deixam o aluno sem esse conteúdo. Quanto a essa perspectiva de ensino de língua, **L5** é apoiado por **L3** que demonstra, por meio de sua fala, a indignação por alunos de determinado ano letivo desconhecerem alguns termos gramaticais: “chega ao cúmulo de um aluno de nono ano **não** saber o que é um substantivo[...]. **Não** saber diferenciar o sujeito do predicado” (**L3 2.17**). Esta fala aponta para a construção de uma afirmativa subjacente de que os alunos do nono ano deveriam possuir tal conhecimento, pois este conteúdo faz parte do programa dos anos anteriores ao 9º ano, tal como especificado no item “habilidades” das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa: “relacionar adequadamente artigos/pronomes/substantivos/adjetivos; substantivos/pronomes/ verbos”(OC-LP, Anos Iniciais, 2009, p. 5).

Em oposição às falas de **L5** e **L3**, surge o discurso de **L2** que defende outra percepção de ensino de língua, aquela que prioriza a interpretação textual. Ao expressar “eu **não** gosto dessa coisa de pegar o texto e só destrinchar pra trabalhar gramática e **nem** aquela gramática que você tira sabe-se lá de onde” (**L2 2.21**), sua negação contém a afirmação de que há professores que utilizam

o texto como pretexto para ensinar a gramática e outros que ensinam a gramática de forma descontextualizada. Desse modo, os locutores **L5** e **L3** parecem desconhecer ou não concordar com a proposta de ensino de Língua Portuguesa voltada para as teorias de gênero discursivo que embasam os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – e que constam no material prescritivo da SME, dentre os quais citamos fragmentos contidos em dois materiais:

Deve-se priorizar o uso da diversidade de gêneros textuais e diferentes tipologias, para que o aluno compreenda as variedades de situações comunicativas que um texto, oral ou escrito, verbal ou não verbal possa estar representando [...]. (ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS – LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO, 2009, p. 1)

O ensino da gramática deve estar contextualizado às abordagens textuais realizadas. Este ensino não pode priorizar o prescritivo. Deve estar voltado para o uso e o efeito de sentidos desse uso. (Ibid. p. 3)

Portanto, ao preparar seu material didático, não deixe de considerar estes eixos fundamentais [leitura, escrita e análise linguística]. Comece sua aula sempre com a apresentação, discussão, e análise de textos e diferentes gêneros; desenvolva sua aula, sempre considerando os textos em estudos. Termine sua aula com a análise dos textos selecionados e com a produção de textos dos/das estudantes. O texto é, essencialmente, o nosso objeto de estudos. (ANÁLISE PEDAGÓGICA DA PROVA DO 2º BIMESTRE/2009 – LÍNGUA PORTUGUESA, 2009, p. 1)

No que tange às enunciações geradas em torno do tema Ensino de Língua, duas falas proferidas por **L2** nos chamam a atenção. Destacamos essas falas separadamente do quadro 1 porque elas não contêm enunciados negativos, ao contrário, contêm o marcador linguístico “sim”, que parece funcionar como resposta, entre outros discursos, às falas de **L5** e **L3**. Ao proferir: “Eu tenho uma percepção um pouco diferente, [...] pra mim ele [ensino de língua] tem que passar **mesmo** pelos gêneros textuais, **sim** pela discussão em sala de aula, **sim** com aluno, pelos debates, pela fala, tem que se trabalhar a oralidade desses meninos **sim**”. (2.21 **L2**). Ou: “Até, por exemplo, o oitavo ano, não sei se vocês tem o oitavo ano, hoje eu acabei de corrigir, tem **sim** questões de gramática ali, [...] tem uma questão com “mas” muito legal na prova do oitavo ano, e eu aproveitei e falei bastante isso, porque trabalha com relação de sentido. Então, eu vejo **sim** questões de gramática na prova da rede.” (12.3 **L2**).

Percebemos que nos dois fragmentos em destaque, ao utilizar o marcador linguístico “sim”, **L2** se coloca na posição que ocupa o enunciador de afirmativas subjacentes a uma negação e responde à ideia de que há professores que, ao contrário dele, não trabalham a diversidade de gêneros textuais e não promovem discussões em sala de aula (posicionando-se claramente contra o que foi dito por **L3** e **L5**). E, além disso, **L2**, como comparação para sua posição, mostra que nas provas da SME existem questões de gramática, mas que não estão organizadas da forma tradicional como esse estudo era/é abordado por professores que priorizam a aquisição do conteúdo gramatical.

Vemos claramente o posicionamento antagônico de **L2** perante seus interlocutores **L3** e **L5**. Verificamos também que o choque de opiniões antagônicas se deu diretamente entre esses três interlocutores e que a dissimetria entre enunciados afirmativos e negativos, além de manifestar-se por meio dos enunciados negativos, pode também manifestar-se por meio de enunciados positivos, tal como afirma o teórico Ducrot (1987, p. 202): "É necessário, pois, que eu mostre, para justificar minha tese, uma dissimetria entre enunciados afirmativos e negativos, e faça ver que uma afirmação é apresentada na negação de uma maneira mais fundamental que a negação na afirmação", porém isso não impede que no contexto analisado se perceba que a afirmação contém a negação.

Fica clara a divergência de opiniões entre os professores quanto à visão de ensino para Língua Portuguesa, inclusive quando os professores falam sobre as avaliações unificadas da rede: "Eles [a SME] priorizam, só trabalham interpretação de texto e **não** tratam nada de gramática" (**12.1 L3**); enquanto **L2** afirma: "Eu ainda **não** vejo um grande nó na prova da rede, não ter essas questões explícitas de gramática". (**12.3 L2**). Aliás, essa divergência é também reconhecida pela própria SME ao iniciar as Orientações Pedagógicas: "Pode-se afirmar que na nossa área, as diferentes concepções de linguagem são fruto das distintas posições e discussões de filósofos, lingüistas, semiologistas, antropologistas e teóricos do conhecimento" (OP-LP – 6º ano, 2009, p. 1). A SME antecipa, portanto, que a discussão sobre visão de ensino de língua sempre vai acontecer, mas deixa claro que a sua visão de ensino para Língua Portuguesa vai priorizar a interpretação textual, conforme também é possível constatar na sequência do mesmo documento: "A aula deve estar planejada em torno de textos ininterrupta e continuamente." (Ibid. p.1).

Finalizamos este bloco que trata das Competências para o trabalho trazendo a fala de **L4**, "a gente **não** é pra ficar dessa forma porque a gente almeja estar no município" (**1.14 L4**) que ressalta as "competências" dos professores lembrando que para fazer parte da rede municipal é necessário passar por um concurso bastante disputado e que ao se deparar com a estrutura oferecida pelo município o professor acaba se decepcionando com o magistério. Sua fala vem de encontro com o que vamos tratar no próximo bloco, uma das "competências" mais utilizadas pelo professor do município: o "Uso de si".

## 4.2 USO DE SI/RENORMALIZAÇÕES

QUADRO 2

ENUNCIADO NEGATIVO	PONTOS DE VISTA AFIRMATIVOS SUBJACENTES
<p><b>1.4 L2:</b> “a mudança vem de cima pra baixo e 90% das vezes elas <b>não</b> são adequadas ao que a gente precisa, às nossas necessidades e às dos alunos.”</p> <p><b>1.6 L5:</b> “você <b>não</b> tem dentro da escola o momento orientador educacional... você <b>não</b> tem... você às vezes <b>não</b> tem uma coordenação que consiga fazer a ponte professor-aluno e professor-direção, né? Você <b>não</b> tem <b>ninguém</b> pra fazer isso [descobrir o porquê da dificuldade daquele aluno] pra você”</p> <p><b>1.11 L5:</b> “porque <b>não</b> é porque a educação é pública, né?, que a gente pode fazer de qualquer maneira e receber o aluno e o professor de qualquer maneira também, né?”</p> <p><b>5.3 L2:</b> “A rede <b>não</b> tem mais a figura do orientador.”</p> <p><b>7.2 L1:</b> “<b>não</b> tem um apoio que a gente precisava pra analisar o tipo de problema que tá levando ele a não aprender.”</p> <p><b>10.2 L2:</b> “Então, a questão não é: vamos fazer outro planejamento. A gente até acaba tendo que fazer, adaptando, mas sempre com perdas. A verdade é que a gente <b>não</b> tem infraestrutura em <b>nenhuma</b> instância da educação pública do município do Rio de Janeiro.”</p> <p><b>14.2 L2:</b> “Na minha escola <b>não</b> chegou <b>nenhum</b> tipo de orientação. <b>Não</b> chegou nenhum professor de apoio, <b>não</b> tem essas aulas aos sábados.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As mudanças estipuladas pela rede são adequadas.</li> <li>• Há dentro da escola o momento orientador educacional.</li> <li>• Já que a educação é pública se pode prestar um mau serviço.</li> <li>• A rede tem a figura do orientador.</li> <li>• Existe o apoio necessário para analisar os tipos de problemas que levam o aluno a não aprender.</li> <li>• Existe infraestrutura em todas as instâncias da educação pública do município do Rio de Janeiro.</li> <li>• As escolas receberam algum tipo de orientação. Chegou professor de apoio e há aulas aos sábados.</li> </ul>

Ao confrontar os enunciado negativos às afirmações subjacentes, parece-nos que a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, desenvolvida pelos ergonomistas franceses, torna-se aqui bastante pertinente. De acordo com essa acepção, sempre haverá uma diferença entre aquilo que é prescrito e aquilo que efetivamente é realizado, devido ao fato de o trabalho ser compreendido como uma atividade histórica, construída e reconstruída em cada situação com a qual ele se defronta (SCHWARTZ, 1998). Tal reconstrução é denominada por Schwartz como renormalizações

(conforme visto no capítulo 2) e estas são realizadas levando em conta os aspectos individuais que cada trabalhador traz consigo, o que Schwartz denomina como “uso de si”.

Contudo, o trabalho do professor, além de caracterizar-se por constantes recorrências ao “uso de si”, também apresenta uma questão peculiar que se refere à “invisibilidade” do trabalho – apontada por Deusará (2006, p. 30) como “um conjunto complexo de processos desenvolvidos na escola, mas que não ganham o estatuto de trabalho, em termos conceituais”. Esse aspecto é bastante perceptível quando o professor realiza tarefas utilizando, principalmente, seu tempo livre. Ao ver um filme em sua casa para trabalhar em sala de aula, ao elaborar materiais, ao corrigir trabalhos e provas, ao participar de congressos etc. tudo isso é trabalho, mas, obviamente, esses aspectos não foram considerados pelos professores como tal e muito menos são reconhecidos pela instituição em que trabalham.

Dando prosseguimento às análises desse quadro, as afirmações subjacentes dão conta de enunciados que apreçoam a existência de estrutura para que o professor realize seu trabalho. Assim, as afirmações subjacentes pertencentes a esse bloco parecem dialogar, em sua maioria, com os discursos proferidos, em geral, por representantes do governo que sustentam a existência de estrutura para o trabalho do professor na rede municipal.

Quando o professor afirma que não existe a estrutura necessária para que o trabalho seja realizado satisfatoriamente, é possível estabelecer um diálogo com as vozes que afirmam que existe a estrutura necessária para isso. Entre outros enunciadores, consideramos a voz do governo que de forma geral tenta mostrar que as escolas possuem estrutura para que o professor realize o seu trabalho. Um exemplo é a afirmação da secretária de educação, Cláudia Costin, em seu artigo publicado após a realização da primeira prova de revisão elaborada pela rede: “Temos uma rede estruturada de escolas e bons professores.” (SME, Artigo pós-prova, 2009).

Ao lado da questão da estrutura, **L5** traz à tona uma afirmação que podemos associar ao senso comum que enuncia que a educação pública é ruim. Talvez por esse motivo a preocupação em usar a palavra “qualidade” nos projetos e informações divulgados pelo site da SME. A título de exemplificação, citamos um comentário de uma aluna da rede municipal de ensino: “Sempre ouvi o pessoal falando que escola pública era ruim, que faltava professor, não tinha material. Mas aqui a gente sempre teve tudo”<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> A aluna pertence à E. M. Roberto Burle Marx, uma das poucas da rede que conta com o patrocínio de uma empresa privada. A título de exemplificação, consultar o anexo F.

Ao enunciar que “a mudança vem de cima pra baixo e 90% das vezes elas **não** são adequadas ao que a gente precisa, às nossas necessidades e às dos alunos” (1.4 L2), L2 evidencia que as normatizações são efetuadas de forma descendente, ou seja, segundo o enunciador, a SME não interage com os professores antes de efetuar alguma mudança. Polemiza, através da negação, entre outros discursos, com o discurso governamental que costuma afirmar que as mudanças propostas são sempre em prol da melhoria da educação; como, por exemplo, com o da SME que afirma que “Dando seqüência as estratégias metodológicas, a SME com sua equipe da Coordenadoria de Educação, apresenta ao corpo docente material pedagógico que deverá auxiliá-lo em suas tarefas em sala de aula” (Orientações Pedagógicas LP – 6º ano, p. 1).

Como vimos, se a SME acredita que seu material “deverá auxiliar o professor” é porque entende suas medidas como adequadas. É justamente contra essa visão de que o professor precisa de “auxílio” que se coloca a fala de L2, e este vai além, pois mostra que as normas são elaboradas sem o conhecimento da realidade de sala de aula e que não existe um diálogo com quem detém esse conhecimento, no caso os professores da rede.

Os enunciados alocados nesse quadro evidenciam, em sua maioria, a falta de profissionais que trabalhem em conjunto com os professores: foi lembrada a figura do orientador pedagógico, mas na ausência de outros profissionais os professores precisam desenvolver meios de trabalhar sem eles e acabam, muitas vezes, acumulando funções.

Quando L2 diz: “Na minha escola **não** chegou **nenhum** tipo de orientação. **Não** chegou **nenhum** professor de apoio, **não** tem essas aulas aos sábados” ( L2 14.2), L2 refere-se a uma das soluções que foram apresentadas pela SME no que se refere aos alunos que apresentaram baixo rendimento nas provas unificadas da rede, mas que até o momento da fala de L2, não tinham sido colocadas em prática. Dentre outras medidas expostas pela SME, estão:

- Mobilização de voluntários por meio de organizações de jovens e aposentados;
- Treinamento dos bolsistas e voluntários por professores qualificados da rede;
- Aplicação da recuperação durante o turno com formação de grupos especiais de Educação de suporte e fora do turno se necessário;
- Realfabetização dos analfabetos funcionais em turmas separadas. (SME, Salto de Qualidade, p. 7)

A falta de profissionais agregada à inexistência de recursos que permitam a realização satisfatória de seu trabalho faz com que o professor precise desenvolver meios de realizá-lo considerando essas variabilidades. Ao desenvolver suas estratégias, o professor tenta suprir toda a carência existente de recursos.



Entretanto, quando o professor renormaliza o seu trabalho, o que é inerente a qualquer tipo de trabalho, em geral considera que tais renormalizações são sempre inferiores às normas oficiais. Em outras palavras, ao refazer as prescrições, o professor acredita que está fazendo menos do que aquilo que foi previsto, conforme é possível constatar na fala de **L2**: “Então a questão não é: vamos fazer outro planejamento. A gente até acaba tendo que fazer, adaptando, **mas sempre com perdas**.” ( **L2 10.2**).

O conceito de “uso de si” remete ao fato de que não há somente execução daquilo que é prescrito, mas um uso das habilidades do trabalhador, no caso, o professor, que é convocado em toda a sua subjetividade para realizar o seu trabalho, visto que não há como ser preparado para dar conta de tudo o que se inclui na situação de trabalho. O termo “uso de si” demonstra a complexidade do trabalho não somente do professor, mas do trabalho de forma geral. No caso do trabalho do professor, as condições oferecidas, ou melhor, não oferecidas, é que obrigam o professor a produzir adaptações às normas. Tal fato demonstra que o professor não é simplesmente um executor, que apenas sofre os impactos históricos, econômicos e sociais: o professor o tempo todo faz “uso de si” nas suas atividades de trabalho.

### 4.3 O TRABALHO IMPEDIDO

#### QUADRO 3

ENUNCIADO NEGATIVO	PONTOS DE VISTA AFIRMATIVOS SUBJACENTES
<p><b>1.5-L1</b>: “a gente <b>não</b> consegue realizar [as atividades] até o final, porque a gente tem que subdividir muito o nosso trabalho, né? A gente tem que acabar priorizando as atividades em sala de aula, né? Ou a leitura ou a produção de texto, por exemplo, a produção de texto, bem trabalhada às vezes <b>não</b> é possível né? “</p> <p><b>1.8-L5</b>: “Como é que você vai manter essa disciplina, né? <b>Não</b> mantém!”</p> <p><b>2.9 L2</b>: “Ele [o professor] <b>não</b> foi preparado pra isso [trabalhar com o CEST].”</p> <p><b>2.10 L4</b>: “O professor <b>não</b> sabia trabalhar [com o CEST].”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor consegue realizar seu trabalho até o final.</li> <li>• A produção de texto bem trabalhada é possível.</li>   <li>• O professor mantém a disciplina em sala de aula.</li>   <li>• O professor foi preparado para trabalhar com o CEST.</li>   <li>• O professor sabia trabalhar com o CEST.</li> </ul>

<sup>62</sup> O planejamento em questão refere-se às Orientações Curriculares de Língua Portuguesa.

<sup>63</sup> Idem.

<p><b>2.17 L3:</b> “Chega ao cúmulo de um aluno de nono ano <b>não</b> saber o que é um substantivo.”</p> <p><b>2.19 L3:</b> “[Um aluno do 9º ano] <b>Não</b> saber diferenciar o sujeito do predicado.”</p> <p><b>2.21 L2:</b> “se ele <b>não</b> trabalhar a oralidade, ele <b>não</b> escreve... ele <b>não</b> decodifica.”</p> <p><b>3.3 L1:</b> “Às vezes, eles [os alunos] até lêem, mas eles <b>não</b> conseguem ter o domínio da habilidade de escrita, entendeu?”</p> <p><b>3.4 L2:</b> “Quando ele lê e você faz uma pergunta sobre o que ele leu, ele <b>não</b> sabe responder.”</p> <p><b>3.6 L2:</b> “Ele junta letrinha, ele <b>não</b> decodifica.”</p> <p><b>3.7 L3:-</b> “Uma pergunta que ele sabe responder, só vai ser aquela pergunta, talvez, aquela que ele possa retirar do texto. Alguma inferência implícita ele <b>não</b> vai fazer nunca.”</p> <p><b>3.8 L1:</b> “Ele <b>não</b> consegue expressar o seu entendimento, ele tira trechos do próprio texto, até às vezes se você for avaliar, até coloca o trecho que deveria, mas ele <b>não</b> tem uma forma própria para expressar o seu entendimento.”</p> <p><b>3.9 L3:</b> “Isso reflete também na falta de autonomia, eles são altamente <b>sem</b> autonomia pra agir, reflete muito essa questão do ler e escrever. Eles <b>não</b> são capazes de fazer uma vírgula <b>sem</b> te consultar antes, eles são muito dependentes, muito!”</p> <p><b>3.13 L1:</b> “Ele <b>não</b> tem noção de espaço.”</p> <p><b>3.14 L2:</b> “Eu recebo aluno no oitavo e nono ano que faz isso, <b>não</b> é coisa de sexto ano só não [...] eu <b>não</b> sei o que a gente faz pra mudar isso, onde é que a gente tá falhando também?”</p> <p><b>5.3 L2:</b> “você <b>não</b> sabe o que fazer por ele [aluno].”</p> <p><b>6.9 L4:</b> “Mas aí vem a interpretação de cada um, se o professor tiver na cabeça que esse formativo está acima da questão da aprendizagem, você vai realmente ter trabalho, porque a gente <b>não</b> dá conta desse tipo de aluno.”</p> <p><b>7.1 L5:</b> “eles [os alunos] <b>não</b> conseguem acompanhar, eles <b>não</b> sabem nada.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos de nono ano sabem o que é um substantivo.</li> <li>• Os alunos de 9º ano sabem diferenciar sujeito de predicado.</li> <li>• Se o professor trabalha a oralidade com o aluno, ele escreve e decodifica.</li> <li>• Os alunos têm domínio da habilidade escrita.</li> <li>• O aluno sabe responder questões sobre o que ele leu.</li> <li>• O aluno junta letrinha e decodifica.</li> <li>• O aluno vai fazer sempre alguma inferência implícita.</li> <li>• O aluno consegue expressar o seu entendimento e tem uma forma própria para se expressar.</li> <li>• Os alunos possuem autonomia.</li> <li>• O aluno tem noção de espaço.</li> <li>• É coisa de 6º ano [não ter noção de espaço]. O professor sabe o que fazer para mudar a situação.</li> <li>• O professor sabe o que fazer pelo aluno.</li> <li>• O professor dá conta dos aspectos formativos na formação do aluno.</li> <li>• Eles [os alunos] conseguem acompanhar, eles sabem tudo</li> </ul>
--	---

<p><b>7.3 L2:</b> “Eu vejo ainda um terceiro grupo, a gente tem aquele menino que aquilo ali <b>não</b> faz sentido pra ele [...] ele <b>não</b> consegue responder a nada.”</p> <p><b>10.5 L4:</b> “quando ele está na oitava, no nono ano, ele tem uma maturidade e começa alcançar e aí entende um pouco dos problemas, porque o sexto ano <b>não</b> entende.”</p> <p><b>9.3 L1:</b> “A gente <b>não</b> consegue [cumprir o planejamento]”<sup>62</sup></p> <p><b>9.4 L2:</b> “Na verdade, <b>não</b> tem como [cumprir o planejamento]<sup>63</sup> Primeiro: aí eu volto à questão dos quatro tempos, <b>não</b> tem como trabalhar isso tudo. Oito tempos de Língua Portuguesa eu acho um espetáculo.”</p> <p><b>9.11 L2:</b> “E se você for ver isso [parar a aula para trabalhar outras questões] ao longo do tempo você <b>não</b> consegue dar conta da aula.”</p> <p><b>10.4 L2:</b> “Ele [o aluno] pode até chegar ao final do ano reconhecendo gêneros textuais melhor, interpretando melhor, graças a Deus que isso aí é o que se espera. Mas ele vai continuar escrevendo o nome dele errado. Porque a gente <b>não</b> consegue dar conta de tudo.”</p> <p><b>15.3 L5:</b> “Eu fico com aquela produção textual de um lado para o outro, tentando parar com a criança pra analisar o que ela escreveu, pra ‘canetar’ os erros. Você <b>não</b> tem tempo pra isso.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquilo ali faz sentido pra ele [...] ele consegue responder a tudo.</li> <li>• No 6º ano, o aluno entende os problemas.</li> <li>• Os professores conseguem cumprir o planejamento.</li> <li>• O professor tem como cumprir o planejamento com carga reduzida de quatro tempos de aula por semana.</li> <li>• O professor consegue dar conta da aula</li> <li>• O professor consegue dar conta de tudo</li> <li>• O professor tem tempo para corrigir as produções textuais dos alunos.</li> </ul>
---	---

Conforme podemos observar, a maior incidência de enunciados negativos considerados polêmicos se concentra no quadro sobre o trabalho impedido. Vinte e dois enunciados negativos dão conta da dificuldade de se realizar o trabalho que é proposto aos professores em confronto com vozes afirmativas subjacentes que parecem afirmar que o professor consegue realizar todo o seu trabalho, que ele é preparado para realizá-lo e que, inclusive, garante a aprendizagem de seus alunos.

Ao verificar que o tempo de aula não é suficiente para realizar o que é proposto nas Orientações Curriculares, que o resultado de seus alunos não condiz com o que se esperava, ou que o professor não tem conhecimento de algumas prescrições para o seu trabalho, o docente se depara com a impossibilidade de realizar a sua atividade.

Essa atividade, no sentido que lhe atribui Yves Clot, é sempre mais do que um simples gesto realizado, passível de observação direta e mensurável para fins de avaliação de produtividade. Para o autor, “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo

que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures”. (CLOT, 2006, p. 116)

Além de apontar que o trabalho impedido é trabalho, Yves Clot salienta que o possível também faz parte do trabalho real: “o sujeito não detém o monopólio do possível. É, pelo contrário, esse conflito no real que a história do sujeito busca superar e que é fonte de seu desenvolvimento possível” (Ibid. p.117). Ainda segundo o autor, “há uma relação entre os *esperados* genéricos da atividade e os *inesperados* do real” (Ibid., p. 94, grifos do autor). Baseando-nos nas colocações de Clot, iniciamos as análises pertinentes ao quadro 3.

No dizer do professor que não consegue realizar seu trabalho ou que o trabalho bem realizado não é possível, verificamos, em concordância com a teoria polifônica de Ducrot (1987), que os enunciados negativos produzidos pelos professores dialogam com possíveis vozes que afirmam que há condições para que o professor realize o seu trabalho. Tais afirmações trazem pontos de vista que demonstram que os resultados positivos para a aprendizagem são possíveis: “A produção de texto bem trabalhada é possível”; e “Se o professor trabalha a oralidade com o aluno, ele escreve e decodifica”. E que cabe ao professor a responsabilidade de realizar sua atividade: “O professor mantém a disciplina em sala de aula”; “O professor sabe o que fazer pelo aluno”; “O professor dá conta dos aspectos formativos na formação do aluno”; “O professor consegue dar conta da aula”; “O professor tem tempo para corrigir as produções textuais dos alunos”; “Os professores conseguem cumprir o planejamento”; “O professor consegue dar conta de tudo”; e “O professor consegue realizar seu trabalho até o final”. Em suma, essa série de afirmações subjacentes demonstra que o professor é responsável por conseguir fazer tudo, independente das condições que são oferecidas para a realização do seu trabalho, quase como um “ser onipotente”.

