



Diognes Ramos Marchon

**Posicionamentos identitários e
percepções de professores e alunos de
ensino médio do Rio de Janeiro em um CIEP
em contextos de mudança**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Maria das Graças Dias Pereira

Rio de Janeiro
Setembro de 2012



Diognes Ramos Marchon

**Posicionamentos identitários e
percepções de professores e alunos de
ensino médio do Rio de Janeiro em um CIEP
em contextos de mudança**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Tânia Mara Gastão Saliés

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 03 de setembro de 2012.

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

Diognes Ramos Marchon

Graduou-se em Letras (Português/Literatura) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professor de língua portuguesa e literatura do Colégio Pedro II e da Secretaria Estadual de Educação.

Ficha Catalográfica

Marchon, Diognes Ramos

Posicionamentos identitários e percepções de professores e alunos de ensino médio do Rio de Janeiro em um CIEP em contextos de mudança / Diognes Ramos Marchon ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira. – 2012.

209 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2012.

Inclui bibliografia

CDD: 400

Para meus pais, Darino e Martha, e
para minha irmã, Dárlen, pela união e
simplicidade de viver. A Deus, pelo
Seu amor e por me dar essa família
abençoada.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a. Maria das Graças Dias Pereira, pela oportunidade e compreensão de sua estimada e honrosa orientação, dando todas as condições necessárias para eu que pudesse completar essa importante etapa da minha formação.

A todas as professoras da área dos Estudos da Linguagem do Departamento de Pós-Graduação de Letras da PUC-Rio, pelo valiosíssimo ensinamento que tive o privilégio de receber.

A todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação de Letras da PUC-Rio, em especial Francisca de Oliveira, a Chiquinha, pela simpatia e atenção paciente em receber as minhas dúvidas.

Às Professoras Adriana Nóbrega (PUC-Rio) e Tânia Saliés (Uerj), membros da Comissão Examinadora, pelas suas observações importantes para as reflexões finais.

Ao meu amigo Jhonatta Costa e Silva, que foi o primeiro a acreditar que um dia eu chegaria até aqui, doando seu tempo para me ajudar nos estudos do processo seletivo do mestrado.

Aos professores José Pereira da Silva (Uerj) e Liana Biar (Cefet-RJ), pelas cartas de recomendação.

Aos professores e alunos do Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu pela gentileza em conceder-me as entrevistas.

À direção da escola estadual, pelas autorizações em realizar as pesquisas.

A Roberto Jardim, pelo fornecimento do material sobre a história do Ciep 410.

Aos professores do Colégio Pedro II, em especial à equipe de Língua Portuguesa do Campus Tijuca II, dos quais tive o privilégio de tê-los como colegas.

A todos que me ofereceram palavras de apoio e incentivo, para que eu prosseguisse na minha pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, pela troca de experiências e reflexões durante as aulas e durante as apresentações em grupo.

À Coordenação de Pós-Graduação e à Direção do Departamento de Letras, pela concessão da prorrogação, para o maior aprofundamento da pesquisa.

À PUC-Rio, pelas condições e auxílios concedidos, que viabilizaram o desenvolvimento da pesquisa.