Dentre a multiplicidade de vozes que podem afirmar a existência de condições para a realização do trabalho do professor, destacamos como possíveis enunciações afirmativas algumas ideias apresentadas pela SME e que, ao nosso entender, reiteram a ideia de existência de condições de trabalhos para os docentes.

Por exemplo, a afirmação da SME em suas Orientações Pedagógicas para Língua Portuguesa (OP-LP): “Sabe-se que estas situações (de comunicação) são simuladas em sala de aula” ou “sabemos que muitos dos procedimentos [que consideramos fundamentais para a abordagem textual] já são adotados pelos colegas.” (OP-LP – 6º ano, p. 1-2). Entendemos que tais afirmações, entre outras, dão conta de que o professor consegue realizar seu trabalho, já que exprimem a ideia

de ter conhecimento da realização de tais tarefas pelos professores, contrariando o que dizem os enunciadores-professores quando estes expressam que não conseguem realizar o trabalho proposto. Também, quando no mesmo documento, a SME afirma que: “Cabe aos professores analisar os ‘erros’ existentes, para conscientizar o estudante, tanto ortográfica quanto textualmente do que pode ser modificado em sua escrita, assim como acontece conosco, mesmo sendo produtores de textos proficientes quando escrevemos.” (OP-LP – 6º ano, p. 3), ela contraria a fala de **L5 (15.3 L5)** que diz não ter tempo suficiente para corrigir as produções textuais dos alunos.

Vemos que, em ambos os exemplos, a SME considera a existência de fatores e de recursos que são recusados na fala dos professores e, assim sendo, o professor precisa renormalizar aquilo que lhe é prescrito já que necessita fazer adaptações de forma a adequar o que lhe é prescrito àquilo que lhe está disponível.

Tais situações exemplificam o que afirma Clot (2006) ao expor a distinção entre a atividade realizada e a atividade real. Para o autor, a atividade real está relacionada àquilo que não pôde ser feito, mas que não se pode abolir da perspectiva do sujeito, como é o caso das falas dos professores que lamentam a inexistência de condições adequadas para desenvolver as suas atividades. Assim, a atividade impedida ou contrariada requer mais esforços do trabalhador, o que pode como consequência, ocasionar em algum tipo de adoecimento como: insatisfação, frustração, angústia, sentimento de culpa e de impotência.

Também, por meio dos enunciados negativos, percebemos que no início da implantação do Centro de Estudos para os alunos (CEST) os professores desconheciam o trabalho que deveria ser realizado na nova disciplina, o que acaba sendo um reflexo da falta de formação continuada para os professores da rede. Ao alegar que não foram preparados para a realização do trabalho (exemplificado neste fragmento com o desconhecimento para trabalhar com a disciplina CEST) e ao acrescentar que as próprias escolas desconheciam o que era previsto para essa disciplina, os enunciados negativos entram em choque com as afirmações que demonstram o preparo do professor para a realização de suas atividades. No caso do CEST, existe um documento elaborado pela SME que prescreve o trabalho que deve ser realizado nessa disciplina. No mesmo documento, verificamos que a rede afirma a existência de formação continuada para os professores:

No CEST (Centro de Estudos para os alunos), os educandos são orientados por um professor lotado na escola, com liderança junto a professores e alunos, que incentivará a aprendizagem e a autonomia nos alunos com os quais interage. O CEST deverá ocorrer semanalmente. Algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas no CEST são: consultas e pesquisas em dicionários, livros, atlas,

jornais, revistas, internet, vídeos e outros recursos; trabalhos e estudos em equipe; atividades que auxiliem no processo de formação de conceitos; outras atividades com objetivos semelhantes. O Centro de Estudos para professores (CE) se constitui, também, em mais um espaço coletivo de formação continuada para todos os profissionais da Rede. (CME– Rio, Indicação nº 3, 2007 p. 12)

[...] O Departamento Geral de Educação (E/DGED/SME) investiu, de forma incisiva, na formação da Rede, ao promover, no ano de 2006, o curso "Ciclos de Formação", com a consultoria e orientação da Professora Dra. Elvira Lima, para cerca de 12.000 professores. (Ibid. p. 9)

A falta de conhecimento das duas situações acaba por impedir que o trabalho seja realizado da forma como ele foi prescrito, e isso faz parecer ao professor que seu trabalho não foi realizado, gerando sofrimento, angústia e frustração.

Tais sentimentos de “culpa” se agravam quando o professor constata que o aluno não alcança aquilo que lhe é proposto. Ao fazer referência aos alunos como: “eles **não** conseguem ter o domínio da habilidade de escrita”; “Ele **não** consegue expressar o seu entendimento”; “ele **não** tem uma forma própria para expressar o seu entendimento”; “quando ele lê e você faz uma pergunta pra ele sobre o que ele leu, ele **não** sabe responder”; ou “Ele **não** tem noção de espaço”, suas falas expressam somente aquilo que o aluno não sabe, não consegue realizar.

Esse “não saber do aluno” recai sobre o trabalho desempenhado pelo professor, já que existe sempre alguém no discurso afirmativo subjacente dizendo que tais destrezas já deveriam ser de domínio dos alunos, e se acaso isso não ocorre a responsabilidade é do professor.

As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (OC-LP), por exemplo, apreçoam como um dos objetivos para o 6º ano a “Construção da escrita de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção” (OC- LP, 2009, p. 5), e como habilidade a ser desenvolvida “Estabelecer conforme o projeto textual; articulações diretas de fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/conseqüência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos” (Ibid., p. 5). As Orientações propõem ainda, como habilidade, “Empregar de acordo com as possibilidades de cada gênero: recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula)” (Ibid p.6). Assim, percebemos que, observando o que afirma **L1** e o que está contido nas Orientações Curriculares, um aluno que cursa o 6º ano já deveria tanto conseguir expressar seu entendimento sobre um texto como ter noção de espaço; entretanto, não é o que constatam os professores.

Do mesmo modo que **L1**, **L2** faz uso de enunciados negativos para explicitar o perfil dos alunos do 6º ano através do que eles não conseguem realizar (“ele **não** sabe responder” e “ele **não** decodifica”) e acrescenta que existe uma prática (a de copiar, em seu caderno, a mesma divisão do

quadro) que também se faz presente em séries mais avançadas, apontando como um agravante “**não** é coisa de sexto ano só **não**”. Em contrapartida, destaca não saber como proceder para mudar essa situação: “eu **não** sei o que a gente faz pra mudar isso... onde é que a gente tá falhando também”. Essa última fala evidencia o quanto o professor também se considera responsável pelo que não foi aprendido pelo aluno e acaba sentindo-se frustrado por não saber como atuar para ajuda-lo.

Assim como **L1** e **L2**, **L3** define o perfil dos alunos de 6º ano destacando somente aspectos negativos referentes à aquisição da aprendizagem desses alunos, ao expressar: “alguma inferência implícita ele **não** vai fazer nunca”, chegando a subestimar a capacidade de seus alunos. Ao fazer tal comentário, **L3** entra em confronto com uma das habilidades que deve ser desenvolvida ao longo do sexto ano: a de inferir o significado de palavras no texto. Os objetivos das Orientações Curriculares apontam que os alunos devem desenvolver a “compreensão dos diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos” (Ibid. p. 4 ). Tal objetivo aponta para a habilidade que se requer que o aluno desenvolva: “inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto.” (Ibid. p. 4)<sup>64</sup>.

Também **L5** constrói o perfil desse aluno de forma negativa, destacando a falta de autonomia dele, relatando uma prática comum entre os alunos que se refere a não dividir o caderno por matérias, ou seja, ele copia na mesma sequência em que começam e terminam as aulas daquele dia: “Eles são tão dependentes, que nós temos casos na escola que se você escreve em colunas ele copia em coluna [...] Às vezes a prática dele, ele **não** segue o caderno”. Já o professor **L4** destaca a falta de maturidade dos alunos de 6º ano: “quando ele está na oitava, no nono ano, ele tem uma maturidade e começa alcançar e aí entende um pouco dos problemas, porque o sexto ano **não** entende”. E mais uma vez o que vemos ressaltado são os aspectos negativos referentes à aprendizagem do aluno, o que nos faz perceber que ao dizer que seus alunos não aprenderam, não aprendem e até mesmo não aprenderão, o professor acaba trazendo com ele um sentimento de culpa, de responsabilidade pelo que o aluno não aprendeu.

---

<sup>64</sup> Inferir informações implícitas consta também no item Objetivo nas Orientações Curriculares para os anos iniciais: “inferir informações implícitas em um texto”(OC-LP – Anos iniciais, 2009, p. 3). Assim como nas Orientações Curriculares para o 5º ano: “inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto.” (OC-LP – 5º Ano, 2009 p. 4)

Uma das conclusões que podemos fazer após a análise dos três quadros propostos, no que se refere ao primeiro quadro, que englobou enunciados negativos polêmicos relacionados às Competências para o trabalho, é a de que foi possível perceber os conflitos existentes no trabalho docente. Conflitos entre conceitos para a definição sobre o que é trabalho, já que muito do trabalho que o professor realiza não vem à tona e acaba por não ser considerado trabalho. Dilemas entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos. Embates entre aquilo que é prescrito ao professor como trabalho a ser realizado e aquilo que ele consegue realizar de fato. Além de confrontos de diferentes visões de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa.

A partir do segundo quadro, foi possível perceber que as afirmações subjacentes aos enunciados negativos apresentam pontos de vista que demonstram a existência de condições de trabalho para o professor. As vozes subjacentes acabam por eximir o poder público de suas responsabilidades, imputando ao professor a responsabilidade sobre o trabalho docente. Na ausência da eficácia dos Órgãos Públicos, ficou visível a necessidade do professor de se adequar a situação real à situação de trabalho.

O terceiro quadro colocou em evidência afirmações subjacentes que apresentam o professor como um profissional que consegue realizar todo o seu trabalho, sem se deparar com dificuldades e que inclusive consegue suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos.

No decorrer das análises dos três quadros, algumas questões se intercalaram, mostrando-se ora mais evidentes em determinado quadro, ora em outro. Através da análise dos três quadros também foi possível perceber que os pontos de vista afirmativos subjacentes poderiam ser imputados a diferentes tipos de enunciadores, tais como: senso comum, enunciadores professores e SME, cujo ponto em comum está em atribuir a responsabilidade do ensino, quase que exclusivamente, ao professor.

Nossas análises buscaram conhecer, analisar e evidenciar algumas questões que envolvem o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. Procuramos mostrar que os trabalhadores criam e recriam suas próprias relações com sua atividade profissional. Pretendemos possibilitar que os professores, ao se depararem com a pesquisa finalizada, possam observar e refletir sobre o seu próprio trabalho e talvez até se surpreender com o que, geralmente, passa despercebido no seu dia a dia de trabalho.

Finalizamos nossas análises com a citação de Clot sobre a atividade do trabalho e passamos às considerações finais de nossa pesquisa.



A atividade não é operação (gesto visível, detalhe etc.), mas sim o que é feito e ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. O que eu não fiz paradoxalmente faz parte da atividade. É uma concepção de atividade que toma a enunciação, de Bakhtin, que define o enunciado como um tipo de conflito possível. A atividade é uma colisão de possíveis. (CLOT, 2006b, p. 105)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo conhecer um pouco do trabalho do professor de Língua Portuguesa realizado em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Para tal, consideramos como prioridade a fala acerca do trabalho realizado pelos professores para as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e os documentos prescritivos divulgados pela SME.

Considerando nossas inquietações, como professora da rede, assim como nosso interesse em tentar contribuir com reflexões a respeito do trabalho docente realizado para o Ensino Fundamental, buscamos, através dos materiais prescritivos e da realização da discussão em grupo, compreender a situação do trabalho docente, tal como a dizem os professores de Língua Portuguesa.

Ao retomar nossa pergunta de pesquisa” de que forma o discurso dos professores sobre a sua prática docente dialoga com o momento pelo qual passa a rede municipal de ensino?”, foi possível perceber que a fala dos professores sobre o seu trabalho é o reflexo direto ou indireto desse momento. Pois, a fala dos professores traz afirmações subjacentes que, em sua maioria, afirmam a existência de meios para a realização do trabalho docente, tal como apregoa a SME.

Percebemos, a partir das análises realizadas, que a grande ocorrência de enunciados negativos utilizados pelos professores no GD nos mostrava informações implícitas, o que nos fez buscar posições enunciativas que caracterizassem o trabalho docente a partir de questões relacionadas aos conceitos de competência para o trabalho, uso de si e trabalho impedido.

Por meio da realização do GD foi possível responder algumas das hipóteses construídas na elaboração do roteiro para discussão. Confirmamos, por exemplo, a hipótese de que os professores listariam uma série de fatores impeditivos à realização do seu trabalho, evidenciando, assim, a dificuldade em se falar sobre o trabalho que se realiza. Nossas hipóteses também apontavam para uma visão do ensino de Língua Portuguesa com ênfase nas questões gramaticais. Em parte elas foram confirmadas, pois o que ocorreu foi um debate entre dois polos: um mais voltado para o ensino da gramática, conforme previsto, e outro que prefere priorizar a interpretação textual, tal como apregoa a SME. Quanto às questões relacionadas às avaliações da rede, ao contrário do que supúnhamos, foi possível verificar que os professores aprovaram a ideia das avaliações unificadas.

No decorrer da realização de nossa pesquisa foi possível também observar que o foco nas avaliações silencia as críticas, criando índices e competição. O objetivo é focar no individual, obter

resultados e cobrar melhor desempenho, ficando apagada a responsabilidade de quem deve promover os meios para que os resultados sejam alcançados.

O coletivo não tem vez, pois a Secretaria de Educação não promove um espaço para interação entre os professores. Talvez por esse motivo, em nosso contexto de pesquisa, nos tenha parecido uma necessidade do professor expressar a sua fala *sobre* o seu trabalho, já que a disponibilidade de falar foi muito sintomática, assim como a demanda por formação, o que demonstra que o professor não dá conta do que se impõe como tarefa e que não há espaço para a continuidade da sua formação. Ou seja, a forma como esta fala foi realizada, através de uma situação em grupo, intensificou a importância do coletivo no ambiente escolar: ao dar voz aos professores em uma situação em grupo surgiram embates só possíveis em tal situação e o “coletivo” não é uma prioridade da SME.

Conforme apresenta Souza-e-Silva:

A articulação entre o individual e o coletivo, sempre problemática no âmbito das instituições, tem evoluído nos últimos anos, no sentido de privilegiar o primeiro sobre o segundo [...] Considera-se o conhecimento desenvolvido na escola nos mesmos moldes do empresarial [...] As pessoas que fazem algo mais do que esperado dela são recompensadas. (SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 201)

A autora traz no mesmo artigo, as palavras de Cláudia Costin, na época presidente da Fundação Vitor Civita e hoje secretária de educação da rede municipal do Rio de Janeiro. Diz a secretária: “Premiamos pessoas que, em vez de ficar se lamentando, confiam na sua capacidade de transformação. E mostram que, mesmo em condições de trabalho extremamente difíceis você pode se superar, porque é isso que faz um bom profissional.” (SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 201).

O fragmento apresentado condiz com as medidas implementadas até agora pela SME, que resolve premiar as “25 escolas que brilharam na Prova Rio”, “dar bicicleta aos alunos com melhor desempenho em provas da rede” e propor um “salário extra” aos professores de acordo com seu desempenho. Medidas típicas de empresas privadas que vem sendo adotadas na Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro.

A educação, tão lembrada em eleições, em programas televisivos, em reportagens etc., muitas vezes acaba reduzida aos índices de aprovação, bônus e *rankings* que mascaram a real responsabilidade dos governantes e que quase nunca contribuem para que o ensino seja efetivamente de qualidade.

Em carta intitulada “A educação carioca”, publicada no site da SME após a primeira prova de revisão feita pela rede (realizada em 19/03/09), a secretária de educação Cláudia Costin faz a seguinte pergunta, buscando obter uma resposta sobre os resultados obtidos: “Mas de quem seria a

culpa?” E a própria secretaria responde: “Certamente que não do professor carioca.” Traçando um paralelo com a categoria de análise utilizada em nossa pesquisa – a negação polêmica – ao afirmar que a culpa não é do professor carioca, a secretária dialoga com as vozes que afirmam que a situação de ensino em que está inserida a rede municipal é culpa dos professores cariocas.

Como responsabilizar o professor pela precariedade do ensino se, de acordo com a própria secretária, “o professor lida com o complexo desafio de formar seres humanos, num contexto de famílias desestruturadas e sem acesso ao saber letrado” (Ibid. p. 1. Como o professor incentiva seu aluno a estudar se de acordo com a fala de um dos sujeitos de pesquisa, o próprio professor, devido a vários fatores decorrentes da falta de estrutura, não aguenta permanecer na sala de aula: “Até porque você mesma tá querendo sair correndo de lá, né?”. (L2-1.9). Vale lembrar que todas as questões relacionadas à infraestrutura são de responsabilidade da SME.

De quem seria a culpa? Que tal: certamente que **sim** do excesso de alunos por turma; certamente que **sim** da redução dos tempos de aula (cinco tempos de aula por dia nas escolas do município, em lugar de seis tempos); certamente que **sim** da falta de livros didáticos para todos os alunos; certamente que **sim** dos baixos salários dos professores que os obriga a trabalhar em várias escolas e a conseqüentemente ter pouco tempo para o preparo das aulas e mesmo para descansar; certamente que **sim** da inexistência de um plano de carreira efetivo que estimule os docentes a uma formação continuada; certamente que **sim** do acúmulo de funções; e outros “certamente que **sim**”, que certamente **não** são de responsabilidade dos professores.

Desse modo, esperamos, com a finalização de nossa pesquisa, que de algum modo possamos ter contribuído para refletir e alertar sobre os discursos produzidos sobre a Educação Pública e, naturalmente, sobre o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Denise; TELLES, Ana Luiza. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Cap. 3, p. 63-90.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed.. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 4ª ed. 2ª tiragem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, p. 93-124, 2006a .
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006b.
- CODO, Wanderley. (Org.) *Por uma psicologia do trabalho*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- DAHER, Maria del Carmen F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The Specialist: Pesquisa e Metodologia em Línguas Instrumentais*. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura. São Paulo, v. 19, Especial, p. 287-303. 1998.

\_\_\_\_\_; SANT'ANNA, V.L.A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niterói, v. 11, 2002. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br>> Acesso em: 05 dez. de 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; ROCHA, D. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel.(Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha; revisão técnica de Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. Rio de Janeiro: Nome do portal ou editora, 2004. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

DANIELLOU, François. Lês travaux dès prescriptions. In: CONGRÈS DE LA SELF. *Les Évolutions de La Prescription. Actes...* Aix-em-Provence: Greact, 2002. p. 8-15.

DEUSDARÁ, Bruno. *Imagens da Alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. 2006. 249 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. p. 13-52.

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19 , p. 129-137, jan.-abr. 2002.

ESTEVE, José Manuel. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA E SILVA, Maria. Cecília. P.; FAITA, Daniel (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Mário César. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. *Revista Alethéia*, Canoas, v.1, n.11, p. 71-82, maio, 2000.

FIORIN, José Luis. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANÇA, Maristela. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do *Homo loquens* com o ser humano industrializado. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise. (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INEP. *gov.br*. [homepage na Internet]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. v. 4, n. 6, mar. 2006.. ISSN 1678-8931. Disponível em: <[WWW.revel.inf.br](http://WWW.revel.inf.br)> Acesso em: 30 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise de discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

MARINHO, Marilde. A língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 43-80. (Formação de Professores)

NEGRONI, María Marta García; COLADO, Marta Tordesillas. *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid: Editorial Gredos, 2001, p. 152- 235

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. C. P; e FAITA, Daniel (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha; revisão técnica de Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI. Eni. *Análise do Discurso: princípios e Procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre interdiscurso. *Revista Letras*. Curitiba, n. 61, p. 253-269, mês abreviado da publicação, 2003. (Suplemento especial)

REVISTA DIRECIONAL EDUCADOR. Disponível em: <<http://direcional.educador.blogspot.com/2008/07/entrevista-jussara-hoffmann-por-uma.html>> Acesso em: 14 mar 2009.

RIO DE JANEIRO (RJ). Decreto nº 618, de 13 de junho de 2007. Susta os efeitos da Resolução 946 de 25 de abril de 2007. SME, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 946, de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providencias. SME, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 959, de 18 de setembro de 2007. Estabelece diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providencias. SME, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 28.462, de 21 de setembro de 2007. Dispõe sobre o mérito-escolar e dá outras providencias. SME, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 28.878, de 14 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providencias. SME, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 30.340, de 1º de janeiro de 2009. Revoga o Decreto nº 28.878 e dá outras providencias. SME, 2009.



\_\_\_\_\_. Decreto nº 30.426, de 26 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009 e dá outras providências. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 30.860, de 1º de julho de 2009. Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores na forma que o decreto menciona.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1046, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a recuperação da aprendizagem. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Análise pedagógica da prova de 1º bimestre – Língua Portuguesa. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Análise pedagógica da prova de 2º bimestre – Língua Portuguesa. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Cadernos Pedagógicos. SME, Multirio, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Carta de apresentação do material, SME, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Dados do Município Prova de Revisão. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Multieducação: Relações de ensino*. SME, 2008. (Série Temas em debate)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Multieducação: Leitura e escrita*. 2ª ed. SME, 2007. (Série A multieducação em sala de aula)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico da Secretaria Municipal de Educação*. Parte 2, Cap. 9, SME, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares – Língua Portuguesa – 6º ano*. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Orientações Pedagógicas – Língua Portuguesa – 6º ano*. SME, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Os ciclos no ensino fundamental: aspectos históricos, políticos e pedagógico (Indicação nº 3). Rio de Janeiro: CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/CÂMARA DE POLÍTICAS SOCIAIS INTEGRADAS À EDUCAÇÃO. CME-Rio, 2007.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer não*. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

SANT'ANNA, V. L. A ; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Revista Matraca*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p.77-99. Jan./jun. 2007.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde *et al.* Niterói: EDUFF, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAITA, Daniel (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha; revisão técnica de Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educ. Soc.* [ISSN 0101-7330]. v. 19, n. 65, pp. 101-140 1998. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/scielo>. > Acesso em: 15 jan. 2009.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América do Sul. In: HADDAD, Sérgio. (Org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Miriam (Org.). *USP fala sobre Educação*. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34-43.

SOUZA-E-SILVA, Maria. Cecília. P. *O trabalho do professor sob um enfoque ergológico-discursivo*. *Cientefico*. v.7, n.2, p. 314. Salvador, jul-dez. 2007.

\_\_\_\_\_. O Ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. Quais as contribuições da lingüística aplicada para a análise do trabalho? In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara ; ALVAREZ, Denise (Org.) *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TEIGER, Catherine. L' approche ergonomique: du travail humain à l'activité dès hommes ET dès femmes au travail. *Education Permanente*, Paris, v.3, n.116,1993.

**APÊNDICE A – Termo de Concordância**

**À Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXXX**  
**Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

Prezado senhor diretor,

Sou Raphaela Dexheimer Mokodsi, aluna do curso de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ – e desenvolvo a pesquisa intitulada *A fala dos professores de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho: o que dizem sobre avaliação*, orientada pela professora Doutora do Instituto de Letras desta universidade, Sra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant’Anna. O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar, através da fala dos professores, o que eles dizem sobre o seu trabalho e sobre avaliação.

Para a realização deste estudo, solicito a autorização de V. S<sup>a</sup> para realizar a coleta de material linguístico efetuada através da realização de um Grupo de Discussão (GD) entre os professores de Língua Portuguesa que desejarem participar voluntariamente da pesquisa. Após a coleta desse material, transcreveremos as falas obtidas e procederemos com a análise linguístico-discursiva, visando alcançar o objetivo da investigação acima descrito.

Cabe ressaltar que a pesquisa não gerará nenhum tipo de ônus para a sua instituição ou para os professores participantes, assim como também não receberão nenhum tipo de pagamento – a participação será voluntária. Os participantes poderão retirar o seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, sem que esta decisão lhe cause qualquer tipo de constrangimento, conforme declarado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deverá ser assinado individualmente por cada participante e no qual apresento mais informações e dados para contato.

Assim sendo, desde já, agradeço a oportunidade de trabalho, e se deferido meu pedido, peço-lhe que assine o Termo de Concordância abaixo:

Cordialmente,

Raphaela Dexheimer Mokodsi

MO 815343

Autorizo a mestranda Raphaela Dexheimer Mokodsi a realizar a pesquisa acima descrita junto aos professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal Professora Myrthes Wenzel que desejarem participar.

---

Diretor

---

Local e data

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *A fala dos professores de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho: o que dizem sobre avaliação* por ser um docente de Língua portuguesa da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar, através da fala dos professores, o que eles dizem sobre o seu trabalho e sobre avaliação.

Para tanto, caso aceite participar desta pesquisa, o (a) senhor(a) participará da reunião de discussão em grupo, a qual será gravada em fita cassete. A reunião será realizada na Escola Municipal Myrthes Wenzel, em dia de melhor conveniência para os participantes e informado com antecedência.

As informações obtidas dessa discussão serão transcritas e analisadas linguístico-discursivamente, visando identificar o objetivo acima descrito.

Ao aceitar participar desta pesquisa, o (a) senhor(a) não terá despesa alguma, assim como também não receberá nenhum tipo de pagamento – sua participação será voluntária. Vale ressaltar que garantimos ao (à) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento, sem nenhuma penalização ou constrangimento. O (a) senhor(a) deverá estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações).