Resumo

Marchon, Diognes Ramos; Pereira, Maria das Graças Dias. **Posicionamentos identitários e percepções de professores e alunos de ensino médio do Rio de Janeiro em um CIEP em contextos de mudança.** Rio de Janeiro, 2012. 209 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo do estudo consiste em analisar posicionamentos identitários e percepções de professores e alunos de ensino médio em um CIEP, uma escola pública estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, sobre o contexto de mudanças em que a instituição está inserida e as práticas relacionadas à dinâmica do cotidiano escolar. Professores e alunos de ensino médio são os principais atores sociais capazes de identificar posicionamentos e padrões estruturais no contexto cotidiano escolar, de interpretar os significados das rotinas e das práticas que estão assentadas. A pesquisa combina a metodologia qualitativa, de base interpretativista, a partir de entrevistas de pesquisa individual e de grupo focal, com a metodologia quantitativa, mediante aplicação de questionários, como um diálogo interno entre resultados obtidos nas duas perspectivas. O posicionamento teórico articula as abordagens da Teoria da Evidencialidade e dos Posicionamentos de *Self*, como procedimentos analíticos, junto à análise de percepções e atitudes dos participantes, em um trabalho ancorado na concepção da figura do “professor pesquisador”, cuja visão parte do princípio da autorreflexão do profissional de linguagem e educação na procura de compreender de dentro o próprio contexto de que participa. A análise de dados é feita, inicialmente, com os dados qualitativos das entrevistas, permitindo observar formas de posicionamentos quanto à importância do ensino médio para educandos e educadores. A análise dos dados quantitativos permite compreender a correlação significativa ou não-significativa entre respostas linguísticas e percepções nos questionários, levando em consideração as posturas de identidade na avaliação do ensino médio na perspectiva dos pesquisados.

Palavras-chave

Evidencialidade; Posicionamentos de *Sel*; ensino médio, CIEP.

Abstract

Marchon, Diognes Ramos; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor). **Identity positioning and perceptions of high school teachers and students from Rio de Janeiro in a CIEP in changing contexts.** Rio de Janeiro, 2012. 209 p. MSc. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this study is to examine identity positioning and perceptions of high school teachers and students at a CIEP, a state public school in Rio de Janeiro metropolitan area, upon the changing context where the institution is inserted and the practices related to the dynamics of the school routine. High school teachers and students are the main social actors who are able to identify positioning and structural patterns in the everyday school life context, and interpret the meanings of the settled routines and practices. The research combines interpretative qualitative methodology, from individual research interviews and focal group, with quantitative methodology, through questionnaires, as an internal dialogue among the results from both perspectives. The theoretical approach articulates the Evidentiality and *Self* Positioning theories as analytical procedures, along with the analysis of participants' attitudes and perceptions, in a work grounded in the "teacher as a researcher" conception, whose view arises from the principle of the language and educational professional's self-reflection in the search for understanding from within the very context in which he/she participates. Data analysis initially works with the qualitative interview data, which allow to observe positioning forms in relation to the importance of high school for the students and teachers. The quantitative data analysis enables to understand the significant or non-significant correlations among linguistics responses and perceptions in the questionnaires, considering the identity postures in the evaluation of high school education in the participants' perspectives.

Keywords

Evidentiality; *Self* Positioning; high school education; Ciep.

Sumário

1. Introdução	18
2. Revisão de literatura sobre o ensino médio	27
2.1. Diretrizes do ensino médio no Brasil	28
2.2. O contexto do ensino médio no Rio de Janeiro	31
2.3. O programa político-pedagógico dos Ciep's	32
2.4. Histórico do Ciep 410	36
2.5. O atual contexto de mudança do ensino médio no Rio de Janeiro	37
3. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa	39
3.1. O contexto e as relações de ordem macro e micro em uma estrutura institucional	39
3.2. Identidade e interação	41
3.3. Posicionamentos de <i>self</i> como prática discursiva	43
3.3.1. O conceito de posicionamento	43
3.3.2. Contraponto entre as concepções de “posição” e “papel”	44
3.3.3. A natureza socioconstrucionista dos posicionamentos	47
3.3.4. Tipos de posicionamentos de <i>self</i>	48
3.3.5. Posicionamentos individuais e de grupo	51
3.4. Posicionamentos de <i>self</i> e a relação com percepções e avaliações	51
3.5. Posicionamentos de <i>self</i> e a relação com avaliações	53
3.5.1. A abordagem linguística e discursiva sobre a avaliação	53
3.5.2. Avaliação e modalidade	55
3.5.3. A avaliação/opinião e sua abordagem no contexto da entrevista	58
3.6. Teoria da evidencialidade como recurso analítico para posicionamentos	59
4. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	63
4.1. O professor pesquisador	63