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa e deseje obter informações sobre o seu andamento ou mesmo opte por desistir de participar dela, por favor, comunique-nos sua decisão imediatamente. Pesquisadora: Raphaela Dexheimer Mokodsi; tel.: XXXXXX/ end.: XXXXXXXXXXXX – CEP:XXXXX-XXX. Ou Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lucia de Albuquerque Sant’Anna; tel.: XXXXXX; end.:XXXXXXXXXXXX.

Caso o (a) senhor(a) tenha dificuldade para realizar este contato, comunique o fato à Comissão de Ética na Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, nº 524, sala 3.020, bloco E, 3º andar; Maracanã; Rio de Janeiro/RJ – e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – tel.: (021) 2569-3490.

---

Assinatura da pesquisadora

---

Local e data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

---

Nome do participante

---

Local e data

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE C – Roteiro para Discussão em Grupo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Linguística

Orientador: Profª. Drª. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna  
Mestranda: Raphaela Dexheimer Mokodsi  
Linha de pesquisa: Linguagem e Trabalho

Título: A fala dos professores de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho: o que dizem sobre avaliação.

### Roteiro para discussão em grupo:

- 1- O que é ser professor da rede municipal do Rio de Janeiro?
- 2- Quais são os maiores problemas enfrentados pelos professores em sala de aula?
- 3- Qual é o perfil dos alunos de 6º ano das escolas em que você trabalha?
- 4- Em sua opinião, por que temos alunos que chegam ao 6º ano sem saber ler/escrever?
- 5- Que soluções o professor de Língua Portuguesa poderia propor para os alunos que não sabem ler/escrever?
- 6- De que forma este aluno pode se sentir incluído?
- 7- Como este aluno interfere nas aulas?
- 8- Como você planeja suas aulas levando em conta os diferentes níveis de leitura dos alunos?
- 9- Como você utiliza o planejamento de Língua Portuguesa enviado pela SME?
- 10- Que planejamento podemos pensar para o 6º ano?
- 11- Que planejamento podemos pensar para a escola?
- 12- Como você analisa as avaliações enviadas pela SME? Que opinião você tem sobre elas?
- 13- De que forma elas influenciaram na rotina das aulas?
- 14- Que soluções foram apresentadas pela SME no que se refere aos alunos que apresentaram baixo rendimento nas provas enviadas pela secretaria? O que você opina sobre isso?
- 15- Que formas de avaliação você utiliza para aferir a aprendizagem dos alunos?
- 16- O que um aluno precisa saber ao final do 6º ano?

## APÊNDICE D - Levantamento da Incidência das Formas de Negação dos Professores no GD

**1.1 L4:** É complicado [...] Seja por falta de algum material, seja por falta de um apoio mesmo mais pedagógico, da escola, de repente isso **não** é em todas as escolas, mas nas escolas por onde eu passei no Município eu vejo isso, né?

**1.4 L2:** [...] Além disso, a gente lida com uma rede em que o pedagógico sempre vem por último, né? **Não** sei... eu pelo menos vejo assim. Questão pedagógica, ela é sempre renegada [...], **não** se sai desse tipo de discussão, discute, discute... aquilo morre e quando efetivamente vem alguma coisa pra mudar a mudança vem de cima pra baixo, e 90% das vezes elas **não** são adequadas ao que a gente precisa, às nossas necessidades e às dos alunos.

**1.5 L1:** ...Essas atividades, elas **não** conseguem, a gente **não** consegue realizar até ao final, porque a gente tem que subdividir muito o nosso trabalho, né? A gente tem que acabar priorizando as atividades em sala de aula, né? Ou a leitura ou a produção de texto, por exemplo, a produção de texto, bem trabalhada às vezes **não** é possível, né? E... o que faz desmerecer a nossa eficiência é justamente também o tempo que a gente **não** tem e a estrutura necessária, né? Pelo grande número de estudantes.

**1.6 L5:** Vocês tem que ter uma... **não** digo uma liderança, mas alguma coisa que seja mais pontual pra cada área de conhecimento, [...] você **não** tem dentro da escola o momento orientador educacional, você **não** tem, você às vezes **não** tem uma coordenação que consiga fazer a ponte professor-aluno e professor-direção, né? [...] Você **não** tem ninguém pra fazer isso pra você. Você **não** pode perder o aluno simplesmente, “ah, deixa ele fazer do jeito que ele quiser”.

**1.8 L5:** Número excessivo de alunos... salas pequenas, né? A gente **não** tem ar-condicionado nas salas [...]. Então, você **não** tem um metro quadrado por aluno na sua sala de aula, que legalmente seria o correto, você **não** tem! [...] Como é que você vai manter essa disciplina, né? **Não** mantém! Então, é uma luta diária...

**1.10 L2:** Como é que você consegue manter um menino ali, dizer pra ele que ali a sua aula é importante? Porque você também **não** tem condições humanas.

**1.11 L5:** E... se a gente for pensar bem... pô, o cara tá certo, porque **não** é porque a educação é pública, né?, que a gente pode fazer de qualquer maneira e receber o aluno e o professor de qualquer maneira também, né?

**1.12 L3:** ... seria o nosso trabalho **não** ser desenvolvido porque têm alguns limitadores, e **não** rende o que poderia tá rendendo. Poderia estar rendendo muito mais e a gente acaba **não** desenvolvendo o trabalho por causa desses limitadores, vocês já falaram um monte aí.

**1.13 L3:** ... mas **não** é o ideal, com certeza **não** ainda falta muita coisa, muita coisa...

**1.14 L4:** Eu acredito que os professores, como é um concurso e é uma competição, temos uma elite, uns dos melhores, e a gente **não** é pra ficar dessa forma porque a gente almeja estar no município, por “n” questões. E quando chega, essa estrutura que **não** corresponde ao nível de exigência de que nós temos de ter mestrado, especializações... Entendeu? **Não** corresponde a isso, então o professor vai acabando o quê? Se frustrando, deixando de lado, deixando de ser professor.

**1.15 L1:** Até porque, você é preparado lá na faculdade pra uma coisa e chega aqui **não** tem estrutura pra isso. Aí você acaba o quê? Se frustrando, depois fica acomodado, você começa a **não** ser compromissado... Estudar mais, se aperfeiçoar mais... **não** tem um motivo pra isso, aí o aborrecimento acontece.

**2.8 L4:** É porque, na realidade, a princípio, pelo que eu entendi na época quando implantou o CEST, é que **não** era pra ser Língua Portuguesa, ele era pra ensinar o aluno a aprender a estudar, em várias questões, seja Língua Portuguesa, matemática...

**2.9 L2:** Mas o próprio professor, profissional que foi deslocado... deslocado **não**, que também , ele **não** foi preparado pra isso...

**2.10 L4:** **Não** foi, **não** sabe como fazer, porque o CEST virou pra qualquer um, o professor **não** sabia trabalhar, **nem** o que trabalhar **nem** como trabalhar e **nem** as escolas sabiam o que fazer.

**2.11 L3:** E **não** é muito diferente do que nós já fazemos, por exemplo, interpretação textual, com pesquisa...

**2.16 L5:** É! Quando tem o livro, mas a gente tem que engolir um livro que a gente **não** escolheu, que muitas vezes a gente **não** concorda com as coisas, porque **não** tem **nada** a ver com a nossa realidade. Um livro que é... somente interpretação de texto, que eu acho que é um hiato que eles tão criando entre o aluno e a realidade, né? Porque concurso **nenhum** que você vai fazer aí fora, vai marginalizar a gramática, então, você **não** pode deixar o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical entendeu? E esses livros que eles estão mandando, essas apostilas que eles mandaram de revisão, essas provas que estão chegando da prefeitura, elas só pontuam interpretação de texto. Você **não** tem uma questão de gramática, né? Então, eles estão criando hiato, eles estão fazendo com que os alunos se distanciem cada vez mais dessa coisa da gramática, que eles já **não** conhecem, já **não** conhecem bem ou porque **não** tiveram português no ano anterior, ou porque... por “n” motivos. Ou porque é uma coisa difícil, que geralmente o aluno... o que é difícil ele deixa de lado, **não** quer aprender, ou pela aprovação automática, que ele foi vendo, então, o que era dado de gramática, ele **não** tinha **nenhuma**... **nenhum** porquê de querer aprender aquilo, porque ele ia passar aprendendo ou **não**, então a gramática foi deixada de lado, na brincadeira, quatro anos. Então aquilo que ele conseguiu aprender em algum momento, ele desaprendeu nesses quatro anos.



**2.17 L3:** Chega ao cúmulo de um aluno de nono ano **não** saber o que é um substantivo.

**2.19 L3:** **Não** saber diferenciar o sujeito do predicado.

**2.21 L2:** Eu tenho uma percepção um pouco diferente, **não** é que eu discorde de você **nem** de você [...] eu **nem** gosto de falar de gramática contextualizada, porque eu **não** gosto dessa coisa de pegar o texto e só destrinchar pra trabalhar gramática e **nem** aquela gramática que você tira sabe-se lá de onde. Então assim, hoje eu vejo o ensino de língua **não**.... pra mim, ele tem que passar mesmo pelos gêneros textuais sim, pela discussão em sala de aula sim com aluno, pelos debates, pela fala, tem que se trabalhar a oralidade desses meninos sim, porque se ele **não** trabalhar a oralidade ele **não** escreve, ele precisa articular na cabeça, pra isso se transformar em texto escrito também, então, o que acontece? É no meu caso que eu trabalho com as séries terminais, oitavo e nono ano, quando chega lá, na verdade eu **não** tenho carência de gramática, eu tenho carência de um aluno que decodifique, o que ele lê, ele **não** decodifica. Então, honestamente nesse momento, eu **não** tô fazendo uma defesa desse material [...] eu **não** quero nem fazer interpretação profunda de texto **não**, decodificar! [...] A XXXX **não** é uma menina relapsa, é uma menina séria, que senta, que estuda, que faz. Na hora que eu li em voz alta. Eu falei assim: “XXXX, você **não** percebeu que era o poema que você leu, que a gente discutiu em sala?” “**Não**, professora, agora quando a senhora leu que eu percebi” Então, gente, a gramática na verdade, ela é importante, eu também gosto muito de trabalhar a gramática, mas **não** adianta dar murro em ponta de faca; a gente, como diz no termo político, tem que retomar as bases para esse ensino de gramática fazer sentido.

**3.1 L2:** Eu **não** trabalho com sexto ano na rede, **não** é esse ano **não**, eu trabalhei muito pouco com séries iniciais...

**3.2 L3:** Na nossa escola, aqui, a gente vê a quantidade absurda de alunos que eram ou analfabetos completos ou semianalfabetos, ou analfabeto funcional. Ou seja, ou o cara **não** sabia escrever, ou o cara escrevia muito mal e lia muito mal ou o cara lia, conseguia até ler, mas **não** entendia nada do que tava lendo.

**3.3 L1:** Eles **não** conseguem ter o domínio da habilidade de escrita, entendeu? Que aí ele se perde, se desestimula e também **não**... se nega a fazer uma perfeita leitura, efetiva...

**3.4 L2:** Quando ele lê e você faz uma pergunta sobre o que ele leu, ele **não** sabe responder.

**3.5 L5:** Eu **não** tenho um sexto ano esse ano.

**3.6 L2:** Ele junta letrinha, ele **não** decodifica...

**3.7 L3:** Uma pergunta que ele sabe responder, só vai ser aquela pergunta, talvez, aquela que ele possa retirar do texto. Alguma inferência implícita, ele **não** vai fazer nunca.

**3.8 L1:** Ele **não** consegue expressar o seu entendimento, ele tira trechos do próprio texto, até às vezes, se você for avaliar, até coloca o trecho que deveria, mas ele **não** tem uma forma própria para expressar o seu entendimento.

**3.9 L3:** Isso reflete também na falta de autonomia, eles são altamente **sem** autonomia pra agir, reflete muito essa questão do ler e escrever, eles **não** são capazes de fazer uma vírgula **sem** te consultar antes, eles são muito dependentes, muito!

**3.12 L5:** Às vezes, a prática dele, ele **não** segue o caderno... Ele **não** tem noção de espaço.

**3.14 L2:** Eu recebo aluno no oitavo e nono ano, que faz isso, **não** é coisa de sexto ano só **não**, [...] Porque a gente tá o tempo todo, olhando pra trás, caçando a bruxa lá de trás, que **não** fez direito [...] eu **não** sei o que a gente faz pra mudar isso... onde é que a gente tá falhando também, né?

**4.1 L3:** Devido ao número excessivo de alunos eu compreendo muito bem a professora que **não** consegue dar conta de uma turma de 50 alunos, de 40 alunos, pra alfabetizar todos perfeitamente...

**4.3 L3:** ...Enquanto o trabalho de reforço, de recuperação paralela, efetivo, **não** for feito isso **não** vai mudar nunca, mas tem que ser efetivo, tem que ser feito de forma séria.

**4.4 L4:** Você coloca mais do sexto ao nono ano, **não** é isso? Mas assim eu vejo que eles chegam ao sexto ano com bastante dificuldades. Então eu acredito, que naquele primeiro momento dele, eles talvez... **não** posso generalizar, porque têm professores excelentes na rede, **não** posso generalizar porque têm professores muito bons, conheço vários, mas também muitos **não** têm tido preparo pra receber esse número de alunos [...] os AEs, alunos especiais, aqueles que **não** conseguiam aprender, aí todo mundo colocava numa turma e aí passava com frequência. Isso **não** é de hoje...

**5.3 L2:** A rede **não** tem mais a figura do orientador, **não** tem mais a figura, assim, **não** tem nada, [...] você **não** sabe o que fazer por ele. Primeiro, eu **não** tenho formação pra trabalhar dislexia, eu **não** tenho, eu vou [...] Onde tá aí a responsabilidade da rede do poder público de nos ajudar nessa hora, porque **não** tem. E assim, a gente detecta por isso, e o professor de matemática que **não** detecta porque tem uma outra visão... aí fica muito complicado...

**6.3 L2:** Já que ele tem interesse e **não** falta, então eu vou dar um conceito pra ele passar de ano, porque ele **não** é faltoso

**6.5 L1:** Ah! **não** me dá trabalho, ele é quietinho, faz todas as atividades, mas como que ele faz essas atividades? Por que ele **não** me dá trabalho? E por que isso? Entendeu? Porque eu vejo muito professor que diz “ah, ele **não** adquiriu muito conhecimento, mas ele **não** me dá trabalho” ...

**6.7 L2:** O aspecto é formativo, **não** só o informativo, mas o formativo também.

**6.8 L1:** Porque se **não**, vira bagunça.

**6.9 L4:** Mas aí vem a interpretação de cada um, se o professor tiver na cabeça que esse formativo... ele está acima da questão da aprendizagem, você vai realmente ter trabalho, porque a gente **não** dá conta desse tipo de aluno. [...] “mas, professora, eu venho todos os dias pra escola, eu **não** faço bagunça, eu participo, por que a senhora me deu 4?” “Porque, embora você tenha tudo isso daí, que eu acho importantíssimo pra sua formação como pessoa, a parte da aprendizagem ainda tá deficiente e a gente **não** pode mais chorar isso pra um aluno...”

**6.10 L1:** ... Já mando embora, **não**. Eu sento com cada aluno, explico onde tá deficiência dele.

**6.12 L4:** Especialmente porque o R vai de 5 a 6.9, né? Então, um aluno que é 6.9 **não** é o que é 5.

**6.14 L5:** Então, o aluno **não** sabe que ele tá incluído, como que a gente vai avaliar?

**6.16 L4:** ... “Você **não** está bem, então vamos melhorar isso pro próximo médio?” Mas é como se **não** tivesse falado nada.

**6.17 L1:** Eu costumo dizer que o R dá pra passar, mas isso **não** quer dizer que você esteja bem

**6.18 L4:** Que é 70%... **Não** tem mais o O. Aí ficou o MB e o B a partir de 70; um O a partir de 80.

**6.23 L2:** Imagina, a gente **não** dá conta disso, eles então...

**6.27 L3:** Eu gosto da nota, pra mim **não** precisava **nem** ter conceito.

**6.28 L2:** E o R de um professor **não** é R de outro...

**6.31 L3:** E o professor sabe desse nível, porque fala “fulano ficou com R mas ficou com R forte”. No boletim **não** tem isso, no boletim tem o R...

**6.33 L1:** Eu sinalizava isso... Esse R **não** é um R que você mereceu, é um I que subiu pra virar um R...

**6.37 L3:** Agora, o que é mais importante ainda, é **não** tirar **nem** na nota **nem** no conceito, é tirar isso através de um instrumento só.

**7.1 L5:** Ah, esses meninos interferem sim, porque eles estão ali, eles **não** conseguem acompanhar, eles **não** sabem nada ...

**7.2 L1:** [...] Eu acho que ele tem a força de vontade, mas **não** tem um apoio que a gente precisava pra analisar o tipo de problema que tá levando ele a **não** aprender.

**7.3 L2:** Eu vejo ainda um terceiro grupo, a gente tem aquele menino que aquilo ali **não** faz sentido pra ele, nada faz sentido porque na verdade, a bagunça, essa indisciplina é muito fruto, é praticamente uma defesa de: “Eu **não** aprendo porque eu faço bagunça”. Quando, na verdade, ele **não** consegue entender [...] ele **não** aprende ou porque ele **não** aprende, ele faz bagunça? Porque ele mascara essa dificuldade dele? Tem esse perfil, você tem esse perfil que tem muita dificuldade, mas que se esforça, mas a coisa **não** acontece, mas esse ainda tem salvação;. Mas ainda tem um terceiro, que é aquele que se isola, eu tenho isso em algumas turmas, ele **não** atrapalha em nada a sua aula, mas ele **não** está ali, é somente o corpo, ele **não** consegue responder a nada [...] porque aquilo também **não** faz sentido pra ele. Então, a gente trabalha com um grande nó nas relações de sentido.

**7.4 L4:** E, só pegando o gancho da questão daquele que **não** sabe e faz a bagunça pra mascarar, isso acontece também porque ele tem vergonha de dizer que **não** sabe [...] Então, ele **não** quer ficar em evidência porque ele **não** sabe, ele quer ficar em evidência porque ele é o cara [...] E você **não** pode chamar, aí teria que fazer um grupo separado, como ele falou, em outro momento, né? [...] com 45 **não** dá [...] mas ele **não** quer ajudar sempre, ele **não** quer ser sempre o que ajuda, enjoa.

**7.5 L2:** Enjoa, eles também **não** querem se destacar por serem NERDs.

**7.7 L4:** **Não**, eu faço assim: eu pego textos pequenos, **não** muito longos, [...] Aí, a gente vai analisar, a questão e vai fazer, mas isso toma tempo, dois tempos de aula e **não** consegui fechar uma...

**7.8 L4:** **Não**, todo mundo tem as fichinhas pra fazer [...]. O pior é interpretação, porque você tem uma base de resposta que **não** é única.

**9.3 L1:** A gente **não** consegue...

**9.4 L2:** Na verdade, **não** tem como. Primeiro: aí eu volto à questão dos quatro tempos, **não** tem como trabalhar isso tudo. Pra oito tempos de Língua Portuguesa, eu acho um espetáculo.

**9.6 L2:** Mas eu quero oito tempos de Língua Portuguesa como é em Austim, em Belford Roxo, oito tempos, eu **não** vou entrar no mérito das outras questões do município...

**9.11 L2:** Quantas vezes você para uma aula inteira porque você precisa trabalhar questões outras, que **não** específicas de língua Portuguesa. E se você for ver isso ao longo do tempo você **não** consegue dar conta da aula. **Não** é que sejam bobagens **não**, são necessárias.

**10.2 L2:** Eu **não** vejo que a questão seja o planejamento, esse planejamento é um bom planejamento, também. Eu acho que a gente deve mudar é a infraestrutura. **Não** tem papel, **não** tem planejamento que funcione sem infraestrutura. Então, a questão **não** é: vamos fazer outro planejamento. A gente até acaba tendo que fazer, adaptando, mas porque sempre com perdas. A verdade é que a gente **não** tem infraestrutura em **nenhuma** instância da educação pública do município do Rio de Janeiro.

**10.4 L2:** ... A gente **não** consegue dar conta de tudo, é aquilo: são as prioridades. Então, o que eu vou priorizar? É isso? Infelizmente, a gente trabalha assim, na base da priorização.

**10.5 L4:** ... O sexto ano **não** entende. Eles são muito ligados ao concreto [...] O planejamento ali, por exemplo, **não** tinha que ser só de Língua Portuguesa. Tinha que ser uma coisa programada, tipo, **não** é uma pessoa só para matemática, história, geografia [...] **não** ficar na cabecinha deles que cada tempo é um tempo e que cada coisa é uma coisa. **Não**, isso é só português; **não**, isso aqui é só inglês.

**10.7 L4:** Aí, ele **não** entende o que ele faz, bate o sinal, ele sai da sala.

**10.8 L2:** Aí, ou volta, um, dois, três, quatro tempos... Aí, **não** vai nada. É um tiro no escuro.

**12.1 L3:** Eles priorizam, só trabalham interpretação de texto e **não** tratam nada de gramática. [...] parece que ele é um Carlos Drummond de Andrade e **não** é.

**12.3 L2:** Eu ainda **não** vejo um grande nó na prova da rede, **não** ter essas questões explícitas de gramática. Até, por exemplo, o oitavo ano, **não** sei se vocês têm o oitavo ano, hoje eu acabei de corrigir, tem sim questões de gramática ali, mas **não** daquela forma, [...] a gente sabe que **não** é o objetivo dessa prova avaliar a gramática, na verdade, o nó do nosso aluno está na leitura e na escrita. [...] mas eu **não** acho que a prova da rede, por ela claramente **não** ter esse objetivo, que ela tem é que ter essas questões gramaticais, porque, na verdade, **não** é a isso que essas orientações curriculares estão se propondo. Então, assim, eu bato ainda nessa tecla, eu **não** vejo

produtividade, um aluno que chega, vou pegar um exemplo seu, hoje ele **não** sabe um substantivo, ele **não** sabe diferenciar um adjetivo, é fato, **não** sabe mesmo. Eu **não** vejo isso como tão grave quanto ele **não** saber ler, ele **não** saber escrever, ele **não** conseguir expressar uma ideia em uma frase. **Não** estou pedindo um texto difícil de trinta linhas, uma frase. [...] E **não** sai nada. e então, **não** adianta o aluno que até reconheça o substantivo, até reconheça o adjetivo, mas ele **não** consegue produzir.

**12.5 L2:** Então, por isso é que eu gosto de trabalhar com gêneros textuais, porque eu vou puxando essas questões gramaticais e assim, dentro **não** é o ideal, eu gostaria de trabalhar aquela gramática mais tradicional, mas, também, **não** só. Mas, nesse momento, eu preciso de um aluno que conversou comigo, e que aquilo que ele conversou, ele transforme em texto, ele transforme em comunicação porque ele **não** se comunica de maneira **nenhuma**. Nesse momento, eu acho que é uma situação acertada da rede, **não** vou **nem** dizer, fazer assim “é advogada do diabo”, **não** é isso, [...] o cara **não** sabe ler, ele **não** sabe escrever; **não** quero **nem** saber se ele sabe substantivo, adjetivo, pronome. Ele **não** sabe ler, ele **não** sabe escrever. O que é que eu faço com esse aluno? Eles continuam lá depositados na sala de aula. **Não** se tomou uma atitude e esse fato de estar tendo aulas de reforço aos sábados, na minha escola **não** está, na sua está?

**12.6 L5:** Não está.

**12.7 L4:** XXX tem um exemplo de um rapaz que **não** sabe ler **nem** escrever e ficou com R.

**12.10 L5:** Eu tenho no 6º ano cinco alunos, **não** é analfabeto funcional **não**, é analfabeto mesmo. [...] ele **não** sabe escrever números, [...] ele **não** vai até o Z, para no meio. Então, esse aluno tira 5 nas prova da prefeitura, porque ele chuta bem.

**12.11 L4:** Essa avaliação **não** reflete se você está tendo um sexto ano ruim.

**12.13 L4:** Não reflete.

**12.15 L4:** ... E o cara **não** sabe escrever, se der uma prova escrita ele **não** sabe.

**12.16 L2:** ... Ele **não** lê, ele **nem** é analfabeto **nem** é funcional

**12.17 L4:** O aluno que fala assim: “Professora, para marcar o cartão tem que ler a prova? Você **não** precisa falar mais nada.”

**13.1 L3:** Não influenciaram na minha rotina, mas é um instrumento que eu gosto, eu estou gostando de ter essas avaliações bimestrais.

**13.3 L4:** ... Principalmente oitavo e nono ano, talvez o sexto **não** tenha essa consciência ainda.

13.4 L1: **Não**, mas eu explico a eles.

13.5 L4: **Não**, na minha prática, eu **não** estou preparando ninguém para um prova...

13.6 L2: É uma outra questão, mas matemática é melhor a gente **não** falar.

14.1 L1: Na minha escola, **nenhuma** até agora.

14.2 L2: Na minha escola **não** chegou **nenhum** tipo de orientação. **Não** chegou **nenhum** professor de apoio, **não** tem essas aulas aos sábados [...] Eu entendo que as aulas de reforço servem para aluno inserido, **não** funciona para aluno analfabeto. Eu entendo que reforço é reforço e **não** alfabetização. Como é que vai dar conta disso tudo numa escola que **nem** a nossa que **não** tem espaço, porque ela **não** tem sala ociosa, **não** dá pra trabalhar no contra-turno.

14.3 L4: **não** tem como tirar esses alunos,colocar [...]. O professor que nunca foi capacitado para isso. [...] o quantitativo de alunos analfabetos **não** foi: noventa ou cem?