4.2. O contexto e os participantes da pesquisa	65
4.2.1. Participantes da pesquisa	66
4.2.1.1. Professores	67
4.2.1.2. Alunos	68
4.3. A natureza da pesquisa: articulação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa	68
4.3.1. A pesquisa qualitativa	69
4.3.2. A pesquisa quantitativa junto à pesquisa qualitativa	70
4.3.3. A pesquisa quantitativa-qualitativa	71
4.4. Procedimentos da pesquisa	72
4.4.1. Primeira fase da pesquisa: Entrevistas de pesquisa	72
4.4.2. Segunda fase da pesquisa: aplicação de questionários	74
(i) Elaboração dos questionários	74
(ii) Aplicação dos questionários	75
(iii) Tratamento estatístico dos dados gerados nos questionários	76
4.4.3. A análise estatística dos dados gerados nos questionários	78
5. Análise de posicionamentos de professores e alunos de ensino médio co-construídos em entrevistas de pesquisa	79
5.1. Construção de posicionamentos identitários de professoras	79
5.1.1. Posicionamento identitário coletivo de professor responsável	80
5.1.2. Posicionamento sobre o aluno de ensino médio: maturidade do aluno como exemplo a ser seguido	82
5.1.3. Posicionamentos sobre a formação do aluno de ensino médio: entre o ensino fundamental e sua preparação para o mercado de trabalho	85
5.2. Construção dos posicionamentos identitários de alunos do ensino médio	90
5.2.1. Posicionamentos sobre a escola pública: entre o senso comum na ordem social e a evitação de posicionamento	90
5.2.2. Posicionamentos sobre as contribuições da escola pública para a formação profissional dos alunos	95

5.3. Considerações finais sobre os posicionamentos de professores e alunos	104
6. Análise de posicionamentos e avaliações de professores e alunos de ensino médio construídos nos questionários	106
6.1. Análise quantitativa e interpretativa com professores do ensino médio	107
6.2. Análise quantitativa e interpretativa das respostas: ensino médio e alunos	108
6.2.1. Análise estatística	112
6.3. Análise quantitativa e interpretativa com alunos do ensino médio	117
6.3.1. Posicionamentos sobre o cotidiano da escola de acordo com as avaliações dos alunos	118
6.3.2. Posicionamentos dos alunos sobre os objetivos do ensino médio	121
6.3.3. A avaliação sobre o contexto de mudança	125
6.4. Considerações finais sobre a pesquisa quantitativa	126
7. Considerações finais	127
7.1. Sobre as perguntas da pesquisa em relação a posicionamentos de professores e alunos nas entrevistas e nos questionários	128
7.2. Sobre as reflexões nas relações de ordem micro e macro	131
7.3. Sobre as articulações teóricas e metodológicas da pesquisa	133
8. Referências bibliográficas	136
9. Anexos	146

Lista de fragmentos das transcrições

Fragmento 1.1 – Entrevista com professores	81
Fragmento 1.2 – Entrevista com professores	83
Fragmento 1.3 – Entrevista com professores	87
Fragmento 2.1 – Entrevista com os alunos (Grupo A)	91
Fragmento 2.2 – Entrevista com os alunos (Grupo A)	92
Fragmento 2.3 – Entrevista com os alunos (Grupo B)	93
Fragmento 2.4 – Entrevista com os alunos (Grupo B)	93
Fragmento 2.5 – Entrevista com os alunos (Grupo D)	94
Fragmento 2.6 – Entrevista com os alunos (Grupo A)	96
Fragmento 2.7 – Entrevista com os alunos (Grupo B)	97
Fragmento 2.8 – Entrevista com os alunos (Grupo B)	97
Fragmento 2.9 – Entrevista com os alunos (Grupo C)	98
Fragmento 2.10 – Entrevista com os alunos (Grupo D)	100
Fragmento 2.11 – Entrevista com os alunos (Grupo D)	102