14.4 L1: **Não**, noventa e quatro.

14.6 L2: Gente que **não** conseguiu preencher o cabeçalho, **não** conseguiu colocar o nome dele no cabeçalho.

14.7 L1: O professor vai lá com a boa vontade porque ele **não** está capacitado para isso.

14.8 L4: E a rede **não** dá conta disso, eu acho que vai ser muito difícil dar conta.

15.1 L2: ... Eu chamo de também uma avaliação que é ao longo e **não** por bimestre, ao longo do ano. É uma roda de leitura, **não** somente de texto, oral, então eles têm que ler o livro, é um grupo que leu o mesmo livro e eles vão lá pra frente. Há uma série de questões sobre o livro, específicas do livro ou **não**, de articulação da leitura com a realidade [...], **não** tem cartaz [...] **não** posso somente avaliar [...] **Não** é assim,vamos ler o texto e discutir em um tempo, dois, **não**..., cenas do próximo capítulo.

15.2 L1: Tem a restrição do tempo [...] eu **não** consegui em função disso...

15.3 L5: Eu tentei implantar o cinema na escola, é um filme mensal, que acaba sendo bimestral, trimestral, porque você **não** pode descer com a turma toda [...] Eu fico com aquela produção textual de um lado para o outro, tentando parar com a criança pra analisar o que ele escreveu, pra “canetar” os erros.Você **não** tem tempo pra isso.

**15.4 L4:** Realmente **não** dá.

**15.7 L5:** Você **não** fez os parágrafos.

**15.11 L5:** Você pensa assim: “essa turma podia ter feito mais”. Porque eu **não** tive tempo [...] Mas eu **não** tenho tempo de fazer mais do que isso, [...] e se o aluno **não** encara junto com você, **não** sai nada, porque a gente sempre está correndo contra o tempo.

**15.14 L4:** Só o tempo que tem de aula **não** dá.

**15.17 L3:** ... **Não** tem interpretação de texto de graça, nada na minha aula é de graça, vou anotando quem fez, quem **não** fez, quem fez bem, quem fez mal.

**15.20 L5:** ... Eu estou passando uma coisas paralelas[...] Mas eu **não** paro a aula para fazer[...]. Mas eu **não** posso parar com eles como eu queria...

**15.21 L4:** ...Vão pesquisar, eles vão selecionar informações, ver o que é pertinente ou **não**. É uma coisa que eles vão ter que fazer para eles, eles **não** vão fazer durante a sua aula, isso é difícil pra eles.

**15.25 L4:** ... Eu estou dando a matéria, mas eu **não** esqueci **não**, hein!

**15.29 L5:** Eu posso ameaçar a mãe de morte, o pai de ser estrangulamento, mas **não** adianta. Trabalho de casa é algo que **não** existe na rotina deles, na vida deles.

**15.30 L4:** Eu falei assim: “quem **não** faz trabalho de casa, eu tiro o livro e ainda mando o pai assinar”.

**16.2 L3:** No sexto ano eu **não** exijo nada de gramática, gostaria até que de primeira à quarta série **não** se exigisse nada de gramática pra eles...

**16.4 L4:** Maturidade. E ele com dez anos **não** têm.

**16.5 L3:** Até questões de interpretação um pouco mais profundas, você **não** consegue com um aluno que mal sabe ler e escrever.

**16.16 L1:** Mas mesmo quando a gente dá as palavras misturadas, eles **não** são capazes...



**16.17 L5:** Não têm abstração **nenhuma**, eles **não** são capazes de... Isso eu nunca vi no sexto ano como estou vendo esse **não**, nós estamos com oito turmas, oito turmas que...

**16.18 L2:** Sabe o que eu acho, às vezes, acho que vou até fugir um pouquinho, mas **não é nem** que eles **não** sejam capazes, porque eles conversam com os amigos, eles trocam ideias, o tempo todo eles estão formulando dados. O que eles **não** conseguem muitas vezes, é compreender, porque eles **não** foram trabalhados nesse sentido: o que efetivamente eles têm que fazer. É o problema da decodificação de novo. Eu tenho um pouco de medo dessa coisa do “aluno **não** é capaz”, porque caramba... ele **não** senta ali, **não** vai contar como é que foi o dia, a noite, se apanhou, se brigou? Ele consegue formular. Ele tem a capacidade. Ele **não** sabe, o que é que eu tenho que fazer com isso? O que é pra eu fazer efetivamente? É o decodificar, ele **não** consegue...

**16.19 L5:** Mas o que está me assustando, esse ano especificamente, a gente está recebendo alunos que **não** conseguem fazer isso.

**16.20 L3:** Não conseguem verbalizar aquilo que...

**16.21 L5:** Não conseguem essa comunicação.

**16.25 L5:** Então, eu fico assustada com isso, eles conseguem se comunicar, eles **não** estão conseguindo.

**16.32 L5:** Não têm vocabulário.

**16.34 L5:** Eles querem um objeto emprestado, eles **não** pedem, eles vão levantando e tomam da mão do colega.

**16.38 L5:** Não existe o consenso, a postura ética do “por favor, muito obrigado”.

**16.39 L3:** Isso aí é um reflexo, isso **não** apareceu do nada. É um reflexo de quê? Esse pessoal **não** está tendo um contato humano. Eles **não** têm mais essa questão... Eu vejo aluno de sexto ano que é o foco nosso, a carência que esse povo tem, os garotos e as meninas, principalmente as meninas, mas os meninos também. **Não** tem ninguém pra tocar eles, pra fazer um carinho, dar um beijo de bom dia, eles **não** tem.

**16.40 L2:** Eles estão se criando. Estão se criando sozinhos, estão crescendo assim.

**16.41 L3:** Nesta questão, os meninos são mais carentes. Largados... Aí eles chegam aqui... Criam a brincadeira de chamar a gente de pai, de mãe e a gente **não** sabe por quê. Mas é isso, eles **não** têm figura afetiva **nenhuma** [...] se **não** tem contato humano, como é que ele vai ter linguagem humana?

**16.45 L3:** ... É o pai o tempo todo em casa falando assim: “Filho da puta, faz isso **não** sei o quê! Seu desgraçado, **não** sei o quê...”

**16.46 L5:** E se você **não** gritar, ele **não** atende. Ele **não** sabe responder nada que **não** seja grito, **não** reconhece comando que **não** seja na base da bronca e ele **não** sabe se comunicar com o outro que **não** seja tomar da mão, puxar o cabelo...

**16.48 L3:** **Não** digo só a família, mas o grupo social que ele vive é assim, ele sabe que quem fala demais perde a língua.

**16.53 L2:** A gente **não** tem noção do que acontece na comunidade. Eu, pelo menos, **não** tenho noção da realidade da comunidade onde eles moram.

**16.55 L2:** **Não**, eu sei o que acontece, mas eu **não** vivencio.

**16.57 L4:** Ele **não** pode se expressar, **não** pode requerer os seus direitos, **não** pode fazer nada.

**16.60 L3:** O cara só ouve esporro o tempo todo, a gente **não** sabe porque o cara **não** sabe verbalizar...

**16.63 L4:** Principalmente nesta área aqui que nós moramos e trabalhamos... **Não** é tão perigosa assim.

**16.66 L4:** ... a Pedra [de Guaratiba], já foi muito boa. ... **Não** tinha a reta, **não** era tão grande assim. [...]você **não** sabe **nem** de onde é o aluno, **não** identifica. Quantos alunos que estudam com a minha filha que **não** vieram da Castilho...

**APÊNDICE E – Trechos Selecionados para o Estudo da Negação Polêmica na Fala do GD**

ENUNCIADO NEGATIVO	PONTOS DE VISTA AFIRMATIVOS SUBJACENTES
<p><b>1.4- L2:</b> [...] a mudança vem de cima pra baixo e 90% das vezes elas <b>não</b> são adequadas ao que a gente precisa, às nossas necessidades e às dos alunos.</p> <p><b>1.5 L1:</b> [...] <u>o que faz desmerecer a nossa eficiência</u> é justamente também o tempo que a gente <b>não</b> tem e a estrutura necessária, né? Pelo grande número de estudantes.</p> <p><b>1.6 L5:</b> [...] você <b>não</b> tem dentro da escola o momento orientador educacional, você <b>não</b> tem, você às vezes <b>não</b> tem uma coordenação que consiga fazer a ponte professor-aluno e professor-direção, né? Você <b>não</b> tem <b>ninguém</b> pra fazer isso [descobrir o porquê da dificuldade daquele aluno] pra você [...]</p> <p><b>1.11 L5:-</b> [...] porque <b>não</b> é porque a educação é pública, né?, que a gente pode fazer de qualquer maneira e receber o aluno e o professor de qualquer maneira também, né?</p> <p><b>1.14 L4:</b> a gente <b>não</b> é pra ficar dessa forma porque a gente almeja estar no município [...] essa estrutura que <b>não</b> corresponde ao nível de exigência de que nós temos de ter mestrado, especializações [...]</p> <p><b>1.5 L1:</b> a gente <b>não</b> consegue realizar [as atividades] até o final, porque a gente tem que subdividir muito o nosso trabalho, né? A gente tem que acabar priorizando as atividades em sala de aula, né? Ou a leitura ou a produção de texto, por exemplo, a produção de texto, bem trabalhada às vezes <b>não</b> é possível, né?</p> <p><b>1.8 L5:</b> Como é que você vai manter essa disciplina, né? <b>Não</b> mantém!</p> <p><b>1.15 L1:</b> Até porque, <u>você é preparado lá na faculdade pra uma coisa e chega aqui <b>não</b> tem estrutura pra isso.</u></p> <p><b>2.9 L2:</b> ele [o professor] <b>não</b> foi preparado pra isso [trabalhar com o CEST].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As mudanças estipuladas pela rede são adequadas.</li>   <li>• O professor tem tempo e estrutura suficiente para realizar um trabalho eficiente.</li>   <li>• Há dentro da escola o momento orientador educacional.</li>   <li>• Já que a educação é pública, se pode prestar um mau serviço.</li>   <li>• A estrutura da rede corresponde ao nível de exigência solicitado.</li> <li>• Os professores são para ficar da forma que estão.</li>   <li>• O professor consegue realizar seu trabalho até o final.</li> <li>• A produção de texto bem trabalhada é possível</li>   <li>• O professor mantém a disciplina em sala de aula.</li>   <li>• A preparação oferecida na faculdade condiz com a estrutura encontrada nas escolas.</li>   <li>• O professor foi preparado para trabalhar com o CEST.</li> </ul>

**2.10 L4:** o professor **não** sabia trabalhar [com o CEST].

**2.16 L5:** a gente tem que engolir um livro que a gente **não** escolheu, que muitas vezes a gente **não** concorda com as coisas, porque **não** tem nada a ver com a nossa realidade [...] concurso nenhum que você vai fazer aí fora, vai marginalizar a gramática, então, você **não** pode deixar o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical, entendeu? Você **não** tem uma questão de gramática [nos livros didáticos, nos materiais de revisão e nas avaliações]. Estão fazendo com que os alunos se distanciem cada vez mais dessa coisa da gramática, que eles já **não** conhecem.

**2.17 L3:** Chega ao cúmulo de um aluno de nono ano **não** saber o que é um substantivo.

**2.19 L3:** [um aluno do 9º ano] **Não** saber diferenciar o sujeito do predicado.

**2.21 L2:** eu **não** gosto dessa coisa de pegar o texto e só destrinchar pra trabalhar gramática e **nem** aquela gramática que você tira sabe-se lá de onde. [...] se ele **não** trabalhar a oralidade, ele **não** escreve... ele **não** decodifica.

**3.3 L1:** Às vezes eles [os alunos] até leem, mas eles **não** conseguem ter o domínio da habilidade de escrita, entendeu?

**3.4 L2:** Quando ele lê e você faz uma pergunta sobre o que ele leu, ele **não** sabe responder.

**3.6 L2:** Ele junta letrinha, ele **não** decodifica...

**3.7 L3:** Uma pergunta que ele sabe responder, só vai ser aquela pergunta, talvez, aquela que ele possa retirar do texto. Alguma inferência implícita ele **não** vai fazer nunca.

**3.8 L1:** Ele **não** consegue expressar o seu entendimento, ele tira trechos do próprio texto, até às vezes se você for avaliar, até coloca o trecho que deveria, mas ele **não** tem uma forma própria para expressar o seu entendimento.

- O professor sabia trabalhar com o CEST.
- O professor usa um livro que escolheu, com o qual concorda e que tem a ver com a sua realidade.
- Há professores que deixam o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical.
- Existem questões de gramática nas avaliações da rede e os alunos conhecem os estudos gramaticais.
- Os alunos de nono ano sabem o que é um substantivo.
- Os alunos de 9º ano sabem diferenciar sujeito de predicado.
- Há professores que usam o texto como pretexto para ensinar gramática, assim como há aqueles que priorizam o ensino da gramática descontextualizada.
- Se o professor trabalha a oralidade com o aluno, ele escreve e decodifica.
- Os alunos têm domínio da habilidade escrita.
- O aluno sabe responder questões sobre o que ele leu.
- O aluno junta letrinha e decodifica.
- O aluno vai fazer sempre alguma inferência implícita.
- O aluno consegue expressar o seu entendimento e tem uma forma própria para se expressar.

**3.9 L3:** Isso reflete também na falta de autonomia, eles são altamente **sem** autonomia pra agir, reflete muito essa questão do ler e escrever, eles **não** são capazes de fazer uma vírgula **sem** te consultar antes, eles são muito dependentes, muito!

**3.13 L1:** Ele **não** tem noção de espaço.

**3.14 L2:** Eu recebo aluno no oitavo e nono ano, que faz isso, **não** é coisa de sexto ano só não [...] eu **não** sei o que a gente faz pra mudar isso, onde é que a gente tá falhando também?

**4.4 L4:** muitos [professores] **não** têm tido preparo pra receber esse número de alunos.

**5.3 L2:** A rede **não** tem mais a figura do orientador [...] você **não** sabe o que fazer por ele [...] eu tenho mandado [os alunos com dislexia] pra ONG do Recreio, é a ONG do Recreio que mal ou bem recebe umas crianças nossas, agora faça-me o favor! Onde tá aí a responsabilidade da rede do poder público de nos ajudar nessa hora, porque **não** tem!

**6.9 L4:-** Mas aí vem a interpretação de cada um, se o professor tiver na cabeça que esse formativo ele está acima da questão da aprendizagem, você vai realmente ter trabalho, porque a gente **não** dá conta desse tipo de aluno.

**7.1 L5:** eles [os alunos] **não** conseguem acompanhar, eles **não** sabem nada.

**7.2 L1:** **não** tem um apoio que a gente precisava pra analisar o tipo de problema que tá levando ele a não aprender.

**7.3 L2:** Eu vejo ainda um terceiro grupo, a gente tem aquele menino que aquilo ali **não** faz sentido pra ele [...] ele **não** consegue responder a nada.

**9.3 L1:** A gente **não** consegue [cumprir o planejamento].

**9.4 L2:** Na verdade, **não** tem como [cumprir o planejamento] Primeiro: aí eu volto à

- Os alunos possuem autonomia.
- O aluno tem noção de espaço.
- É coisa de 6º ano [não ter noção de espaço]. O professor sabe o que fazer para mudar a situação.
- Os professores têm tido preparo para receber esse número de alunos.
- A rede tem a figura do orientador.
- O professor sabe o que fazer pelo aluno.
- O Poder Público é responsável, cumpre o seu papel.
- O professor dá conta dos aspectos formativos na formação do aluno.
- Eles [ os alunos] conseguem acompanhar, eles sabem tudo.
- Existe o apoio necessário para analisar os tipos de problemas que levam o aluno a não aprender.
- Aquilo ali faz sentido pra ele [...] ele consegue responder a tudo.
- Os professores conseguem cumprir o planejamento.
- O professor tem como cumprir o planejamento com carga reduzida de quatro tempos de aula por

questão dos quatro tempos, **não** tem como trabalhar isso tudo. Pra oito tempos de Língua Portuguesa eu acho um espetáculo.

**9.11 L2:** E se você for ver isso [parar a aula para trabalhar outras questões] ao longo do tempo você **não** consegue dar conta da aula.

**10.2 L2:** Então, a questão não é: “vamos fazer outro planejamento”. A gente até acaba tendo que fazer, adaptando, mas sempre com perdas. A verdade é que a gente **não** tem infraestrutura em **nenhuma** instância da educação pública do município do Rio de Janeiro.

**10.4 L2:** Ele [o aluno] pode até chegar ao final do ano reconhecendo gêneros textuais melhor, interpretando melhor, graças a Deus que isso aí é o que se espera. Mas ele vai continuar escrevendo o nome dele errado. Porque a gente **não** consegue dar conta de tudo.

**10.5 L4:** quando ele está na oitava, no nono ano, ele tem uma maturidade e começa alcançar e aí entende um pouco dos problemas, porque o sexto ano **não** entende.

**12.1 L3:** Eu gosto das avaliações, das provas que a SME tem mandado. Eu vejo um problema que foi o que a (L5) levantou ainda pouco. Eles priorizam, só trabalham interpretação de texto e **não** tratam nada de gramática.

**12.3 L2:** Eu ainda **não** vejo um grande nó na prova da rede, não ter essas questões explícitas de gramática.

**14.2 L2:** Na minha escola **não** chegou **nenhum** tipo de orientação. **Não** chegou nenhum professor de apoio, **não** tem essas aulas aos sábados.

**15.3 L5:** Eu fico com aquela produção textual de um lado para o outro, tentando parar com a criança pra analisar o que ela escreveu, pra “canetar” os erros. Você **não** tem tempo pra isso.

semana.

- O professor consegue dar conta da aula.
- Existe infraestrutura em todas as instâncias da educação pública do município do Rio de Janeiro.
- O professor consegue dar conta de tudo
- No 6º ano o aluno entende os problemas.
- As avaliações da SME priorizam interpretação e tratam algo de gramática.
- Há professores que veem um “nó” que na prova da rede não existam questões de gramática.
- As escolas receberam algum tipo de orientação. Chegou professor de apoio e tem aulas aos sábados.
- O professor tem tempo para corrigir as produções textuais dos alunos.

## APÊNDICE F - Transcrições

**PERGUNTA 1:** O que é ser professor da rede Municipal do Rio de Janeiro para vocês?

**1.1 L4:** É complicado pela estrutura que apresenta, né? Eu já fui da rede do Estado, de Caxias, de outras redes, e ser do Município do Rio de Janeiro, pela questão burocrática, às vezes é um impedimento na hora de você fazer uma atividade na sala de aula, tá? Seja por falta de algum material, seja por falta de um apoio mesmo mais pedagógico, da escola, de repente isso não é em todas as escolas, mas nas escolas por onde eu passei no Município eu vejo isso, né? Hoje a escola pode até estar mais equipada, mas ainda assim, a parte burocrática pedagógica, a escola do Rio Grande... do Município, exige muita coisa, é... percentuais de aprovação, percentuais, né?, que você tem que ter lá, então, com isso você dificulta o trabalho que é realmente do ensino, e os alunos aprenderem realmente no caso ...

**1.2 L2:** Bom, então deixa eu aproveitar aqui e já continuar. Uma das questões que me aflige muito no trabalho de Língua Portuguesa... com língua portuguesa no município, é a questão dos quatro tempos. É! Certo?

**1.3 L2:** Língua Portuguesa com quatro tempos semanais, nem que o burocrático e o pedagógico funcionassem, ainda assim é muito complicado. Então, essa é uma questão que eu venho observando desde que eu retornei à rede (que na verdade eu já havia sido, saí e voltei), desde que eu retornei eu vejo que isso deteriorou muito.

**PESQUISADORA:** Quando você retornou, já eram quatro tempos?

**1.4 L2:** Quando eu retornei eram seis, quinta e sexta série; e quatro, sétima e oitava. Aí, agora de dois ou três anos pra cá, tudo quatro, mas da minha primeira passagem eram seis tempos, e acho que isso é fundamental pra Língua Portuguesa. Além disso, a gente lida com uma rede em que o pedagógico sempre vem por último, né? Não sei... eu pelo menos vejo assim. Questão pedagógica, ela é sempre renegada e quando vem alguma coisa em termos pedagógicos, normalmente, é... vem na base do pacote, que mesmo quando, ah é..., chamadas pra discussões, que chama pai, chama professores de língua, como qualquer outra matéria que chamam pra algum tipo de discussão, na verdade, é como se fosse uma rua sem saída, não se sai desse tipo de discussão, discute, discute ,aquilo morre e quando efetivamente vem alguma coisa pra mudar a mudança vem de cima pra

baixo e 90% das vezes elas não são adequadas ao que a gente precisa, às nossas necessidades, e às dos alunos.

**1.5 L1:** É... foi essa dificuldade mesmo que a gente encontrou, eu saí da faculdade e fui trabalhar na rede municipal, então, muitas das ideias, às vezes, que nós estudamos lá dão certo, mas só que em função do pouco tempo e do grande número de alunos, essas atividades, elas não conseguem, a gente não consegue realizar até ao final, porque a gente tem que subdividir muito o nosso trabalho, né? A gente tem que acabar priorizando as atividades em sala de aula, né? Ou a leitura ou a produção de texto, por exemplo, a produção de texto, bem trabalhada as vezes não é possível, né? E... o que faz desmerecer a nossa eficiência é justamente também o tempo que a gente não tem e a estrutura necessária, né? Pelo grande número de estudantes.

**1.6 L5:** Eu vejo também o desafio, é... pra mim tem sido um desafio muito grande a falta de profissionais que estejam compromissados e com um papel definido dentro da escola, porque... nós nos vemos como professores, como orientadores, como muitas vezes é... coordenadores de área, até que você precisa ter dentro de uma escola, vocês tem que ter uma... não digo uma liderança, mas alguma coisa que seja mais pontual pra cada área de conhecimento, uma pessoa com quem você possa estar criando essa interdisciplinaridade que tanto se fala e pouco se faz e que facilita muito a aprendizagem do aluno. A gente já tem percebido isso, que em determinados projetos, em determinados momentos, aquele aluno que pouco rendia, ele rende muito mais do que o esperado e você não tem dentro da escola o momento orientador educacional, você não tem, você às vezes não tem uma coordenação que consiga fazer a ponte professor-aluno e professor-direção, né? Então isso muitas vezes... É muitas vezes o professor, acumula funções, né? Você tem que parar todo o teu momento pra usar o teu psicologismo, né? A tua forma de entender o aluno, de sentar com o aluno de conversar, isso às vezes acontece no meio da tua aula, atropeladamente, mas é a forma que você tem de descobrir o porque da dificuldade daquele aluno, o déficit de aprendizagem, é... uma dificuldade comportamental, o que que tá acontecendo... que você tem que melhorar aquilo. Você não tem ninguém pra fazer isso pra você. Você não pode perder o aluno simplesmente, “ah deixa ele fazer do jeito que ele quiser” “deixa ele ser do jeito que ele quiser”. Você sabe que a tua função, ela é educativa, então, a forma que a gente tem é de chegar no aluno. Se você tivesse um alicerce, uma equipe que trabalhasse paralelamente, né? Seria o ideal... eu acho, seria ideal. E também você ter uma orientação além da orientação educacional, uma orientação pedagógica pra trabalhar o



professor mesmo! Trabalhar o professor a conviver com essa realidade, com essa realidade que tem pouco material, essa realidade que tem...

**1.7 L4:** Número excessivo de alunos...

**1.8 L5:** Número excessivo de alunos... salas pequenas, né? A gente não tem ar-condicionado nas salas, ter estrutura na verdade... porque você trabalhar uma turma em pleno verão, em Pedra de Guaratiba, né? É um local onde as pessoas pingam, é você trabalhar uma turma com 49... 50 alunos, eu tenho turmas esse ano que somaram 52 alunos. Então, você não tem um metro quadrado por aluno na sua sala de aula, que legalmente seria o correto, você não tem! Então, você trabalhar isso com dois ventiladores onde um enguiça... que que você vai fazer em sala de aula? Como é que você vai manter essa disciplina?, né? Não mantém! Então é uma luta diária...

**1.9- L2:** Até porque você mesma tá querendo sair correndo de lá né?

- É! (não reconhecido)

**1.10 L2:** -Como é que você consegue manter um menino ali, dizer pra ele que ali a sua aula é importante? Porque você também não tem condições humanas.

**1.11 L5:** Você teria que a cada aula tomar um banho pra poder respirar um pouco mais asseada e ficar na sala de aula. Então, você até entende certas indisciplinas, você até entende certas posturas, certas rebeldias que eles têm mesmo! E... se a gente for pensar bem, pô, o cara tá certo, porque não é porque a educação é pública, né?, que a gente pode fazer de qualquer maneira e receber o aluno e o professor de qualquer maneira também, né?

**1.12 L3:** Bem... o que eu vou analisar aqui vai ao encontro do que elas disseram, pra fechar, é um pouco de tudo isso que vocês disseram, na minha opinião, é... enfim, seria o nosso trabalho não ser desenvolvido porque têm alguns limitadores, e não rende o que poderia tá rendendo, poderia estar rendendo muito mais e a gente acaba não desenvolvendo o trabalho por causa desses limitadores, vocês já falaram um monte aí. Excesso de alunos, falta de espaço físico, falta de estrutura, falta de material adequado, falta de apoio pedagógico, né? Um apanhado de coisas, é... mas eu, como a pergunta foi direcionada “o que é trabalhar na rede Municipal do Rio”, eu, como trabalho...

**PESQUISADORA:** “O que é ser professor da rede Municipal do Rio?”

**1.13 L3:** É... eu sou professor de outra rede Municipal, de Mesquita, eu ainda vejo que aqui é um pouquinho melhor do que lá, então, como eu vim de lá pra cá, né? Como eu já sou de lá há três anos e tô chegando aqui há seis meses, sete meses é... pra mim, ainda foi uma pequena surpresa positiva porque quando se tá acostumado com algo que é muito ruim, quando você e pega algo que é um

pouquinho melhor, você tem uma surpresa legalzinha de se viver, mas não é o ideal, com certeza não, ainda falta muita coisa, muita coisa...

**1.14 L4:** Quando você colocou em ser professor do município, né? Eu acredito que os professores... como é um concurso e é uma competição, temos uma elite, uns dos melhores e a gente não é pra ficar dessa forma porque a gente almeja estar no município, por “n” questões. E quando chega, essa estrutura que não corresponde ao nível de exigência de que nós temos de ter mestrado, especializações... entendeu? Não corresponde a isso, então, o professor vai acabando o quê? Se frustrando, deixando de lado, deixando de ser professor...

**1.15 L1:** Até porque, você é preparado lá na faculdade pra uma coisa e chega aqui não tem estrutura pra isso. Aí, você acaba o quê? Se frustrando, depois fica acomodado, você começa a não ser comprometido. Estudar mais, se aperfeiçoar mais, não tem um motivo pra isso, aí, o aborrecimento acontece.

**PESQUISADORA:** Até financeiramente não tem muito estímulo.

**1.16 L2:** - Não, não tem.

**PERGUNTA 2:** Quais são os maiores problemas enfrentados pelos professores em sala de aula?

**L2:** Já respondemos? Eu acho que numa a gente já conseguiu...

**PESQUISADORA:** Mas se vocês tiverem alguma coisa que não tenham falado, por exemplo, a XXXXX falou da redução da carga de língua portuguesa, que...

**2.1 L4:** Importantíssimo!

**2.2 L3:** É pontual!

**PESQUISADORA:** Que na verdade foi reduzido para a implementação do CEST

- Isso... (não reconhecido)

**2.3 L3:** Que é um elefante branco. (risos)

**2.4 L4:** Ninguém sabe trabalhar com o CEST na verdade...

**2.5 L3:** Ninguém sabe como funciona, como deveria funcionar.

**2.6 L4-:** É ninguém sabe, na verdade qual o objetivo do CEST.

**2.7 L3:** Cada um faz do seu jeito...

**PESQUISADORA:** Pois é, eu já vi muito professor falando que trabalha textos em sala de aula, então, para que tirou da Língua Portuguesa para um professor de outra disciplina...

**2.8 L4:** É porque, na realidade, a princípio, pelo que eu entendi na época quando implantou o CEST, é que não era pra ser Língua Portuguesa, ele era pra ensinar o aluno a aprender a estudar, em várias questões, seja Língua Portuguesa, matemática... Então, você é pra ampliar essas possibilidades com pesquisa, é... fazer uma leitura e poder trabalhar aquilo relacionado com as diversas áreas. Então, daí serviria pra história, pra geografia, pra matemática...

**2.9 L2:** Mas o próprio professor, profissional que foi deslocado... deslocado não, que também, ele não foi preparado pra isso...

**2.10 L4:** Não foi, não sabe como fazer, porque o CEST virou pra qualquer um, tapa buraco, é dupla, só professor pode pegar seis tempos de sete, o outro tem que ser na disciplina, então, o professor não sabia trabalhar, nem o que trabalhar nem como trabalhar e nem as escolas sabiam o que fazer.

**2.11 L3:** Eles poderiam até ter mantido aí essa filosofia de como deveria ser o CEST nas mãos dos professores de Língua Portuguesa, que era só orientar dois tempos desses seis que se fizesse isso, mas o professor de Língua Portuguesa capacitado. Dava-se um treinamento e o professor de Língua Portuguesa aplicaria isso dentro dos seus seis tempos, e com certeza todos nós gostaríamos de fazer porque é algo que nos interessa muito. E não é muito diferente do que nós já fazemos, por exemplo, interpretação textual, com pesquisa...

**2.12 L2:** Qualidade do teu trabalho...

**2.13 L3:** ...porque você estaria ajudando a tua matéria e de quebra estaria ajudando todas as outras...

- Exatamente!(não reconhecido)

- Todos os outros... (não reconhecido)

- Mas estaria algo mais definido, mais específico. (não reconhecido)

**2.14 L5:** Agora, a tua pergunta, Raphaela, quando você fala em problema que a gente vive em sala de aula, eu particularmente vivo um problema com material didático. Eu acho o material do município um material paupérrimo, né? A gente tem que ir engolindo o livro...

**2.15 L3:** Quando tem o livro!

**2.16 L5:** É! Quando tem o livro, mas a gente tem que engolir um livro que a gente não escolheu, que muitas vezes a gente não concorda com as coisas, porque não tem nada a ver com a nossa realidade. Um livro que é... somente interpretação de texto, que eu acho que é um hiato que eles tão criando entre o aluno e a realidade, né? Porque concurso nenhum que você vai fazer aí fora, vai

marginalizar a gramática, então, você não pode deixar o aluno completamente alienado do que é o estudo gramatical, entendeu? E esses livros que eles estão mandando, essas apostilas que eles mandaram de revisão, essas provas que estão chegando da prefeitura, elas só pontuam interpretação de texto. Você não tem uma questão de gramática, né? Então, eles estão criando um hiato, eles estão fazendo com que os alunos se distanciem cada vez mais dessa coisa da gramática, que eles já não conhecem, já não conhecem bem ou porque não tiveram português no ano anterior, ou porque... por “n” motivos. Ou porque é uma coisa difícil, que geralmente o aluno o que é difícil ele deixa de lado, não quer aprender, ou pela aprovação automática, que ele foi vendo então o que era dado de gramática ele não tinha nenhuma... nenhum porquê de querer aprender aquilo, porque ele ia passar aprendendo ou não, então a gramática foi deixada de lado, na brincadeira, quatro anos. Então, aquilo que ele conseguiu aprender em algum momento ele desaprendeu nesses quatro anos.

**2.17 L3:** Chega ao cúmulo de um aluno de nono ano não saber o que é um substantivo.

**2.18 L5:** Pois é! Chega ao cúmulo!

**2.19 L3:** Não saber diferenciar o sujeito do predicado

**2.20 L5:** Exatamente!

**2.21 L2:** Eu tenho uma percepção um pouco diferente, não é que eu discorde de você nem de você. Mas eu tenho hoje uma percepção um pouco diferente de ensino de língua. Na verdade, o material didático a gente pode usar qualquer um, assim, a gente teve ano de montar uma apostila, nós duas, com textos... era basicamente textos, e aí nós íamos fazendo a inserção da gramática de uma maneira que fizesse sentido pro aluno, né? Aquela gramática... eu nem gosto de falar de gramática contextualizada, porque eu não gosto dessa coisa de pegar o texto e só destrinchar pra trabalhar gramática e nem aquela gramática que você tira sabe-se lá de onde. Então, assim, hoje eu vejo o ensino de língua não... pra mim, ele tem que passar mesmo pelos gêneros textuais sim, pela discussão em sala de aula sim com aluno, pelos debates, pela fala, tem que se trabalhar a oralidade desses meninos sim, porque se ele não trabalhar a oralidade ele não escreve, ele precisa articular na cabeça pra isso se transformar em texto escrito também, então, o que acontece? É ,no meu caso que eu trabalho com as séries terminais oitavo e nono ano, quando chega lá, na verdade eu não tenho carência de gramática, eu tenho carência de um aluno que decodifique o que ele lê, ele não decodifica. Então, honestamente, nesse momento, eu não tô fazendo uma defesa desse material da rede, mas eu acho que ele tem uma função também, sim, que é focar no aluno. “Você está lendo, você está decodificando, depois a gente vai pra gramática”. Porque o ensino de gramática é muito

fácil. É muito fácil ensinar gramática, difícil é você trabalhar essa leitura subliminar, a decodificação, eu não quero nem fazer interpretação profunda de texto não, decodificar! Eu vou dar um exemplo, aqui, breve, eu trabalhei com uma turma numa roda de leitura, um dos livros que o grupo leu foi aquele *Sementes de Sol* do Carlo Queirós Teles, então, na prova da rede me vem um poema do Carlos Queiros Teles, hoje corrigindo com eles, tá tão recente que tá ainda agora, corrigindo a prova da rede com eles que só hoje a gente... eu tirei pra corrigir, comentar, discutir cada questão por questão. Quando chegou nessa, eu falei assim: “Bom, o grupo que leu o livro lembrou na hora”. Só tinha uma menina do grupo, você sabe quando foi que ela percebeu que era o poema que ela tinha lido?! E é uma menina, XXXXXX, não é uma menina relapsa, é uma menina séria, que atém, que senta, que estuda, que faz. Na hora que eu li em voz alta. Eu falei assim: “XXXXXX, você não percebeu que era o poema que você leu, que a gente discutiu em sala?” “Não, professora, agora quando a senhora leu que, eu percebi” Então, gente, a gramática na verdade, ela é importante, eu também gosto muito de trabalhar a gramática, mas não adianta dar murro em ponta de faca, a gente, como diz no termo político, tem que retomar as bases para esse ensino de gramática fazer sentido.

**PERGUNTA 3:** Qual é o perfil dos alunos do sexto ano nas escolas da rede Municipal?

**3.1 L2:** Eu não trabalho com sexto ano na rede, não é esse ano não, eu trabalhei muito pouco com séries iniciais. Isso quando eu comecei em mil novecentos e pouco... Hoje, assim, eu sei como ele chega na minha mão, mas efetivamente como é que ele tá chegando, eu sei de ouvir falar, eu acho que quem trabalha diretamente vai falar com mais propriedade.

**3.2 L3:** Eu trabalho com sexto ano. Eu acho que uma boa leitura do que é o nosso sexto ano foi dada por aquela provinha, teste de alfabetização. Aquilo ali revelou, né? Desmascarou o sexto ano da rede Municipal. Na nossa escola aqui a gente vê a quantidade absurda de alunos que eram ou analfabetos completos ou semianalfabetos ou analfabeto funcional. Ou seja, ou o cara não sabia escrever, ou o cara escrevia muito mal e lia muito mal ou o cara lia, conseguia até ler, mas não entendia nada do que tava lendo. E o índice foi altíssimo, absurdo, foi alto demais. Então, quer dizer, o perfil do nosso 6º ano é esse, alunos que vieram, frutos de um sistema mal implementado de

ciclos, fizeram os dois primeiros ciclos aos trancos e barrancos e chegaram ao sexto ano semianalfabetos. Isso a grande maioria.

**3.3 L1:** Eles até reconhecem as letras, fonemas, se você der um texto eles lêem, mas há uma grande dificuldade de compreensão e de escrita. Às vezes, eles até leem, mas eles não conseguem ter o domínio da habilidade de escrita, entendeu? Que aí ele se perde, se desestimula e também não ... se nega a fazer uma perfeita leitura, efetiva...

**3.4 L2:** Quando ele lê e você faz uma pergunta sobre o que ele leu, ele não sabe responder.

**3.5 L5:** Eu não tenho um sexto ano esse ano, fiquei com sétimo ao nono, mas até o ano passado, quando eu tinha 605, hoje é 705 e 706, eu percebia assim que eu fazia um trabalho oral com eles, eles liam, mas se você perguntar “e aí, que que você acha, que que você leu?” “nada” “então lê de novo”. Agora, se você perguntar pontualmente, isso, até reconhece muita coisa, mas um entendimento....

**3.6 L2:** Ele junta letrinha, ele não decodifica...

**3.7 L3:** Uma pergunta que ele sabe responder, só vai ser aquela pergunta, talvez, aquela que ele possa retirar do texto. Alguma inferência implícita ele não vai fazer nunca.

**3.8 L1:** Ele não consegue expressar o seu entendimento, ele tira trechos do próprio texto, até às vezes se você for avaliar, até coloca o trecho que deveria, mas ele não tem uma forma própria para expressar o seu entendimento.

**3.9 L3:** Isso reflete também na falta de autonomia, eles são altamente sem autonomia pra agir, reflete muito essa questão do ler e escrever, eles não são capazes de fazer uma vírgula sem te consultar antes, eles são muito dependentes, muito!

**3.10 L1:** Até mesmo aquelas perguntas, ainda de identificação, como, onde... por que... então... é que não... você tem que explicar toda uma situação pra que ele consiga...

**3.11 L3:** Eles estão infantilizados demais pra idade que eles têm.

**3.12 L5:** Eles são tão dependentes, que nós temos casos na escola que se você escreve em colunas, ele copia em colunas... Às vezes a prática dele, ele não segue o caderno...

**3.13 L1:-** Ele fotografa...- Ele não tem noção de espaço.

**3.14 L2:** Eu recebo aluno no oitavo e nono ano, que faz isso, não é coisa de sexto ano só não, isso se perpetua, é uma coisa assim que eu costumo conversar muitas vezes é... onde tá o nó? Porque a gente tá o tempo todo, olhando pra trás caçando a bruxa lá de trás, que não fez direito e nós continuamos assim, onde tá esse nó, que a gente detecta o problema e ele chega ao nono ano ainda

fazendo isso. Você detectou no sexto e ele chega lá no nono, a gente tá sempre olhando pra trás, caçando bruxa, eu não sei o que a gente faz pra mudar isso... onde é que a gente tá falhando também, né?

**PERGUNTA 4:** Por que existem alunos que chegam ao sexto ano sem saber ler e escrever?

**4.1 L3:** Devido ao número excessivo de alunos, eu compreendo muito bem a professora que não consegue dar conta de uma turma de 50 alunos, de 40 alunos, pra alfabetizar todos perfeitamente, o que falta, então, já que tem que ter um número excessivo de alunos, porque o sistema tem que abarcar essas crianças todas de qualquer jeito, porque legalmente tem que abarcar. Então, você reclamar contra eles é ficar dando murro em ponta de faca, falta então fazer algum sistema de reforço sério...

**4.2 L2:** Sério!

**4.3 L3:** Porque se fizer algo implementado direitinho, conforme tem que ser, talvez você consiga num contraturno, sei lá que horas pra fazer, você pega esses alunos que têm dificuldade, professor sabe identificar isso, vai apontar quais são os alunos que têm a dificuldade, e o professor de reforço vai pegar esse aluno e trabalhar especificamente com aquele grupo, que aí já vai ser uma minoria dentro da sala, ele vai poder dar um atendimento especial individualizado como tem que ser. Aí, a gente talvez reverta esse quadro, mas enquanto o trabalho de reforço, de recuperação paralela, efetivo, não for feito, isso não vai mudar nunca, mas tem que ser efetivo, tem que ser feito de forma séria.

**4.4 L4:** Você coloca mais do sexto ao nono ano, não é isso? Mas, assim, eu vejo que eles chegam ao sexto ano com bastante dificuldades. Então, eu acredito que naquele primeiro momento dele eles talvez... não posso generalizar, porque têm professores excelentes na rede, não posso generalizar porque têm professores muito bons, conheço vários, mas também muitos não têm tido preparo pra receber esse número de alunos que hoje, talvez, estejam mais evidentes os problemas de educação, de processo de aprendizagem mesmo que os alunos tão vindo. Antigamente, tinha esses problemas todos, minha mãe sempre falava que tinham os AEs, os alunos especiais, aqueles que não conseguiam aprender. aAí, todo mundo colocava numa turma e aí passava com frequência. Isso não é de hoje, isso é de 40 anos, tá? Mas eu vejo assim, eu estudei em escola pública e eu vejo que a questão, seja gramática tradicional, aquela questão toda que tinha... aí veio o construtivismo, muitas

vezes as pessoas se equivocaram nessa formação, deixa por eles mesmos, fazer a formação das letrinhas do jeito que eles quiserem colocar, então talvez essa mudança, eu não sei, só tô pensando, né? Pode ter sido uma das falhas na hora de chegar no sexto ano e os alunos tão assim, e acaba ninguém dando conta nesse primeiro momento, talvez seja porque o ciclo tem três anos, que eu acho que o ciclo dá certo quando você tem três anos pra uma criança e dá o seu clique, mas aí tem que ser um trabalho competente e aquele que for detectado tem que ter um apoio. Eu tenho minha filha, que uma colega dela teve uma dislexia quando ela foi lá pra casa, eu fiz um ditado pra XXXXX e a colega dela escrevia errado sistematicamente, eu falei assim: “olha, eu, se eu fosse você, eu levava sua filha pra uma fono”. A menina acreditou e até hoje tá fazendo. Hoje, ela escreve melhor.

**4.5 L1:** É, mas essa é a falta de apoio a esses problema de aprendizagem, então, assim...

**PERGUNTA 5:** Que soluções o professor de Língua Portuguesa pode propor pra os alunos que não sabem ler e escrever?

**5.1 L4:** Tem que ter um apoio psicológico. Tem que ter! Eu te mostro um texto de um garoto XXXXX. Eu mostrei pra XXXX.

**5.2 L3:** Tem que ter até um apoio clínico, tem que saber quem é que tá ouvindo bem, quem tá enxergando bem, quem tá comendo bem, porque tudo isso aí vai refletir depois...

**5.3 L2:** A rede não tem mais a figura do orientador, não tem mais a figura, assim, não tem nada, porque o orientador vai auxiliar nessa hora, vai encaminhar essas crianças. Você detecta o problema, eu detecto, ela detecta, a gente que trabalha mais com o texto, professor de Língua Portuguesa, ouve muito o aluno, o aluno escreve muito pra gente, assim você detecta, você fica com uma batata quente na mão que você não sabe o que fazer por ele. Primeiro, eu não tenho formação pra trabalhar dislexia, eu não tenho, eu vou... até vou reconhecer, nem sempre, mas quando a coisa é muito gritante, eu vou reconhecer, aí eu faço o que com essa criança, né? Aí, eu tenho mandado pra ONG do Recreio, é a ONG do Recreio que mal ou bem recebe umas crianças nossas, agora faça-me o favor! Onde tá aí a responsabilidade da rede do poder público de nos ajudar nessa hora, porque não tem. E assim, a gente detecta por isso, e o professor de matemática que não detecta porque tem uma outra visão?... aí fica muito complicado...



**PERGUNTA 6:** De que forma esse aluno pode se sentir incluído na sala de aula?

**6.1 L2:** Incluído, difícil, agora excluído com certeza.

**6.2 L3:** O que acontece, na verdade, é uma falsa inclusão, é uma inclusão no papel, mas que na verdade é uma inclusão que exclui, porque você perpetua aquela situação dele e você finge que tá tudo bem com ele.

**6.3 L2:** “Já que ele tem interesse e não falta, então, eu vou dar um conceito pra ele passar de ano, porque ele não é faltoso.”

**6.4 L3:** É responsável.

**6.5 L1:** Eu acho que tem que ocorrer uma mudança do profissional na hora de avaliar, entendeu? Eu acho assim, a gente tem que tá avaliando a real aprendizagem dele, “Ah! não me dá trabalho, ele é quietinho, faz todas as atividades, mas como que ele faz essas atividades?” por que ele não me dá trabalho? E por que isso? Entendeu? Porque eu vejo muito professor que diz “ah, ele não adquiriu muito conhecimento, mas ele não me dá trabalho, então, vou dar R”, aí eu acho assim que esses aspectos como disciplina, frequência, deveriam também ser aspectos que deveriam levar à aprovação, reprovação, mas como se fosse uma disciplina independente, como português, matemática, ciências, que disciplina, frequência também tivesse o seu conceito e levasse então a determinar a aprovação...

**6.6 L3:** Fosse algo separado do aprendizado acadêmico...

**6.7 L2:** O aspecto é formativo, não só o informativo, mas o formativo também.

**6.8 L1:** Porque se não, vira bagunça.

**6.9 L4:** Mas aí vem a interpretação de cada um, se o professor tiver na cabeça que esse formativo, ele está acima da questão da aprendizagem, você vai realmente ter trabalho, porque a gente não dá conta desse tipo de aluno. E aí o aluno realmente frustra, porque, tem uma colega, uma aluna que hoje, por exemplo, chorou que ela ficou com I comigo, “mas, professora, eu venho todos os dias pra escola, eu não faço bagunça, eu participo, por que a senhora me deu 4?” “Porque, embora você tenha tudo isso daí, que eu acho importantíssimo pra sua formação como pessoa, a parte da aprendizagem ainda tá deficiente” e agente não pode mais chorar isso pra um aluno, se você quer levar consigo uma coisa melhor, aí eu falei: “a gente vai detectar”, aí eu me propus isoladamente, a pegar esse aluno, que me procurou, que está querendo melhorar e ver onde é que ele está falhando.

Seja na forma de estudar, seja na parte de tabuada, aí eu falo: “estuda tabuada, pra gente estudar junto”. Então, a gente acaba pegando um pouquinho de matemática, português, que o resto...

**6.10 L1:** vVai explicar pro aluno quais foram os teus critérios. Que muita das vezes o professor chega na sala de aula: “Ah fulano, você é I, R, R...”. Então, aquilo é mais fácil, né? Já mando embora, não. Eu sento com cada aluno, explico onde tá deficiência dele.

**6.11 L3:** Com a volta das notas agora, junto com o conceito, eu acho que vai mascarar um pouco menos, porque só o conceito tava muito mascarado, o professor tava dando o conceito que ele quisesse de acordo com cara de aluno.

**6.12 L4:** Especialmente porque o R vai de 5 a 6.9, né? Então um aluno que é 6.9 não é o que é 5.

**6.13 L3:** A nota é um pouco mais objetiva, então, força a ter um pouquinho mais de objetividade...

**6.14 L5:** Então, o aluno não sabe que ele tá incluído, como que a gente vai avaliar? É muito comum o aluno falar pra você: “Professora, eu fiz sua prova. Por que eu fiquei com I se eu fiz a prova?” Entendeu?...

- É ...(não reconhecido)

- É ... (não reconhecido)

**6.15 L2:** Antigamente, a gente dava o I e ele perguntava: “Quanto é isso em nota?” Agora a gente dá a nota e ele vai dizer: “Isso é o quê? É I? É nota boa? É R?”

**6.16 L4:** É incrível quando eu falo: “Acima de 50, o 5 na cabeça de vocês, é nota boa” “Tirei 4, professora, que que vale 4?” Nonno ano perguntando pra mim, eu falo assim: “Faça pergunta mais inteligente, 4 equivale à nota baixa, você não está bem, então, vamos melhorar isso pro próximo bimestre” Mas é como se não tivesse falado nada.

**6.17 L1:** Eu costumo dizer que o R dá pra passar, mas isso não quer dizer que você esteja bem ... pra competir aí fora. Você está mais ou menos. Se você atingir um B, aí você já tem um pouco mais de condição...

**6.18 L4:** Que é 70%... Não tem mais o O. Aí, ficou o MB e o B a partir de 70; um O a partir de 80.

**6.19 L2:** Esses critérios de conceito, assim, confundem a cabeça do aluno. Primeiro tinha O, tinha I, depois passou a ser R, agora é nota, tudo assim correndo.

**6.20 L3:** Sou da época do ABC.

**6.21 L2:** Numa mesma sequência de formação dele, os meninos que entraram no quinto ano, sexto ano e estão saindo agora no nono, eles já passaram por duas ou três formas de mensurar o conhecimento deles.

**6.22 L3:** Às vezes, o professor se enrola, imagina a cabeça do aluno.

**6.23 L2:** Imagina, a gente não dá conta disso, eles, então...

**6.24 L3:** No conselho de classe, a gente teve que colocar no quadro qual era a parte de cada...

**6.25 L2:** Nós tivemos que colocar também, a tabela de conversão, né?

**6.26 L4:** Da nota para o conceito, né?

**PESQUISADORA:** Mas para vocês, o que vocês consideram mais apropriado: o uso da nota, do conceito...?

**6.27 E3:** Eu gosto da nota, pra mim não precisava nem ter conceito, precisava só ter uma média e a nota, porque a nota, ela é verdadeira, o aluno que ficou, você fez quatro avaliações com ele e você atribui um valor a cada avaliação dessas, seja a avaliação que for, e no final de tudo, ficar com a media 7... você sabe exatamente quanto ele rendeu em cada uma delas, e se fica dentro de um conceito, fica muito vago, ele tirou R, o que é R? R pode ser qualquer coisa. E a nota...

**6.28 L2:** E o R de um professor não é o R de outro...

**6.29 L3:** Se o professor também avalia corretamente, né?

**6.30 L1:** Eu acho que tinha que ter níveis nesse R, níveis nesse B...

**6.31 L3:** E o professor sabe desse nível, porque fala “fulano ficou com R mais, ficou com R forte”. No boletim, não tem isso, no boletim tem o R, o aluno que passou com 4,5 mas tu dá uma arredondada pra 5 porque tu é legal com ele e, pô, 4,5... “coitado”, R, e o aluno que ficou com 6,5, é R.

**6.32 L4:** Então, o mais interessante é o seguinte, é como ela falou, você deu R numa prova, aí tirou I na outra, “Ah, você ficou com I na média final” “Ah, mas por que professora?” “Porque eu te dei R, mas esse R seu era quase um I. Aí, você tirou I”. Até ele entender isso, é complicado.

**6.33 L1:** Eu sinalizava isso... Esse R não é um R que você mereceu, é um I que subiu pra virar um R...

**6.34 L3:** Mas é oficioso porque no boletim é um R.

**6.35 L2:** É oficioso, é entre você e ele.

**6.36 L1:** Mas ele tem consciência, por isso que a gente tem que explicar...

**6.37 L3:** Agora, o que é mais importante ainda, é não tirar nem na nota nem no conceito, é tirar isso através de um instrumento só.

- É... (não reconhecido)

**6.38 L2:** Com certeza...

**6.39 L3:** Porque se for pra agir dessa forma, tanto a nota quanto o conceito vai acabar sendo injusto de alguma forma.

**PERGUNTA 7:-** De que forma os alunos que não sabem ler e escrever interferem nas aulas de vocês?

**PERGUNTA 8:** Como vocês planejam as aulas levando em conta esses diferentes níveis de leitura que vocês falaram que tem em todos os anos?