Lista das tabelas

Tabela 1 – Objetivos do ensino médio (por alunos)	78
Tabela 2 – Objetivos do ensino médio (banco de dados)	78
Tabela 3 – Tempo de atuação na escola	108
Tabela 4 – Tempo de experiência no ensino médio (em anos)	108
Tabela 5 – Objetivos do ensino médio (por professores)	109
Tabela 6 – Principais dificuldades do ensino médio	110
Tabela 7 – Tipos de dificuldades encontradas nos alunos	111
Tabela 8 – Relação do tempo de estudo na instituição com a idade (em anos)	117
Tabela 9 – Posicionamento sobre o cotidiano da escola de acordo com as avaliações dos alunos	119
Tabela 10 – Objetivos do ensino médio	122
Tabela 11 – Avaliação sobre o ensino médio	131

Lista de abreviaturas e siglas

Ciep – Centro Integrado de Educação Pública

Crec-Niterói – Conselho Regional Corretores de Niterói

Emop – Empresa de Obras Públicas

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Gide – Gestão Integrada da Escola

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

Faperj – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEC-SG – Núcleo de Educação e Cultura de São Gonçalo

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNLEM – Programa Nacional do Livro do Ensino Médio

Prodeb – Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à
Educação Básica

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Saerj – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

Seeduc-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Unesco – em inglês para Organização das Nações Unidas para a
Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – em inglês para Fundo das Nações Unidas para a Infância

Convenções de transcrição

Símbolos

(.)

...

(0.2)

.

(?)

,

-

=

sublinhado

MAIÚSCULA

°palavra°

>palavra<

<palavra>

:ou::

[

]

[]

[[

()

(palavra)

(())

“palavra”

Especificação

pausa abaixo de dois décimos de segundo (micropausa)

pausa não medida

pausa medida

entonação descendente ou final de elocução

entonação ascendente

entonação de continuidade

parada súbita

elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas (engatamento)

ênfase

fala em voz alta ou muita ênfase

fala em voz baixa

fala mais rápida

fala mais lenta

alongamentos

início de sobreposição de falas

final de sobreposição de falas

colchete abrindo e fechando o ponto da sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas

colchetes duplos no início do turno simultâneo

fala não compreendida

fala duvidosa

comentários do analista, descrição de atividade não verbal

fala relatada

(xxxx)	palavra incompreensível
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação
- - - - -	silabação
repetições	reduplicação de letra ou sílaba
()	dúvidas, suposições, anotações do analista, observações sobre o comportamento não verbal

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Convenção (Atkinson e Heritage, 1984), Gago (2002), incorporando símbolos sugeridos Schiffrin (1987), Tannen (1989), no âmbito da Análise do Discurso.

1. Introdução

O objetivo do presente estudo consiste em analisar posicionamentos identitários e percepções de professores e alunos de ensino médio em um Ciep, uma escola pública estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, sobre o contexto de mudanças em que a instituição está inserida e as práticas relacionadas à dinâmica do cotidiano escolar. Professores e alunos de ensino médio são os principais atores sociais capazes de identificar posicionamentos e padrões estruturais no contexto cotidiano escolar, de interpretar os significados das rotinas e das práticas que estão assentadas.

Muito se tem comentado sobre o quadro da educação escolar no Brasil, bem como a eficácia da sua formação para os seus educandos e a relevância das instituições escolares nacionais como instrumento democrático na construção de uma sociedade igualitária e desenvolvida (Unicef, 2010:4). A importância da reflexão sobre o papel do Estado na oferta de uma escola inclusiva visa à igualdade social, cujo princípio parte em oferecer a todos as condições fundamentais para o exercício da cidadania e da plena inserção social. É por meio da escola que o indivíduo tem sua experiência com os processos formativos de conhecimento e com o domínio do uso da leitura, da escrita e das práticas que integram a dinâmica e a condição da sociedade letrada (Soares, 2002:146).