**7.1 L5:** Ah, esses meninos interferem sim, porque eles estão ali, eles não conseguem acompanhar, eles não sabem nada e estão dentro de sala, então, alguma coisa eles vão ter que fazer, então esse alguma coisa se traduz em bagunça, se traduz em conversa, se traduz em levantar o tempo todo, é toda hora “posso ir ao banheiro?”, “Posso ir beber água?”, “Posso jogar o lixo na lixeira?” Então, isso atrapalha o rendimento com certeza.

**7.2 L1:** Tem alguns analfabetos que eles se esforçam, entendeu? Até são os copistas, né? Eles conseguem ainda copiar. Então, aí, eu acho que ele tem a força de vontade, mas não tem um apoio que a gente precisava pra analisar o tipo de problema que tá levando ele a não aprender. Então, isso aí eu fico chateada, porque aquele aluno, ele tem a força de vontade, mas tem esses que são realmente atrapalham, que a gente dá uma outra atividade, seja desenho, seja caligrafia, que se recusam a fazer, né? Eles são acomodados, eles dizem: “Ah, isso aqui eu não sei”. Às vezes nem o próprio nome ele se dá ao trabalho, então, imagina trabalhar isso.

**7.3 L2:** Eu vejo ainda um terceiro grupo, a gente tem aquele menino que aquilo ali não faz sentido pra ele, nada faz sentido porque na verdade, a bagunça, essa indisciplina é muito fruto, é praticamente uma defesa de: “Eu não aprendo porque eu faço bagunça” Quando na verdade ele não consegue entender, nada daquilo faz sentido pra ele, então ele tem uma justificativa pro grupo de porque é que o resultado dele é ruim. Então, tem esse cara que tá fazendo essa bagunça porque, na verdade, o que que nasceu primeiro? A bagunça? E aí ele não aprende ou porque ele não aprende porque ele faz bagunça? Porque ele mascara essa dificuldade dele? Tem esse perfil, você tem esse

perfil que tem muita dificuldade, mas que se esforça, mas a coisa não acontece, mas esse ainda tem salvação. Mas ainda tem um terceiro, que é aquele que se isola, eu tenho isso em algumas turmas, ele não atrapalha em nada a sua aula, mas ele não está ali, é somente o corpo, ele não consegue responder a nada e só de você chegar perto dele, eu tenho vários exemplos, ele se encolhe e fica com medo até de que você olhe pra ele. Que dirá fazer alguma pergunta, porque aquilo também não faz sentido pra ele. Então, a gente trabalha com um grande nó nas relações de sentido.

**7.4 L4:** E, só pegando o gancho da questão daquele que não sabe e faz a bagunça pra mascarar, isso acontece também porque ele tem vergonha de dizer que não sabe... então, esse aluno que eu peguei que escrevia “Doda”, “denha”, quando eu peguei pra sentar do meu lado pra poder ver porque você escreveu isso, os outros começaram a olhar pra ele, e ele ficou em evidência, aí, o pessoal assim: “Ele é burro, professora, não adianta ficar do teu lado não, faz isso não”. Então, ele não quer ficar em evidência porque ele não sabe, ele quer ficar em evidência porque ele é o cara, é o cara que faz bagunça, é o cara que namora todas, né? Principalmente quando passou pro sexto ano, todo mundo viu que era assim e chegou no oitavo ano da mesma forma. E é pior ainda, a vergonha é maior ainda, entendeu? Aí, ele mascara ou na bagunça ou ele se isola, fica quietinho no canto: “Não, professora, eu tô com dor de cabeça, não quero fazer não”. E você não pode chamar, aí teria que fazer um grupo separado, como ele falou, em outro momento, né? E mesmo só dando continuidade nas aulas que a gente prepara, a gente tem até noção desses alunos. Já tentei fazer com fichas, tô até fazendo agora fichas separadas, aí, os alunos vão se agrupando e o mais forte ajuda aquele que é mais fraco, mas, por exemplo, quando você tem que fazer uma coisa mais específica que você acaba dando atenção mais só a isso, e aquele rapidinho acaba, quando você vira de costas os alunos tacam bolinha de papel, com 45 não dá. Mesmo fazendo em grupo, tem que ter no mínimo um professor auxiliar, pra aquele mais forte, aquele rápido que já sabe tudo, fez, acabou, ele mesmo com a monitoria, ele pode ajudar, mas ele não quer ajudar sempre, ele não quer ser sempre o que ajuda, enjoa.

**7.5 L2:** Enjoa, eles também não querem se destacar por serem NERDs.

**7.6 L4:** Exatamente, tem os dois lados, então é um negócio complicado, uma luta muito grande, tem o tempo pra ser em grupo, tempo para atividades separadas, faça uma leitura, faça fichinha, só com as perguntas, o aluno vai, leva a fichinha, vê e tal, depois tem fichinha de resposta. A XXXXX é que usava muito isso, peguei até a ideia dela, faço até com o nono ano, mas mesmo assim, botando

em grupo, fazendo isso, um número grande de alunos, você tentando planejar com esses níveis de leitura que eles têm, essa dificuldade toda, ainda assim fica difícil.

**PESQUISADORA:** Mas essa fichinha, como funciona? Você escreve na fichinha e eles copiam?

**7.7 L4:** Não, eu faço assim: eles tão numa ... Agora, principalmente nesse período que acabaram as provas, então, eu peguei muitos textos desse livro de quarto ano, né, terceiro e quarto ano, que é o nível deles no oitavo ano, aí eu pego textos pequenos, não muito longos, como eu dei na prova do nono ano, que a XXX também deu. Se você taca texto desse tamanho, nenhum aluno vai querer ler aquela coisa enorme, então, eu pego textos curtos e coloco a pergunta ao lado, então, tem a fichinha lá. Ele vai ler e vai responder no caderno, depois ele vai pegar a folha resposta com possíveis respostas e vai se autocorriger, mas primeiro ele tem que mostrar pra mim o que ele fez, tá? Ele vai corrigir, ele tendo a dúvida, ele vai estudar aquilo, “Professora, com a resposta disso daqui, é assim, mas eu dei essa, a senhora acha que está parecido ou não? Tá certa a minha também?” Aí, a gente vai analisar a questão e vai fazer, mas isso toma tempo, dois tempos de aula e não consegui fechar uma...

**PESQUISADORA:** Mas aí você faz como? Os outros alunos fazem outra atividade?

**7.8 L4:** Não, todo mundo tem as fichinhas pra fazer, só que são fichinhas diferentes, tem grupo trabalhando interpretação, aí o outro a fichinha de gramática, “preencha com porque junto ou separado”, tal, tal, tal... aquele que já sabe né? Então, esse é mais prático ainda, “complete os verbos concordando com o sujeito”, também esse é mais fácil. O pior é interpretação, porque você tem uma base de resposta que não é única. Mas, aí, a gente dá uma comparada com o que a gente tem, o problema é que agente dá atenção mais a esse, que aí eu dou especificamente: “Oh, você vai começar com leitura, esquece um pouco a parte de gramática”. Aquele que já sabe ler mais ou menos “pega as fichinhas” “por isso é separado com SS” “porque o que sai de” “por isso junto”, “com Ç”, “PURIÇO”.

**7.9 L1:** No 6º ano, eu faço lá um quadro com essas palavras todas, mas pra fixar tem que olhar para aquilo todo dia...

**7.10 L4:** todo dia, todo dia, mas mesmo assim dá problema...

**PERGUNTA 9:** Como você utiliza o planejamento de Língua Portuguesa enviado pela SME?

**9.2 L2:** É verdade... que vai ser enfatizada em todos os anos e em todos os bimestres é leitura, interpretação e produção, leitura-escrita, leitura-escrita... até porque é pra isso que a gente fala, é pra isso que a gente tem aí o nosso aparato linguístico que é pra você se comunicar. O grande nó é que isso aqui, a gente depara com tantos outros problemas que eles trazem, seja do primeiro segmento, do segundo, do sexto pro sétimo, do sétimo, enfim, que você atira para todo lado. Eu me sinto... Quantas vezes eu desabafo com a xxxxx ou com a xxxx a sensação que eu tenho é que estou atirando pra todo lado. Eu trabalho um pouquinho disso aqui, eu trabalho um pouquinho daquilo dali, pra ver se alguma coisa dá certo. Eu vivo com uma eterna angústia, porque este planejamento...

**9.3 L1:** A gente não consegue...

**9.4 L2:** Na verdade, não tem como. Primeiro: aí eu volto à questão dos quatro tempos, não tem como trabalhar isso tudo. Pra oito tempos de Língua Portuguesa, eu acho um espetáculo.

**9.5 L3:** Bastante material com texto para você trabalhar...

**9.6 L2:** Mas eu quero oito tempos de Língua Portuguesa como é em Austim, em Belford Roxo, oito tempos, eu não vou entrar no mérito das outras questões do município, que como ele estava falando de Mesquita, que a coisa lá é muito complicada, eu tenho uma colega que acabou de ser chamada para Austim, é Belford Roxo, acabou de ser chamada. Com oito tempos de Língua Portuguesa. Pelo amor de Deus, eu quero ir pra lá. Eu precisava dar aula lá, ir pra lá. Tem uma série de outros problemas, dificuldades que eu acredito que no final das contas acaba dando tudo no mesmo. Pelo menos com oito tempos de Língua Portuguesa... eu fico com muita inveja, muita inveja... Dois só pra leitura e interpretação, dois só pra gramática e dois só pra produção textual. Pra mim, esse é o ideal pra se trabalhar Língua Portuguesa. Então, é complicado você implementar uma orientação curricular dessa com tudo atravancado, espremido.

**9.7 L3:** E outra coisa: quatro tempos tem isso, várias vezes acontece de você ficar com um tempo num dia, um tempo no outro.

**9.8 L2:** Idealmente, quatro tempos, meu colega. Idealmente, porque às vezes você tem, é o dia que....

**9.9 L3:** São quatro tempos salpicados, quatro tempos salpicados. Cinquenta minutos. Você entra, faz a chamada, acabou sua hora.

**9.10 L1:** E dar conta da disciplina, porque às vezes você perde, que às vezes você perde de quinze a vinte minutos para ditar.

**9.11 L2:** Quantas vezes você para uma aula inteira porque você precisa trabalhar questões outras, que não específicas de Língua Portuguesa. E se você for ver isso ao longo do tempo, você não consegue dar conta da aula. Não é que sejam bobagens não, são necessárias.

**PERGUNTA 10:** Que planejamento podemos pensar para o sexto ano?

**PERGUNTA 11:** Que planejamento podemos pensar para a escola?

**10.1 L2:** Posso começar logo?

**PESQUISADORA:** Pode.

**10.2 L2:** Eu não vejo que a questão seja o planejamento, esse planejamento é um bom planejamento, também. Eu acho que a gente deve mudar é a infraestrutura. Não tem papel, não tem planejamento que funcione sem infraestrutura. Então, a questão não é: “vamos fazer outro planejamento”. A gente até acaba tendo que fazer, adaptando, mas porque sempre com perdas. A verdade é que a gente não tem infraestrutura em nenhuma instância da educação pública do município do Rio de Janeiro.

**10.3 L4:** É complicado falar em planejamento, você pode planejar mil e uma atividades. Você pode planejar, orientar, uma orientação curricular. Você pode colocar que em todos os bimestres ele vai reconhecer texto. Mas realmente, a questão vai além dos planejamentos. Tem que pensar assim: “Ah, mas tem um problema”. E como é que a gente tem que trabalhar em cima desse problema? A gente pode planejar e ficar o tempo todo adaptando e fazer com que... É correr atrás do rabo.

**10.4 L2:** Ele pode até chegar ao final do ano reconhecendo gêneros textuais melhor, interpretando melhor, graças a Deus que isso aí é o que se espera. Mas ele vai continuar escrevendo o nome dele errado, tá. Porque a gente não consegue dar conta de tudo, é aquilo: são as prioridades. Então, o que eu vou priorizar? É isso? Infelizmente a gente trabalha assim, na base da priorização.

**10.5 L4:** E se você fala mais em termos de ensino do sexto ano, eu sinto a diferença no aluno do sexto ano, esse mesmo aluno que entra no sexto ano e quando ele vai e sai no nono ano. Principalmente assim, nós tivemos oportunidade, você também, de dar aula no primeiro segmento, com o inglês. E, aí, eu acompanhei na quarta, na quinta, na sexta, na sétima e na oitava; então eu vi o aluno crescer. E quando ele está na oitava, no nono ano, ele tem uma maturidade e começa alcançar e aí entende um pouco dos problemas, porque o sexto ano não entende. Eles são muito ligados ao concreto, eles têm muita dificuldade. A questão ainda da relação de tia/professora: ele



tem que ter o mecanismo de oito professores, cada um com o seu jeito de dar aula ,cada um com a sua letra, cada um com a sua forma, tudo isso pro sexto ano... é o ano de novidades e problemático demais. O planejamento ali, por exemplo, não tinha que ser só de Língua Portuguesa. Tinha que ser uma coisa programada, tipo, não é uma pessoa só para matemática, história, geografia, como se todas as pessoas fossem um só para aquele período ali. Como se tivessem o mesmo pensamento, mesmo que o que ela pensou, por exemplo, o professor de história. Ou que ela começasse em Língua Portuguesa nos primeiros tempos, eu pudesse de alguma forma dar uma continuidade com um trabalho em história dentro da minha disciplina e dali dar continuidade e não ficar na cabecinha deles que cada tempo é um tempo e que cada coisa é uma coisa. Não, isso é só português, não isso aqui é só inglês .

**10.6 L2-** Aí, é a educação de gavetas.

**10.7 L4:** Aí, ele não entende o que ele faz, bate o sinal, ele sai da sala. Quando a escola ainda permite isso, aí sai, pega a mochila, aí, tu volta com o aluno pra sala: “Gente, peraí, olha a minha aula de português!”

Aí, começa. e então, você perde muita coisa. Quê planejamento é esse que a gente faz? Chega na hora...

**10.8 L2:** Aí ou volta, um, dois, três, quatro tempos... Aí não vai nada. É um tiro no escuro.

**PERGUNTA 12:** Como vocês analisam as avaliações enviadas pela SME e que opiniões vocês têm sobre elas?

**12.1 L3:-** Eu gosto das avaliações, das provas que a SME tem mandado. Eu vejo um problema que foi o que a (L5) levantou ainda pouco. Eles priorizam, só trabalham interpretação de texto e não tratam nada de gramática. Isso é um problema sim, porque no final das contas maquiagem o resultado, porque parece que o aluno está muito bem, parece que o aluno esta *expert* em Língua Portuguesa e na verdade ele está lendo e entendendo o que ele está lendo, e isso é o básico, e parece que ele foi muito bem. Ele acertou três de quinze questões, parece que ele é um Carlos Drummond de Andrade e não é .

**12.2 L5:** É, é verdade.

**12.3 L2** : Eu, na verdade, continuo mais ou menos, eu acho que agora já ficou claro. Eu ainda não vejo um grande nó na prova da rede, não ter essas questões explícitas de gramática. Até, por exemplo, o oitavo ano, não sei se vocês têm o oitavo ano, hoje eu acabei de corrigir, tem sim questões de gramática ali, mas não daquela forma, elas estão, tem uma questão com “mas” muito legal na prova do oitavo ano, e eu aproveitei e falei bastante isso, porque trabalha com relação de sentido. Então, eu vejo sim questões de gramática na prova da rede. Mas a gente sabe que não é o objetivo dessa prova avaliar a gramática, na verdade o nó do nosso aluno está na leitura e na escrita. É aquilo que eu falei, a gramática a gente pode trabalhar como trabalha em sala de aula e cobrar nas nossas avaliações, mas eu não acho que a prova da rede, por ela claramente não ter esse objetivo, que ela tem é que ter essas questões gramaticais, porque na verdade não é a isso que essas orientações curriculares estão se propondo. Então, assim, eu bato ainda nessa tecla, eu não vejo produtividade, um aluno que chega, vou pegar um exemplo seu, hoje ele não sabe um substantivo, ele não sabe diferenciar um adjetivo, é fato, não sabe mesmo. Eu não vejo isso como tão grave quanto ele não sabe ler, ele não saber escrever, ele não conseguir expressar uma ideia em uma frase. Não estou pedindo um texto difícil de trinta linhas, uma frase. O que você pensa sobre o título? Faz um trabalho em sala de aula, você promove uma discussão, um debate, então tá, agora vamos escrever! E não sai nada. Então, não adianta o aluno que até reconheça o substantivo, até reconheça o adjetivo, mas ele não consegue produzir.

**12.4 L1**: Articular a ideia.

**12.5 L2**: Articular. Para que serve o substantivo? Quando eu trabalho um texto de opinião, aí sim eu vou trabalhar o adjetivo. Olha aí como o autor ou o escritor ou você deixa passar sua opinião, é pra isso que serve o adjetivo. Você está usando o adjetivo, porque você está deixando claro qual é o seu ponto de vista. Então, por isso é que eu gosto de trabalhar com gêneros textuais, porque eu vou puxando essas questões gramaticais e assim, dentro não é o ideal, eu gostaria de trabalhar aquela gramática mais tradicional, mas também, não só. Mas nesse momento eu preciso de um aluno que conversou comigo e que aquilo que ele conversou ele transforme em texto, ele transforme em comunicação porque ele não se comunica de maneira nenhuma. Nesse momento, eu acho que é uma situação acertada da rede, não vou nem dizer, fazer assim “é advogada do diabo”, não é isso, eu acho que a gente deve ter os dois lados. Agora, veja bem, parcialmente porque, então tá, a gente teve aquele resultado, o que eu faço com isso? Está aqui, o cara não sabe ler, ele não sabe escrever, não quero nem saber se ele sabe substantivo, adjetivo, pronome. Ele não sabe ler, ele não sabe

escrever. O que é que eu faço com esse aluno? Eles continuam lá depositados na sala de aula. Não se tomou uma atitude e esse fato de estar tendo aulas de reforço aos sábados, na minha escola não está, na sua está?

**12.6 L5:** -Não está.

**12.7 L4:** Especificamente no sexto ano, aquela primeira que foi, aquela avaliação para ver se ele sabia escrever e ler foi a melhor, porque as outras mascaram, porque é múltipla escolha, primeiro, ela tem um exemplo de um rapaz que não sabe ler nem escrever e ficou com R.

**12.8 L5:** Eu tenho um menino no sexto ano.

**12.9 L4:** Sim, porque ele chuta.

**12.10 L5:** Eu tenho no 6º ano cinco alunos, não é analfabeto funcional não, é analfabeto mesmo. Lá no lugar do nome do aluno, quando a gente coloca nome do aluno ele coloca ABCDE, ele não sabe escrever números, ele só sabe as letras, só. Ele coloca as letras uma do lado da outra e para no meio porque ele não vai até o Z, para no meio. Então, esse aluno tira 5 nas prova da prefeitura, porque ele chuta bem.

**12.11 L4:** Essa avaliação não reflete se você está tendo um sexto ano ruim.

**12.12 L5:** Porque eles sabem que é só marcar.

**12.13 L4:** Não reflete. Quando a gente ensina que tem escolher entre uma alternativa daquela dali e marcar obviamente é comando e a gente fala e eles vão fazendo. Até aí, tudo bem, eu vi quando eu apliquei uma prova, o aluno só marcando, fazendo, nem lendo estava, nem lendo.

**12.14 L5:** A gente teve uma aluna que marcou o cartão antes de fazer a prova.

**12.15 E4:** E aí, nessa de marcar, esse cara tira 14 acertos. E o cara não sabe escrever, se der uma prova escrita, ele não sabe. Então, para ele, dando a estatística, aquele menino escreve.

**12.16 L2:** Então, você vê essa prova, ela pode até funcionar relativamente bem para aquele menino, ele está mais ou menos inserido, mas para esse, como ela diz, que pega e que marcou o cartão antes, porque ele não lê, ele nem é analfabeto nem é funcional

**12.17 L4:** O aluno que fala assim: “Professora, para marcar o cartão tem que ler a prova?” Você não precisa falar mais nada.

**12.18 L4:** “É lógico, meu filho, você vai primeiro ler tudo para depois marcar.”

**PERGUNTA 13:** De que forma as avaliações influenciaram na rotina das aulas?

**13.1 L3:** Não influenciaram na minha rotina, mas é um instrumento que eu gosto, eu estou gostando de ter essas avaliações bimestrais. Até por ser mais uma avaliação que eu considero na nota do desempenho deles e eu acho legal a rede estar preocupada em como estão os alunos, porque se tem pontos a se ajustar, que se ajustem com o tempo, mas eu acho que a medida foi boa. É legal ter essa coisa da uniformidade, né.

**13.2 L5:** É legal. Eu acho que caiu bem pra eles.

**13.3 L4:** Isso que eu ia falar, eles tiveram uma postura diferente em relação a isso, ficaram mais preocupados. Alguns alunos mais conscientes disseram assim: “Ah, professora! Isso não caiu, tudo o que eu estudei não está aqui na prova.” Então, aqueles mais conscientes também estão vendo isso como um diferencial na sua formação, na sua nota. “Ué, mas eu tirei I na rede, eu vou ficar com I?” “Os professores me deram R ou B, como é que vai ficar isso, professora?” Principalmente oitavo e nono ano, talvez o sexto não tenha essa consciência ainda.

**13.4 L1:** Não, mas eu explico a eles.

**13.5 L4:** Se o professor explica, eu acho que na vida deles, na rotina deles, eles estão tendo, começando a ter uma postura mais de prova, fazer aquela avaliação que toda a rede está fazendo, que todo mundo está sendo avaliado, inclusive ele. Não, na minha prática, eu não estou preparando ninguém para uma prova, estou preparando para a leitura, para aprender a ler, se expressar melhor e a prova é consequência. Tudo o que eu dou em sala de aula é basicamente o que a gente está trabalhando, seja uma gramática mais diretamente ou indiretamente, e principalmente se expressar e se ele ler aquilo muito bem, ele vai tirar de letra. Sem tirar a questão de matemática.

**13.6 L2:** É uma outra questão, mas matemática é melhor a gente não falar.

**Pergunta 14:** Que soluções foram apresentadas pela SME até agora no que se refere aos alunos que apresentaram baixo rendimento nessas provas da secretaria e o que vocês opinam sobre isso?

**14.1 L1:** Na minha escola, nenhuma até agora.

**14.2 L2:** Na minha escola não chegou nenhum tipo de orientação. Não chegou nenhum professor de apoio, não tem essas aulas aos sábados, parece que algumas pessoas tinham se inscrito e depois desistiram. Enfim, é aí que eu digo, o que está se fazendo desde o primeiro bimestre? a gente está aguardando desde o primeiro bimestre, efetivamente, cadê as aulas de reforço? Eu entendo que as aulas de reforço servem para aluno inserido, não funciona para aluno analfabeto. Eu entendo que

reforço é reforço e não alfabetização. São tantos diferenciais, que você tem o aluno analfabeto, analfabeto-funcional que precisa de um reforço e o aluno que está inserido. Como é que vai dar conta disso tudo numa escola que nem a nossa que não tem espaço, porque ela não tem sala ociosa, não dá pra trabalhar no contraturno.

**14.3 L4:** Porque a rede trabalha tanto... Eu vejo que numa escola que aqui tem dois segmentos, você deve ter visto isso melhor. Na Castilho, que eu dou aula a noite, o pessoal tirou da sala, fez uma turma do “Se liga” e tal, mas isso funciona com aquele professor que é P2, aquele parte do ciclo mais o terceiro ano e o quarto ano. Fora isso daí, não tem como tirar esses alunos, colocar a praticar, está muito mais difícil, pegar os alunos do sexto ano da XXX. Se a XXX tivesse, se alguém tivesse, formar, se fosse noventa alunos, formar duas turmas de quarenta e cinco, reorganizar toda a escola, remanejar os professores que soubessem trabalhar com alunos analfabetos. O professor que nunca foi capacitado para isso. Eu estou pensando pra alfabetizar a minha filha de cinco anos, eu tentando achar uma técnica, imagina cinquenta, quarenta e cinco, que foi o quantitativo de alunos analfabetos. Não foi? Noventa ou cem?

**14.4 L1:** Não, noventa e quatro.

**14.5 L4:** Noventa e quatro alunos analfabetos fazendo minhoquinha na turma do sexto ano. Minhoquinha, gente, ondinha...

**14.6 L2:** Gente que não conseguiu preencher o cabeçalho, não conseguiu colocar o nome dele no cabeçalho.

**14.7 L1:** Aqui, mesmo que para alfabetizar, é difícil para alfabetizar quarenta e cinco, já no início do processo escolar, imagina agora com dez, doze anos. Todos nesse lugar. Todos diferentes. O professor vai lá com a boa vontade porque ele não está capacitado para isso.

**14.8 L4:** E a rede não dá conta disso, eu acho que vai ser muito difícil dar conta.

**PERGUNTA 15:** Que formas de avaliação vocês utilizam para aferir a aprendizagem dos alunos?

**15.1 L2:** Bom, as avaliações tradicionais, que elas ainda têm seu lugar, seu espaço, os testes, as provas, mas eu trabalho muito também com os trabalhos em duplas, em grupos, porque eu acredito que um ajuda e estimula o outro. Eu procuro fazer esse ano, que eu chamo de também uma avaliação que é ao longo e não por bimestre, ao longo do ano. É uma roda de leitura, eles têm que ler, eu promovo um debate. Porque eu tenho esse foco na oralidade, não somente de texto oral,

então eles tem que ler o livro, é um grupo que leu o mesmo livro e eles vão lá pra frente. Há uma série de questões sobre o livro, específicas do livro ou não, de articulação da leitura com a realidade, da leitura com a sua vida, com o seu mundo, até para eles olharem também um pouquinho mais para eles e se compararem com aquela realidade que eles têm. Então, é somente fala. É trabalho de oralidade ,para ele ir lá frente e expor, porque eles morrem de medo, eu digo “Fica tranquilo, porque você pode ficar sentadinho, não tem cartaz, nada disso, é como se fosse um bate papo”. E é interessante que eu vejo o restante da turma se coçando porque quer falar também, porque têm coisas que querem acrescentar, mas naquele momento, eu estou avaliando aqueles, e depois eu até abro para a turma. Então, é uma coisa que eu acho que está funcionando e vou dar continuidade ao longo do próximo semestre. Eu procuro variar na medida do possível. Porque voltando à questão também dos quatro tempos, eu não posso somente avaliar, eu também tenho que dar conteúdo, tenho que dar matéria tradicionalmente falando, eu tenho que ter o texto. Uma discussão de textos às vezes toma quatro, cinco aulas, é demorado. Não é assim, vamos ler o texto e discutir em um tempo, dois, não... cenas do próximo capítulo. Nas duas aulas seguintes você continua no texto, teve um texto que eu trabalhei em seis aulas, foi uma leitura comentada, mas isso foi planejado mesmo. São formas de avaliação, eu procuro variar, mas no final das contas a gente também lida com essa dificuldade de fazer uma avaliação muito variada, a gente também...

**15.2 L1:** Tem a restrição do tempo. Eu também faço esse teste, provas, mas eu também gosto de fazer atividades que façam eles refletirem o próprio erro, só que isso demanda tempo. Esse ano eu não consegui em função disso, primeiro tinha que trabalhar apostila, depois a gente teve que esperar a prova e tal. Mas assim, eu trabalhava com música, fazia ditado da música. Depois, no ditado, eles mesmos iam verificar quais eram os erros, o que ele errou, isso no sexto ano já é um início de reflexão na sua própria descrição, na sua escrita. Só que isso demanda tempo.

**15.3 L5:-** Eu trabalho as avaliações tradicionais, a prova, o teste, o trabalho em grupo, o trabalho em dupla, procuro trabalhar um pouco a oralidade deles. Mas a questão, a questão do trabalho de Língua Portuguesa é tempo, por exemplo, produção textual. Eu tentei implantar o cinema na escola, é um filme mensal, que acaba sendo bimestral, trimestral , porque você não pode descer com a turma toda. Você só pode descer com cinco de cada turma. Acaba que no final eu trabalho com cinco o que eu gostaria de ter trabalhado com uma turma de quarenta e oito. Porque a gente passa o filme, depois a gente faz um debate, vamos levantar os principais temas do filme, o que o filme mostrou, “você trazem isso pro dia a dia de vocês?”,”você reconhece alguma coisa do filme na sua

vida?”, “então agora vamos fazer um relatório do filme, colocar tudo isso que vocês me falaram do filme, vamos passar pro papel”.Eu fico com aquela produção textual de um lado para o outro, tentando parar com a criança pra analisar o que ela escreveu, pra “canetar” os erros.Você não tem tempo pra isso.

**15.4 L4:** Realmente não dá.

**15.5 L5:** Se eu paro para corrigir uma produção, eu vou levar três, quatro tempos de aula pra corrigir quarenta e oito.

**15.6 L1:** Você corrige, mas tem que mostrar onde é a deficiência dele, chamar ele, fazer um trabalho.

**15.7 L5:** “Você não fez os parágrafos”, “Aqui em cima você diz uma coisa, aqui em baixo você contradiz”. Então, vamos lá. Sabe?

**15.8 L5:** Você teria que ter tempos específicos só pra produção textual.

**15.9 L2:** Você tenta criar atividades que tenham o gosto pela leitura, gosto pela língua. Eu fiz um recital agora com eles falando sobre o acordo ortográfico, eu fiz um recital de poesias. Eles leram as poesias, pesquisaram poetas africanos, poetas portugueses que eles nunca tinham ouvido falar. “África tem poeta?” Eu ouvi isso várias vezes, em várias turmas. Então, eles pesquisaram, trabalhei declamação com eles, versificação, mas aquilo fica pobre, é uma coisa que fica pobre.

**15.10 L2:** Parece que fica na superfície.

**15.11 L5:-** Você pensa assim: “Essa turma podia ter feito mais”, “Porque eu não tive tempo de estar com eles, olhando poema por poema, fazendo aquela prévia declamação para quando eles chegassem lá no palco, eles estarem mais seguros?”. Isso dá um certo gosto pela Língua Portuguesa,vai fazendo uma coisa diferente aqui,uma coisa diferente ali, eles acabam gostando mais da aula e você nota que a turma começa a crescer um pouco na sua matéria. Mas eu não tenho tempo de fazer mais do que isso, é uma coisa que muitas vezes você faz porque você é teimoso.Vamos esclarecer porque você quer mesmo fazer, porque aquilo dali é como se fosse “ a menina dos teus olhos”.Vou encarar, mas é encarar mesmo e se o aluno não encara junto com você, não sai nada, porque a gente sempre está correndo contra o tempo.

**15.12 L2:** E da mesma maneira que nós desanimamos, muitas vezes, aí você entende o desânimo do aluno.

**15.13 L5:** Aí acabou.

**15.14 L4:** Eu também uso os testes e a prova, porque com a questão da nota, da escrita, você tem que ter pelo menos duas avaliações limpas. Dependendo de cada período, de cada ano, eu proponho fazer sempre um seminário, uma pesquisa, um trabalho em grupo, um ajudando o outro, grupo sabendo colocar pra turma o que fizeram No segundo semestre, trabalho com leitura de livro, roda de leitura. Em algumas turmas, eu trabalho com projetos ligados com outros professores, que eu acho que é aquela pedagogia do “projeto legal”, que você envolve outras disciplinas para o mesmo fim, aí trabalha a leitura e a escrita. Isso a gente consegue, mas demanda tempo, eu vinha fora do meu horário, mas você tem que se dispor a estar na escola, como ela disse, “ser teimoso”, para que a coisa realmente aconteça, porque só o tempo que tem de aula não dá.

**15.15 L5:** Você acaba trabalhando muito mais do que deveria.

**15.16 L4:** Exatamente, aí a gente vai tentando. Mas de avaliações mesmo, a gente nunca deixa só o teste e a prova, porque eles sentem muito. Além do que, eu particularmente uso sempre o formativo, assiduidade, a frequência é um dos pontos para avaliar ele aluno, ele pessoa, da condição dele como um todo, tanto na parte escrita, na leitura, e ele mesmo se posicionando como ser lá dentro da sala.

**15.17 L3:** Eu também vou na mesma linha delas: as avaliações tradicionais, prova, testes e trabalho, seminários com apresentação, essa questão formativa também levo muito em questão, sobre respeito, disciplina, tudo isso eu mensuro isso em pontos e acabo fazendo um somatório geral. Eu acho que isso é tão importante quanto ele saber a matéria. É por aí. Eu tenho também uma coisa de avaliar diluído, eu diluo as minhas avaliações na interpretação de texto que eu dou durante a aula, não tem interpretação de texto de graça, nada na minha aula é de graça, tudo vale alguma coisa. Eu vou juntando, vou anotando quem fez, quem não fez, quem fez bem, quem fez mal.

**15.18 L5:** Eu também faço isso.

**15.19 L3:** Eu vou fazendo em cada aula, uma espécie de avaliação.

**15.20 L5:** Esse ano eu estou, é a primeira vez, mas eu estou tentando, levando em consideração esse pouco tempo que nós temos para trabalhar, eu estou passando umas coisas paralelas, por exemplo, agora, dia vinte e cinco de julho é o dia do escritor. Então, gente, vamos fazer a semana do escritor? Mas eu não paro a aula para fazer, eu divido a turma em grupos e vocês vão fazer. Então, no dia vinte ao dia vinte e quatro a gente vai montar uma exposição ali em baixo dos painéis de vocês, da vida e obra. Dou o nome de um escritor para cada grupo e vocês vão trabalhar paralelamente. É uma forma de você trabalhar com eles... Mas eu não posso parar com eles como eu queria, para trabalhar o escritor, trabalhar o momento, o gênero dele.



**15.21 L4:** Mas aí você vai ter um momento para poder expor isso que eles vão pesquisar, mas aí tem a pesquisa que eles adquirem uma autonomia, vão pesquisar, eles vão selecionar informações, ver o que é pertinente ou não. É uma coisa que eles vão ter que fazer para eles. Eles não vão fazer durante a sua aula, isso é difícil pra eles.

**15.22 L5:-** É, eu estou tentando.

**15.23 L4:** Lógico.

**15.24 L5:-** Porque eles são muito dependentes de resistência.

**15.25 L4:** Dependentes e resistentes. Porque você tem que estar sempre perguntando: “E aí, gente, como é que está indo? Eu estou dando a matéria, mas eu não esqueci não, hein!”

**15.26 L5:** É toda semana eu falo: “Vocês estão fazendo?”

**15.27 L2:** Vocês conseguem que algum aluno de vocês faça dever de casa?

**15.28 L3:** Raramente.

**15.29 L5:** Eu posso ameaçar a mãe de morte, o pai de ser estrangulamento, mas não adianta. Trabalho de casa é algo que não existe na rotina deles, na vida deles.

- Trabalho de casa, ele estuda em casa. (Não reconhecido)

**15.30 L4:** Eu falei assim: “Quem não faz trabalho de casa, eu tiro o livro e ainda mando o pai assinar”. Aí o pai fala: “Eu nem sabia que ele tinha trabalho de casa”. Eu disse: “Senhor, ele tem trabalho de casa toda sexta-feira.”

**PERGUNTA 16:** O que vocês acham que o aluno precisa saber ao final do sexto ano?

**16.1 L3:** Somente o sexto ano?

**PESQUISADORA:** Só o sexto.

**16.2 L3:** Sexto ano... ele tem que estar lendo e escrevendo bem. No sexto ano, eu não exijo nada de gramática, gostaria até que de primeira a quarta série não se exigisse nada de gramática pra eles, deixa que eu explico gramática para eles depois. Minha posição é essa. Ensino o moleque a ler e escrever direito. [Bate o sinal] (Esse é o nosso sinal, não precisa correr não, que não é incêndio. Nem é presídio. Calma, fica tranquila, é o nosso sinal). Então, eu queria que no sexto ano eles estivessem amadurecidos nessa questão da escrita e da leitura, porque aí dá pra você, se ele tiver uma base sólida, dá pra você trabalhar a partir do sétimo ano até questões mais profundas.

**16.3 L2:** Até porque gramática requer maturidade.

**16.4 L4:** Maturidade. E ele com dez anos não tem.

**16.5 L3:** Até questões de interpretação um pouco mais profundas, você não consegue com um aluno que mal sabe ler e escrever.

**16.6 L2:** Lógico, sempre adequada à faixa etária. Até porque o aluno de sexto ano está chegando sem conseguir abstrair nada. Ele se prende exatamente no texto.

**16.7 L3:** Está igual ao jogo do bicho, só vale o que está escrito e olhe lá.

**16.8 L4:** Porque a questão da abstração está chegando mais tarde nos alunos, se você for pegar aquela parte da psicologia, que a abstração de sete a oito anos ainda é concreto, é concreto até tal idade, com onze anos ele pulou esse ponto.

**16.9 L3:** Esse é o reflexo do ciclo mal implementado.

**16.10 L2:** Talvez, eu acredito que sim.

**16.11 L5:** Um exemplo disso...

**16.12 L3:** Retardou essa...

**16.13 L5:** Essa semana eu estava falando do dia do amigo, a gente fez uma painel para eles deixarem mensagens para os amigos e tal, eu falei, gente no sexto ano, nós vamos fazer só uma frase, só uma frase já está bom. Pela dificuldade que eles têm que é uma coisa absurda, nunca peguei um sexto ano assim, então a menina perguntou: “A senhora vai dar as palavras no quadro?” Ai eu falei: “Palavras pra quê?”. A menina: “Pra gente montar as frases.”

**16.14 L2:** Ela provavelmente foi treinada...

**16.15 L5:** Eu falei: “Gente...”

**16.16 L1:** Mas mesmo quando a gente dá as palavras misturadas, eles não são capazes...

**16.17 L5:** Não têm abstração nenhuma, eles não são capazes de... Isso eu nunca vi no sexto ano como estou vendo esse. Não, nós estamos com oito turmas, oito turmas que...

**16.18 L2:** Sabe o que eu acho, às vezes, acho que vou até fugir um pouquinho, mas não é nem que eles não sejam capazes, porque eles conversam com os amigos, eles trocam ideias, o tempo todo eles estão formulando dados. O que ele não conseguem, muitas vezes, é compreender, porque eles não foram trabalhados nesse sentido: o que efetivamente eles têm que fazer. É o problema da decodificação de novo. Eu tenho um pouco de medo dessa coisa do “aluno não é capaz”, porque caramba... ele não senta ali, não vai contar como é que foi o dia, a noite, se apanhou, se brigou? Ele consegue formular. Ele tem a capacidade. Ele não sabe? O que é que eu tenho que fazer com isso? O que é pra eu fazer efetivamente? É o decodificar, ele não consegue...

**16.19 L5:** Mas o que está me assustando, esse ano especificamente, a gente está recebendo alunos que não conseguem fazer isso.

**16.20 L3:** Não conseguem verbalizar aquilo que...

**16.21 L5:** Não conseguem essa comunicação.

**16.22 L1:** Eles têm muitas repostas em uma palavra só.

**16.23 L5:** O vocabulário deles é formado de gíria, palavrão...

**16.24 L1:** Limitado.

**16.25 L5:** O contato com o aluno é ofensivo, ele nem fala mais o nome do colega, é: “OOÔ...”

Sai sempre uma besteira dali. Então, eu fico assustada com isso, eles não conseguem se comunicar, eles não estão conseguindo. Um dia desses, eu falei para eles: “Daqui a pouco nós vamos estar novamente na idade da pedra fazendo fumacinha...”

**16.26 L2:** Gesto e mímica.

**16.27 L5:** “Porque vocês estão regredindo, vocês estão atrofiando a língua.”

**16.28 L1:** Estão cada vez mais abreviando.

**16.29 L2:** Isso é muito sério.

**16.30 L3:** É um fenômeno social.

**16.31 L2:** Que nem entre eles, eles são capazes de conversar, trocar ideias.

**16.32 L5:** Não têm vocabulário.

**16.33 L2:** Abstraem uma frase.

**16.34 L5:** Eles querem um objeto emprestado, eles não pedem, eles vão levantando e tomam da mão do colega.

**16.35 L2:** É verdade.

**16.36 L5:** Foi nesse dia que eu falei: “Peraí, daqui a pouco vocês vão estar fazendo assim, puxando a mulher pelo cabelo para falar alguma coisa.”

**16.37 L4:** Já acontece isso.

**16.38 L5:** Não existe o consenso, a postura ética do “por favor, muito obrigado”.

**16.39 L3:** Isso aí é um reflexo, isso não apareceu do nada. É um reflexo de quê? Esse pessoal não está tendo um contato humano. Eles não têm mais essa questão... Eu vejo aluno de sexto ano que é o foco nosso, a carência que esse povo têm, os garotos e as meninas, principalmente as meninas, mas os meninos também. Não têm ninguém pra tocar eles, pra fazer um carinho, dar um beijo de bom dia, eles não têm.

**16.40 L2:** Eles estão se criando. Estão se criando sozinhos, estão crescendo assim.

**16.41 L3:** Nesta questão, os meninos são mais carentes. Largados... Aí eles chegam aqui... Criam a brincadeira de chamar a gente de pai, de mãe e a gente não sabe por quê. Mas é isso, eles não têm figura afetiva nenhuma e se você é um professor que dá um pouquinho de carinho e atenção a eles... “Está com uma cara estranha. O que está acontecendo?” Só de você perceber que está acontecendo alguma coisa com ele, já te chama de pai, te adiciona no Orkut, fica deixando depoimento lá, que você é o pai dele. Está faltando contato humano, se não tem contato humano, como é que ele vai ter linguagem humana? É o homem das cavernas, está voltando a época das cavernas.

**16.42 L2:** Mas isso é um nó que vai muito além da questão escolar. Porque ele está perdendo essa capacidade.

**16.43 L3:** É uma questão social, psicológica.

**16.44 L2:** Porque na verdade, em tese, a capacidade ele tem. O que é que está bloqueando isso?

**16.45 L3:** Quem é que fala pra esse garoto? Quem fala com esse garoto? Quem é que fala para ele aprender a falar? Esse garoto é um aluno que está em casa e toda hora: “Eu vou falar, eu vou falar.” Chama o outro de “OOOÔ...” É o pai o tempo todo em casa falando assim: “Filho da puta, faz isso não sei o quê! Seu desgraçado, não sei o quê...” “Sai daí!” É o dia inteiro tratado assim.

**16.46 L5:** E se você não gritar, ele não atende. Ele não sabe responder nada que não seja grito, não reconhece comando que não seja na base da bronca e ele não sabe se comunicar com o outro que não seja tomar da mão, puxar o cabelo...

**16.47 L2:** Que é assim nas relações extra...

**16.48 L3:** Não digo só a família, mas o grupo social que ele vive é assim, ele sabe que quem fala demais perde a língua.

**16.49 L4:** Se ele já tivesse essa capacidade de ser socializado sozinho, seria perfeito, de sétimo ao nono ano...

**16.50 L2:** Aí a gente já está querendo muito.

**16.51 L3:** Lá onde ele mora, quem fala demais perde a língua.

**16.52 L4:** Fala demais na sala.

**16.53 L2:** A gente não tem noção do que acontece na comunidade. Eu pelo menos não tenho noção da realidade da comunidade onde eles moram.

**16.54 L3:** Eu tenho. Eu sei por que eu conheço essa realidade de muito perto, eu sei muito bem como é que é. Uma pessoa que chega lá na sua casa num carrinho de mão todo despedaçado porque falou demais.

**16.55 L2:** Não, eu sei o que acontece, mas eu não vivencio.

**16.56 L3:** A linguagem está sendo tolhida desde que o cara nasceu, o cara sabe que o que ele vê tem que ficar quieto.

**16.57 L4:** Ele não pode se expressar, não pode requerer os seus direitos, não pode fazer nada.

**16.58 L2:** Pecar por se expressar demais.

**PESQUISADORA:** E a gente aqui pede justo o contrário.

**16.59 L2:** E a gente querendo que ele fale

**16.60 L3:** O cara só ouve esporro o tempo todo, a gente não sabe porque o cara não sabe verbalizar. A vida dele é isso.

**16.61 L5:** Esse é um ponto muito importante.

**16.62 L2:** Muito mesmo. Essa coação. Nas comunidades de onde eles vêm.

**16.63 L4:** Principalmente nesta área aqui que nós moramos e trabalhamos... Não é tão perigosa assim.

**16.64 L3:** Ainda é um pouco melhor que em outras áreas.

**PESQUISADORA:** Mas eu acho que já mudou muito, em seis anos que eu trabalho aqui, eu acho que já mudou muito.

**16.65 L3:** Mas, mesmo assim, ainda é melhor.

**16.66 L4:** Aqui já foi... eu falo pela Pedra. A escola onde eu trabalho, a Pedra, já foi muito boa. Muito boa porque eu tinha um grupo de alunos que eram só da Pedra. Dez anos de Débora<sup>65</sup>, você via que as pessoas eram filhos, pelo menos, ou netos de militares, o pessoal pescador, mas tinha todo um grupo ali que era daqui. Não tinha a reta, não era tão grande assim. Então a coisa era diferente. Hoje o teto por exemplo, é cinquenta por cento reta, quarenta por cento Piraquê e dez por cento dos outro que vêm<sup>66</sup>. Isso começo em 2000, começou a pegar todo o pessoal do Magarça pra cá e as pessoas desacreditando no Débora, aí não colocaram mais o pessoal pra cá, até lota, mas aí fugiu mais pra Ema D'Ávila que abriu lá pra dentro, que tem Capoeira, fica melhor... Mas agora está tudo generalizado, você não sabe nem de onde é o aluno, não identifica. A pessoa fica difícil de

<sup>65</sup> L4 refere-se à Escola Municipal Débora Mendes de Moraes.

<sup>66</sup> Ao mencionar “reta” L4, refere-se aos alunos provenientes da Comunidade da Reta de Santa Cruz. Ao mencionar “Piraquê” faz menção aos alunos advindos da Comunidade do Piraquê, localizada na entrada de Pedra de Guaratiba.

vir lá da reta para vir pra cá porque é longe, a mãe e o pai..., Piraquê até mais perto. E o pessoal da Pedra mesmo estão nas escolinhas, porque as escolinhas estão até mais em conta. Quantos alunos que estudam com a minha filha que não vieram da Castilho, porque ficam com medo de uma quinta e oitava série. Aí falam: “Lá na Débora está tão ruim”, a “Myrthes está horrorosa, vou fazer o sacrifício, mas vou colocar meu filho na escola particular.”

**16.67 L2:** O nosso patrão gosta que se enrosca, porque ele economiza que é uma beleza.

## APÊNDICE G - E-mail – Convite para Participação no GD

----- Original Message -----

**From:** [raphaeladexheimer Dexheimer](#)

**To:**

**Sent:** Sunday, June 28, 2009 4:08 PM

**Subject:** Grupo de discussao

Aos professores:

Envio abaixo algumas informações sobre a pesquisa que estou fazendo, assim como informações para a realização de nosso grupo de discussão:

**TITULO PROVISÓRIO:** O trabalho do professor nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: um enfoque a partir dos processos de avaliação.

Autora: Raphaela Dexheimer Mokodsi (UERJ)

Orientadora: Profa. Dra. Vera Sant'Anna (UERJ)

**BREVE APRESENTAÇÃO:** Esta pesquisa se propõe a discutir e analisar questões referentes às formas de avaliação que norteiam o trabalho do professor de Língua Portuguesa do 6º ano das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Nossa pesquisa se divide em duas etapas: a primeira consiste na análise de documentos enviados pela SME (planejamento de curso de Língua Portuguesa, teste diagnóstico, material de revisão e de avaliação) destinados ao 6º ano. A segunda etapa propõe, aos professores, a realização de um grupo de discussão cujo objetivo é o de refletir sobre questões pertinentes ao trabalho do professor, assim como discutir os materiais enviados pela SME.

Grupo de Discussão:

Data: 15/07/09 (4ª feira)

Local: Escola Municipal Professora Myrthes Wenzel

Horário: De 10:00h `as 12:00h

Utilizaremos como base para nossa discussão os seguintes materiais, enviados pela SME, referentes ao 6º ano do ensino fundamental:

- Orientações curriculares - Língua Portuguesa. (Plano de curso anual);
- Teste diagnóstico de alfabetização;
- Caderno de Revisão;
- Avaliações de 1º e 2º bimestre.

Conto com a participação de vocês e desde já agradeço a todos. Caso na escola de vocês outros professores queiram participar da pesquisa, por favor, me avisem ou peçam para que eles entrem em contato. Meu tel.:XXXXXXX

Bjs, Raphaela

## ANEXO A - Professores protestam contra Aprovação Automática no Rio

27/05/07 - 11h51 - Atualizado em 27/05/07 - 19h13

# Professores protestam contra aprovação automática, no Rio

Protesto aconteceu na orla de Copacabana, Zona Sul do Rio. Profissionais da educação também reivindicam aumento salarial de 30%.

DO G1, NO RIO, COM INFORMAÇÕES DA TV GLOBO

Tamanho da letra



Ag. O Globo

Manifestantes são contra a aprovação automática (Foto: Fábio Rossi / Ag. O Globo)

Professores e funcionários das escolas municipais do Rio participaram na manhã deste domingo (27) de uma passeata realizada na orla de Copacabana, Zona Sul do Rio. O objetivo do evento foi protestar contra a aprovação automática dos alunos da rede municipal de ensino.

[A aprovação automática foi implantada no sistema educacional do Rio através da Resolução 946/07, da Secretaria municipal de Educação.](#) A resolução, promulgada no dia 27 de abril, acabou com a repetência na rede de ensino por retirar o conceito Insuficiente dos boletins, que reprovava os alunos. Com isso, os estudantes só serão avaliados com Muito Bom (MB), Bom (B) e Regular (R), que garante a aprovação.

O evento contou com a presença de alunos e pais de estudantes. Durante a passeata, os professores também reivindicaram um reajuste salarial de 30%.

Segundo a diretora do Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação (Sepe), Vera Nepomuceno, a classe realizará uma paralisação de 24h no dia 5 de junho. Na ocasião, os professores irão decidir se entram em greve por tempo indeterminado.

<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL42881-5606,00-PROFESSORES+PROTESTAM+CONTRA+APROVACAO+AUTOMATICA+NO+RIO.html>



## ANEXO B – Vereadores do Rio derrubam Aprovação Automática

05/06/07 - 19h22 - Atualizado em 06/06/07 - 07h01

### Vereadores do Rio derrubam aprovação automática

Parlamentares votaram revogação em segunda discussão nesta terça-feira.

Alunos do ensino fundamental não podiam ser reprovados.

Do G1, no Rio



Profissionais de ensino chegaram a fechar a Avenida Rio Branco (Foto: Luis Alvarenga / Ag. O Globo)

A resolução que acabou com a repetência no ensino público do município do Rio de Janeiro foi derrubada em segunda votação na tarde desta terça-feira (5) na Câmara de Vereadores do Rio. Foram 25 votos a favor do projeto que anula a resolução e três contra.

Antes, nesta mesma terça-feira, a resolução já tinha sido reprovada pelos vereadores em primeiro turno. O projeto agora será promulgado pelo presidente da Câmara, vereador Ivan Moreira, e publicado no Diário Oficial do município.