A viabilidade para a consolidação de uma escola democrática nacional passa fundamentalmente pela escola pública, pois abrange as classes mais populares, que se situam na maior parcela da população em idade escolar (Targelia, 1987). Entretanto, a grande defasagem encontrada na formação básica entre essas camadas é um dos entraves históricos que têm desafiado a implementação dos programas de metas e a viabilidade para a democratização da educação escolar (Saviani, 2007:1242). Os altos níveis de evasão e os baixos níveis de escolaridade são vistos como empecilhos à qualificação da população para um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e dinâmico, o que requer propostas mais ambiciosas para o enfrentamento desses desafios. Com uma visão de trabalho a médio e curto prazo, a escola pública, principalmente em seu nível fundamental, passa a ser o principal foco das políticas públicas, figurando na essência dos planos nacionais para o desenvolvimento da educação (2007:1251).

Dentre os maiores desafios para o cumprimento das metas estabelecidas para a melhoria do sistema educacional está a implementação de reformas para o ensino médio, etapa final da educação básica (Unesco, 2011). Em 2009, quando a ampliação da escolaridade desde a pré-escola até o ensino fundamental tornou-se obrigatória em todo o país, quase metade dos alunos que se matriculavam na primeira série do ensino médio não terminavam os seus estudos, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Unicef, 2010:1). O acompanhamento mais atento desses resultados tornou-se possível com a adesão do Ministério da Educação a diversas formas de avaliação diagnóstica – Saeb, Prova Brasil, Enem, Saerj –, que passaram a integrar a base de dados oficiais para os relatórios e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Porém, de acordo com as avaliações realizadas entre os anos de 2011 e 2012, o desempenho do ensino médio atingiu um índice de 3,7 no Ideb, abaixo dos 3,8 estipulados pelo governo em uma escala de 0 a 10 (Maggi, 2012). Uma das medidas mais esperadas para integrar as ações contra o alto índice de evasão e de reprovação talvez seja a ampliação do ensino técnico, estratégia que poderia aumentar o número de concluintes interessados em uma formação profissionalizante com visão para o mercado de trabalho. Levando em consideração os resultados do Ideb 2012, esses objetivos foram praticamente negligenciados, pelo menos na previsão de abertura de 108 novas unidades dos institutos de educação tecnológica e profissional em todo o Brasil, ao invés dos apenas 30 de fato implantados (Veja, 2012). Analisando o panorama de alfabetismo na escola brasileira, Rojo (2009) sinaliza para problemas também nas práticas de letramento, ainda insuficientes para a maioria da população, que se encontra à margem de uma escolaridade de longa duração, principalmente no que se refere ao acesso universal ao ensino médio (2009:23, 28).

Quando iniciei minha experiência como professor de escola pública, em 2010, em uma unidade escolar estadual intitulada “Centro Integrado de Educação Pública” – Ciep –, observei que a nova realidade em que me inserira merecia uma investigação que pudesse conciliar as experiências entre professores e alunos daquele contexto com as relações institucionais que proviam o funcionamento da escola. *O Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu*, local de

realização da pesquisa, foi inaugurado em agosto de 1993, no complexo de bairros de Santa Isabel, em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Recentemente, a escola vem passando por um processo de mudanças, resultantes da implementação de um novo modelo de gestão integrada promovido pela Secretaria Estadual de Educação para as escolas que são vinculadas a sua rede de ensino, que “contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados” (Seeduc-RJ, 2011). As novas medidas visam proporcionar uma maior integralização entre as escolas, para que as políticas executadas pela Secretaria Estadual de Educação sejam mais eficazes na sua aplicação. Dentre esse novo modelo de gestão centralizada, também figura a unificação curricular para todas as escolas por meio da implementação do “Currículo Mínimo”, documento institucional onde se encontram as metas das habilidades e competências determinados para todas as séries do ensino básico de todas as escolas da rede.