Como a votação só aconteceu na noite desta terça, não houve tempo hábil para projeto de decreto legislativo ser publicado no Diário Oficial de quarta-feira (6). Como quinta-feira é feriado de Corpus Christi, sexta, ponto facultativo, o Projeto de Decreto Legislativo só deve sair no Diário Oficial de segunda-feira (11).

#### Acompanhamento da votação

Professores e funcionários da rede municipal de ensino acompanharam na Cinelândia, no Centro do Rio, a votação da Câmara dos Vereadores. O polêmico projeto acabou com a reprovação em escolas municipais de ensino fundamental, ao retirar o conceito Insuficiente dos boletins. Com isso, os estudantes só serão avaliados com Muito Bom (MB), Bom (B) e Regular (R), que garante a aprovação.

Os manifestantes se concentraram na frente da Câmara desde a manhã e chegaram a fechar a Avenida Rio Branco, uma das principais do Centro. Usando máscaras e narizes de palhaço em protesto, os profissionais fazem paralisação de 24 horas e pedem também reajuste salarial.

[http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0\\_MUL47681-5606.00-VEREADORES+DO+RIO+DERRUBAM+APROVACAO+AUTOMATICA.html](http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0_MUL47681-5606.00-VEREADORES+DO+RIO+DERRUBAM+APROVACAO+AUTOMATICA.html)

## ANEXO C – Prefeito do Rio quer manter Aprovação Automática

06/06/07 - 15h30 - Atualizado em 06/06/07 - 15h30

### **Prefeito do Rio quer manter aprovação automática**

Cesar Maia diz que decreto que derrubou sua resolução é inconstitucional. Sindicato afirma que professores não podem atendimento individualizado.

Alba Valéria Mendonça Do G1, no Rio

Alegando que é matéria de exclusiva competência do Poder Executivo, o Prefeito do Rio, César Maia, informou que vai entrar com recurso na Justiça para garantir a aplicação da Resolução 946, que determina a implantação do sistema de ciclos e o fim da reprovação no ensino fundamental nas escolas da rede municipal. O caso está sendo analisada com prioridade pela Procuradoria Geral do município.

Por e-mail, o prefeito disse que o decreto do vereador Doutor Jairinho (PSC) \_ aprovado por 25 votos a três, na terça-feira (5), na Câmara de Vereadores, e que derrubou a resolução – é inconstitucional. E que o decreto não pode ser aplicado.

“A constituição brasileira é clara quanto à iniciativa em matéria administrativa: ela não cabe ao Poder Legislativo. A opinião publicada não é necessariamente a opinião pública. Não vejo a população contrária ao sistema. Muito pelo contrário”, disse o prefeito.

Sistema está em prática desde 2000

Desde 2000, a prefeitura utiliza o sistema de ciclos para avaliação dos alunos das classes de alfabetização, 1ª e 2ª séries. Com este sistema, a avaliação deixa de ser seriada, ou seja, feita ano a ano. Ela passa a ser feita por blocos ou ciclos de três anos, o que, segundo a Secretaria municipal de Educação, permite ao professor fazer um trabalho mais individualizado com cada aluno. São utilizadas estratégias para recuperar os alunos que encontrem dificuldade em determinada matéria e evitar a reprovação.

Com a Resolução 946, o sistema de ciclos já começaria a funcionar este ano para turmas de 3ª, 4ª e 5ª séries e para as turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries. Desta forma acabaria a repetência ano a ano. Segundo a Secretaria, o sistema de ciclos é adotado com sucesso em várias cidades do país.

Sepe espera que decreto seja mantido

A coordenadora do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe), Vera Nepomuceno, espera que a prefeitura acate a decisão da Câmara e não entre com recurso na Justiça. Ela acredita que antes de ser implantado o sistema de ciclos, a prefeitura deveria implementar uma política pedagógica que capacitasse os professores para o novo sistema.

“Com professores tendo de correr de uma escola para outra para ter um salário digno, sem tempo para planejar nada, não há como dar atenção individualizada aos alunos. Espero que o prefeito tenha o mínimo de consciência, e leve em consideração o desejo dos pais, alunos e profissionais de ensino. Recorrer à Justiça significa deflagrar uma guerra. Vivemos numa sociedade doente onde a violência avança rapidamente. Investimento em educação não é despesa, é investimento no futuro do país”, disse a coordenadora, em entrevista à Rádio CBN.

[http://g1.globo.com/Noticias/Rio/O\\_MUL48109-5606\\_00-PREFEITO+DO+RIO+QUER+MANTER+APROVACAO+AUTOMATICA.html](http://g1.globo.com/Noticias/Rio/O_MUL48109-5606_00-PREFEITO+DO+RIO+QUER+MANTER+APROVACAO+AUTOMATICA.html)

**ANEXO D – Rio segue com Aprovação Automática, denunciam professores**

05/07/07 - 18h20 - Atualizado em 05/07/07 - 18h32

**Rio segue com aprovação automática, denunciam professores**

Professores e MP exigem cumprimento de lei que extingüe sistema no ensino municipal. Prefeitura informou que vai entrar com recurso contra lei.

Do G1, no Rio

O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) informou que fez, na tarde desta quinta-feira (5), uma representação no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP-RJ) contra a aprovação automática nas escolas municipais da cidade. A representação exige o cumprimento do decreto legislativo 618/2007, promulgado pela Câmara Municipal do Rio no dia 13 de junho, que extingüe a aprovação.

Segundo a diretora do Sepe, Edna Félix, depois de uma vistoria em escolas, os professores do sindicato detectaram que não está sendo possível inserir o conceito de avaliação escolar "Insuficiente" no Sistema de Controle Acadêmico (SCA), programa de registro oficial da vida escolar dos alunos. Assim, os alunos não estariam ainda sendo passíveis de reprovação.

O MP instaurou procedimento administrativo para apurar se ainda está em vigor o sistema de aprovação automática. A promotora Patrícia Pimentel, da 1ª Promotoria da Infância e Juventude, já requisitou à Secretaria municipal de Educação, em ofício, informações sobre o assunto. Ela recebeu nesta quinta-feira (5) documento do Sepe, por computador, que mostra que o conceito "Insuficiente" ainda não é possível de ser tipificado como nota no Sistema de Controle Acadêmico.

A assessoria de imprensa da Secretaria municipal de Educação informou, em nota, que o sistema da Prefeitura está sendo adequado para admitir a possibilidade de "Insuficiente" como conceito de avaliação escolar. A Procuradoria Geral do Município disse que vai questionar "a qualquer momento" a constitucionalidade do decreto legislativo 618/2007 na Justiça para tentar derrubá-lo.

<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL64602-5606,00-RIO+SEGUE+COM+APROVACAO+AUTOMATICA+DENUNCIAM+PROFESSORES.html>

## ANEXO E – Vereadores votam contra Aprovação Automática

06/12/07 - 19h12 - Atualizado em 06/12/07 - 19h20

### **Vereadores votam contra aprovação automática**

Decisão da Câmara foi por maioria simples: 20 votos a 13.

Para entrar em vigor, o projeto de suspensão ainda tem de passar pelo prefeito.

Do G1, no Rio

A Câmara Municipal do Rio de Janeiro (CMRJ) decidiu na tarde desta quinta-feira (6) pelo fim do sistema de aprovação automática nas escolas municipais do Rio. Foram 20 votos a favor e 13 contra o projeto de decreto legislativo 231/2007, que defende a suspensão da resolução 959, de setembro de 2007, que acabou com a reprovação.

O modelo de avaliação escolar da rede municipal, contudo, não está definido: o projeto ainda será analisado pelo prefeito, Cesar Maia, que poderá sancioná-lo ou não. A expectativa é de que o projeto não passe pelo executivo, já que César Maia é a favor da aprovação automática. Os vereadores da bancada do DEM (ex-PFL), partido do prefeito, participaram das discussões, mas se retiraram antes da votação. A sessão teve oito faltosos.

Polêmica desde maio

Em maio, a Secretaria municipal de Educação publicou a Resolução 946, que aboliu os conceitos O (ótimo) e I (insuficiente) e instituiu a aprovação automática. Professores, pais e alunos protestaram contra a medida. A Câmara aprovou então, o Decreto Legislativo 618, que proibiu a aprovação automática.

Mas a Secretaria continuava obrigando os professores a seguir a resolução revogada, que fazia valer a aprovação automática. Para fugir da notificação de improbidade administrativa a Secretária editou uma nova resolução, dessa vez, com o número 959.

A medida institui o conceito RR (registra recomendações) e indica a recuperação paralela para os alunos do 2º e 3º ciclos – que equivalem ao período da 5ª à 8ª séries – que não obtiverem os conceitos R (regular), B (bom) ou MB (muito bom). A reprovação continua proibida. Segundo o próprio Sepe, e essa determinação que está valendo.

## ANEXO F – Prêmio para as melhores escolas

### PRÊMIO PARA AS MELHORES ESCOLAS

### A QUE MAIS DE DESTACOU NA REDE MUNICIPAL É DE JACAREPAGUÁ

#### Prêmio para as melhores escolas

#### **A que mais de destacou na rede municipal é de Jacarepaguá. Alunos com notas mais altas devem ganhar bicicletas**

#### POR NATALIA VON KORSCH

Rio - A melhor escola do Rio de Janeiro fica em Jacarepaguá. Os 610 [alunos](#) contam com aulas de Música, Dança e Teatro, convênio com curso de Inglês, laboratórios de [Ciência](#) e [Informática](#) com 20 computadores e sala de leitura com mais de 3 mil livros. Toda essa estrutura só é possível, no entanto, porque a Escola Municipal Roberto Burle Marx — que ficou em primeiro lugar no ranking da Prova-Rio, divulgado ontem pela Secretaria Municipal de Educação — é uma das poucas do município patrocinadas por uma empresa privada, a empreiteira Carvalho Hosken. A Prefeitura deve dar bicicletas para pelo menos 20 alunos que se destacaram na rede.

Entre os 50 melhores colégios, apenas um é do projeto Escolas do Amanhã (localizadas em áreas de risco): a Italo Zappa, em Vargem Pequena, com 950 alunos. Ela ficou em 6º lugar em Língua Portuguesa para alunos do 3º ano. Já entre os 50 piores, estão 14 das 150 Escolas do Amanhã. A avaliação também detectou mais 4.500 analfabetos funcionais. Mês que vem, eles começam em turmas especiais para aprender a ler. Doze mil forem realfabetizados em 2009.

#### PADRINHOS ‘NOBRES’

A secretária municipal de Educação, Claudia Costin, disse que as 50 piores colocadas receberão maior ajuda financeira: “Vamos investir ainda mais na capacitação de professores e em projetos alternativos para melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, as 50 melhores colocadas vão apadrinhar as 50 piores e ajudá-las a melhorar o ensino”. As unidades que se destacaram serão premiadas com verba para investirem no que escolherem. Este ano, a Prova-Rio será aplicada também a estudantes do 4º e do 6º ano.

Alunos da Burle Marx nota 10 em [Matemática](#) e Português, Paula Babo Alves e Pedro Miceli Silva, respectivamente, chegaram lá ano passado vindos de colégios particulares e se surpreenderam. “Sempre ouvi o pessoal falando que escola pública era ruim, que faltava professor, não tinha material. Mas aqui a gente sempre teve tudo”, conta Paula, 13 anos. Pedro, 13, acrescenta: “Não troco essa escola por nada. Mas sei que nem todas são assim”.

## **LISTA DOS COLÉGIOS QUE BRILHARAM NA PROVA-RIO**

A média de desempenho das escolas municipais na Prova-Rio superou o nível estabelecido pelo Compromisso Todos pela Educação, do MEC, para os 3º e 7º anos do Ensino Fundamental. Em alguns casos, alunos tiraram notas mais altas que as esperadas para até duas séries acima da sua, no caso o 5º e o 9º ano. Confira a lista das melhores unidades.

### **3º ANO - PORTUGUÊS**

- 1ª - Barão Homem de Mello, em Vila Isabel
- 2ª - Estácio de Sá, na Urca
- 3ª - Leitão da Cunha, na Tijuca
- 4ª - Aracy Muniz Freire, em Magalhães Bastos
- 5ª - Presidente José Linhares, em Ipanema

### **3 ANO - MATEMÁTICA**

- 1ª - Joseph Bloch, em Parada de Lucas
- 2ª - Barão Homem de Mello
- 3ª - Mano Décio da Viola, em Jacarepaguá
- 4ª - Professor Zituo Yoneshigue, em Ricardo de Albuquerque
- 5ª - Corinto da Fonseca, em Realengo

### **7º ANO - PORTUGUÊS E MATEMÁTICA**

- 1ª - Roberto Burle Marx, em Jacarepaguá
- 2ª - Minas Gerais, na Urca
- 3ª - Ary Barroso, em Cordovil
- 4ª - Affonso Penna, no bairro do Andaraí
- 5ª - Roma, em Copacabana (em Português), e Francis Hime, no bairro de Jacarepaguá (em Matemática)

## ANEXO G – Prefeito participa de aula inaugural de reforço na Zona Oeste

Publicado em 20.05.2009

Publicado em 20.05.2009

### PREFEITURA ITINERANTE NA ZONA OESTE

#### Prefeito participa de aula inaugural de reforço escolar na Zona Oeste



O prefeito Eduardo Paes e a secretária municipal de Educação, Cláudia Costin, participaram na manhã desta terça-feira, dia 19, da aula inaugural do projeto de Reforço Escolar, voltado para alunos com dificuldades em aprendizagem em Português e Matemática. O lançamento da atividade foi na Escola Municipal Francisco José Antônio, em Santa Cruz, e faz parte das ações da Prefeitura Itinerante na Zona Oeste.

Durante o evento, o prefeito acompanhou uma aula de reforço de português para alunos do 4º e 5º anos, em que recebeu orientações de voluntários que atuarão junto aos professores nessa atividade com o caderno de reforço (cadernos especiais de conteúdos). Na ocasião, o professor voluntário analisou a fábula “A Leoa e a Raposa”, estimulando a leitura e a compreensão de texto pelos alunos.

Paes também participou da aula, ajudando os estudantes na elaboração das respostas. Para o prefeito, essa ação é muito importante para o futuro das crianças. - Esse projeto que está começando aposta no futuro das crianças, que são também o futuro da cidade. E esse futuro a gente constrói na escola. Essas crianças passam mais tempo aqui do que em casa. Por isso, é muito importante que a escola seja um lugar que prepare cada um para a vida – afirmou, ressaltando o trabalho do governo para que até o fim do ano a cidade do Rio tenha a melhor rede de ensino público do Brasil. - Nós vamos de qualquer jeito ensinar as nossas crianças. Aqui, nessa escola, o reforço será feito com voluntários que terão uma ajuda de custo para poder realizar esse trabalho e vamos poder permitir que as crianças da cidade do Rio de Janeiro voltem a ter direito a um futuro. Estamos buscando melhorar e já contratamos em cinco meses de governo dois mil professores. Vamos ampliar essa contratação até o fim do ano e acabar com essa falta de professores, além de construir cada vez mais escolas. Educação é prioridade! – destacou.

Em seguida, Eduardo Paes e Cláudia Costin visitaram a classe de realfabetização, onde os estudantes considerados analfabetos funcionais – com dificuldades de escrever, ler e interpretar textos - terão aulas ministradas somente por professores, utilizando material elaborado pelo Instituto Ayrton Senna. De acordo com a secretária Cláudia Costin, todas as crianças receberão a atenção necessária para alavancar a qualidade na Educação do Rio. - A recuperação e a realfabetização dos alunos são fundamentais para mudarmos a realidade da educação na cidade e nós vamos devolver a estas crianças o direito de aprender! – disse. Ainda na quadra poliesportiva da escola, o prefeito



observou o trabalho de dinâmica de 134 voluntários que atuarão em unidades da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, apoiando os professores nas atividades com o Caderno de Reforço.

A região da Zona Oeste foi a escolhida para o início do projeto de Reforço Escolar porque concentra 51.159 alunos com deficiência em Português e 99.543 em Matemática. Para a realização dessa ação, 622 voluntários foram recrutados pela Secretaria Municipal de Educação, para atuar em 3.377 turmas distribuídas em 311 escolas da região. A partir da próxima semana, o projeto será aplicado em toda a rede municipal de ensino. Já para a atuação nas classes de realfabetização naquela região, onde foram identificados 8.977 analfabetos funcionais, 600 professores foram capacitados pelo Instituto Ayrton Senna. A metodologia é certificada e indicada pelo Ministério da Educação e já foi aplicada em 472 municípios, com um índice médio de alfabetização de 93%.

O evento contou com a participação do subprefeito da Zona Oeste, Edimar Teixeira, autoridades municipais, da coordenadora da 10ª CRE, diretores e professores, além de convidados. Gentileza gera Gentileza – Após a visita à escola municipal, o prefeito seguiu para o Colégio Monteiro Passos, em Realengo, onde participou de um debate com 90 alunos do 6º ano, que participam do projeto “Gentileza gera Gentileza”. O objetivo é incentivar os estudantes a resgatar os valores civis e éticos. Durante as aulas, os alunos foram orientados a escrever cartas para os governantes com pedidos de melhorias para o bairro e adjacências. Sensibilizado com as solicitações e com o projeto da unidade privada, o prefeito decidiu visitar pessoalmente os alunos. No debate, Eduardo Paes respondeu a perguntas sobre os temas violência, educação, saúde, cidadania e crianças abandonadas.



*Texto: Juliana Romar / Fotos: J.P. Engelbrecht*

<http://www.rio.rj.gov.br/pcrj/itinerante/principal.shtm>



## ANEXO H – Saúde do Professor em Ambiente Escolar

### Especial Saúde

#### Saúde do professor e ambiente escolar

*Especialistas alertam que os ambientes de trabalho estão desencadeando doenças ocupacionais. Problemas como o estresse despontam nas pesquisas como a principal causa de adoecimento. No entanto, esse sintoma é apenas a ponta do iceberg, apontam psicólogos e estudiosos da medicina do trabalho. Segundo eles, por trás da tensão diária, decorrente do alto grau de exigência imposto pelas instituições, podem ser desenvolvidas doenças que comprometem de tal forma a saúde física e mental que o profissional corre o risco de ficar incapacitado para o trabalho. Nos docentes, soma-se a esse quadro o risco de ter problemas na coluna e na voz, bem como a síndrome de burnout, essa última caracterizada por uma extrema exaustão emocional e com alta incidência entre professores.*

*Por Stela Rosa\**

As estatísticas não são nada alentadoras no que se refere aos problemas decorrentes do sofrimento psíquico. A Organização Mundial da Saúde (OMS) prevê que até 2020 a depressão será a segunda maior causa de incapacitação para o trabalho, perdendo apenas para doenças cardíacas. No que diz respeito a problemas na voz, os docentes têm 14,8 vezes mais chances de serem acometidos do que trabalhadores em saúde, 3 vezes mais do que bancários e 1,5 vez a mais do que os profissionais de rádio e tevê – todos utilizam a voz como ferramenta de trabalho. Mesmo assim, um levantamento realizado pelo Laboratório de Saúde do Trabalhador da Universidade de Brasília mostrou que é praticamente inexistente entre os docentes do Rio Grande do Sul o afastamento pelo INSS decorrente de disfunções da voz, e apenas um caso de depressão foi registrado. Essa realidade foi publicada na reportagem Professores no Limite (<http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/jun05/educacao.asp>).

Tais fatos demonstram que muitas dessas enfermidades passam despercebidas e, geralmente, não é feita a relação entre os sintomas e o trabalho. O pior: as normas e estruturas organizacionais que propiciam essa realidade, tais como a carência de aporte e de equipamentos preventivos para desenvolver as tarefas, falta de autonomia, pressão, sobrecarga de trabalho, inclusive com demandas enormes de tarefas extraclasse, e o medo de perder o emprego são encaradas como normalidade da rotina de trabalho pela instituição e até mesmo pelos próprios professores. Diante do contexto, os estudiosos alertam para a necessidade de mudar a lógica de atribuir a responsabilidade do adoecimento aos profissionais que, muitas vezes, se sentem culpados e até mesmo incapazes diante dos sinais de alerta do corpo. Para eles, o empregador deve rever suas práticas, sob pena de comprometer a qualidade do ensino, que está diretamente ligada à saúde do professor.

*Arte de Claudete Sieber sobre  
foto de Tânia Meinerz*

PERFIL – Segundo os dados do Cadastro Nacional de Informações Sociais (Cnis) 2003/4, a população de empregados no ramo da Educação é composta de 844.243 vínculos, sendo 63,2% do sexo feminino, e 64,4% com idade inferior a 40 anos. Proporcionalmente, a população feminina decresce com a idade, no entanto, ainda representa 41,2% daqueles que atuam no ramo, com 60 anos ou mais de idade. Quanto aos níveis de ensino, 36,2% dos vínculos estão no Ensino Superior e 30,0% na Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). As atividades de ensino, particularmente na EI e no EF, são reconhecidas como desgastantes e até penosas e são objeto de aposentadoria especial.

#### Ambientes de trabalho causam doenças

Para os especialistas, pesquisadores e professores, tratar unicamente as conseqüências decorrentes das doenças ocupacionais não irá solucionar e nem minimizar os problemas de saúde. Eliana Perez Gonçalves de Moura, professora da Feevale, que está desenvolvendo uma pesquisa sobre saúde do professor nas escolas privadas de Novo Hamburgo, avalia que há uma realidade de adoecimento coletivo e sutil que se expressa através de perturbações do sono, insônia, irritação e no aumento do consumo de drogas, como cafeína e calmantes, para aliviar o estresse crônico. “Em geral, as pessoas têm medo de confessar que não estão bem, porque isso pode significar confessar incompetência”, pontua. Para ela, as instituições se beneficiam desse silêncio, sem discutir a necessidade de fazer alterações organizacionais para promover espaços e relações mais saudáveis. “Os professores ocultam de si mesmos sua fragilização e trabalham de qualquer jeito. Mas o momento é de poder se abrir para a compreensão de que doença ocupacional não é um fracasso individual, mas resultado de um processo coletivo, e a categoria precisa discutir essa questão”, alerta.

Essa opinião é compartilhada por Sérgio dos Santos Pacheco, médico psiquiatra forense, doutor pela Escola Paulista de Medicina (Unifesp), com mais de 15 anos de experiência na atividade de docência. Ele ressalta que, nas instituições de Ensino Superior, não há mecanismos internos para intermediar os diversos conflitos, prevalecendo a lógica empresarial, na qual, muitas vezes, as peculiaridades da docência não são levadas em conta. Ele ressalta ainda que, para manter o emprego, os docentes precisam, além de desenvolver atividades em sala de aula, correr atrás de titulação e publicar artigos. “Há um clima constante de insegurança, competição e autopromoção que resulta em sofrimento psíquico e estresse.” Para Pacheco, é necessário criar espaços extra-institucionais, como um conselho de ética, para pontuar os abusos e não deixar os professores à mercê das pseudolideranças, sem espaços de participação. (Stela Rosa)

#### Pesquisa mostra dados do ensino privado

Pesquisa feita pela Comtexto Informação e Marketing, encomendada pelo Sinpro/RS, divulgada e abordada anteriormente na edição de 10 de junho de 2005 na matéria Professores no Limite ([www.sinpro.org.br/extraclasse/abr06](http://www.sinpro.org.br/extraclasse/abr06)), mostra que essa realidade alertada em outros estudos e por diversos organismos internacionais atinge profissionais do ensino privado de todos níveis também no Rio Grande do Sul. Dos 750 docentes entrevistados, 45,8% apontaram o estresse como o principal problema de saúde, seguido das lesões, problemas de postura e coluna que afetam 29,9%. Já as lesões na garganta e alterações nas cordas vocais foram apontadas por 29,4%. O estudo constatou ainda que 83% dos professores desprezam os sinais do corpo e trabalham mesmo doentes, para atender aos compromissos com os alunos e a escola.

A direção do Sinpro/RS ressalta que os dados apontados na pesquisa traduzem uma situação de fragilidade que vivenciam os docentes. Frequentemente, o Sindicato é procurado por professores que se dizem constrangidos, muitas vezes sem apoio, outras vezes ainda se sentindo adoecidos, em função de uma situação na escola muito aquém do que eles gostariam de ter. Conforme análise do Sindicato sobre a pesquisa, esse quadro é decorrente dos diversos papéis que os professores vêm assumindo, resultando em sobrecarga de trabalho e responsabilidade. Ou seja, o professor sozinho tem dado conta dos múltiplos problemas que envolvem os alunos, que são naturais, porque as pessoas aprendem em tempos e de formas diferentes. No entanto, a posição do Sindicato é de que é necessário que a direção das escolas, o setor pedagógico e o de orientação educacional atuem de forma mais concreta, caso contrário, os professores continuarão adoecendo. O Sinpro/RS orienta que os profissionais que estiverem vivenciando essa situação podem procurar orientação e auxílio visando a soluções, tanto no diz respeito à questão jurídica como na busca de um especialista da área da saúde, sem correr o risco de ter seu nome divulgado sem consentimento.

Jussara Maria Rosa Mendes, coordenadora de um grupo de estudos de Saúde do Trabalhador da PUC, avalia que há uma hipersolicitação devido às novas exigências e rapidez necessárias para atender às demandas dos empregadores, fatos que têm levado ao desgaste físico e mental. “E essa hipersolicitação vem trazendo aumento significativo de doenças e acidentes de trabalho. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que essas enfermidades serão responsáveis pela morte de 2 milhões de trabalhadores por ano no mundo”, pontua. Por outro lado, ela ressalta que a legislação não acompanha o ritmo acelerado do adoecimento, por isso, ainda é difícil fazer o nexo causal entre estresse e o trabalho. (S.R.)

Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/out06/especial.asp>>