Tão logo iniciei como professor dessa escola, pude perceber que estava em um local novo, diferente para mim, embora estivesse informado sobre grande parte do que eu iria encontrar pela frente em minhas atividades como professor. Ao longo do primeiro ano de trabalho, fui conhecendo a realidade da escola, principalmente a partir das visões compartilhadas por colegas e por alunos. Ao longo do ano letivo de 2010, já estava convicto de que a escola era um ambiente que merecia uma investigação sobre o seu cotidiano e sobre os seus integrantes em função do contexto local, situado em uma comunidade de classes sociais populares, bem como da comunidade escolar, a partir de seus professores e de alunos, na forma como eles interpretam o cotidiano local. As motivações concentraram-se no interesse de abordar como professores e alunos do ensino médio vêm reagindo a essas novas determinações, levando em consideração os vários contextos de mudança incorporados pela escola ao longo de 18 anos de seu funcionamento.

Professores do ensino médio têm reagido mais enfaticamente em relação a essas novas medidas, pois um novo modelo de gestão centralizado e baseado em metas tem caracterizado certa ingerência do seu órgão institucional ligado ao governo do estado, uma alteração abrupta das relações docentes na escola e também uma possível perda de autonomia no desempenho docente em sala de

aula. Esses problemas amplificam-se por ser mais um processo de mudança que pode não surtir os efeitos necessários para o desenvolvimento do ensino médio da escola.

A primeira motivação em pesquisar a escola surgiu no interesse por analisar os relatos de experiência das professoras que ali trabalhavam desde 1993, quando foi inaugurado o estabelecimento escolar. Inicialmente, as principais questões voltaram-se para a observação da reconstrução dos contextos históricos de mudanças da instituição na visão das profissionais de ensino. Com a expectativa de que as medidas institucionais não vêm alcançando diretamente as particularidades do ensino médio e os objetivos mais diretos dos seus alunos para a sua conclusão, ampliamos nosso interesse para uma pesquisa juntamente com alunos, buscando um contraponto, a fim de que eles pudessem relatar suas experiências como estudantes de uma escola pública de periferia.

Com o decorrer da pesquisa, entre os anos de 2010 e 2011, as interpretações de professores e alunos passaram a delinear um novo objeto. O direcionamento inicial da pesquisa esteve voltado para a investigação dos posicionamentos de professores e alunos em relação ao cotidiano escolar. Essas observações permitiam formular as primeiras questões sobre objeto de nosso estudo: como os posicionamentos identitários de professores e alunos, e suas percepções em uma escola pública em constante processo de mudança institucional, se relacionam? O intuito consistiu em inquirir sobre posicionamentos desses atores sobre as rotinas e as práticas no contexto escolar em foco, em relação às suas heranças históricas e às mudanças atualmente em curso.

Os objetivos do trabalho consistem assim em investigar, no contexto escolar, a construção linguística e discursiva de posicionamentos individuais e coletivos, com foco em: a) posicionamentos de *self* de professores; e b) posicionamentos de *self* de alunos em um estabelecimento de ensino conhecido como “Brizolão”, unidade remanescente do programa dos Ciep’s, que figuraram nas políticas públicas estaduais para a educação no final do século passado (Mignot, 1989). Os atuais Brizolões são vistos hoje como registro histórico de um projeto visionário e impactante sem sucesso, motivo de estigmas para os professores e para os alunos.

As perguntas da pesquisa a serem tratadas ao longo da dissertação são as seguintes:

- i. Como professores do Ciep se posicionam em relação às propostas político-pedagógicas do ensino médio, no contexto histórico dos “Brizolões”, face às mudanças atuais instituídas pela nova política de gestão governamental?
- ii. Que identidades e posicionamentos os alunos do Ciep constroem em uma escola conhecida pela sua história de insucessos de acordo com o programa original do Ciep’s, face também a um processo de mudanças atuais instituídas pelo governo estadual no seu programa de ensino, em uma comunidade carente?
- iii. Como se relacionam os posicionamentos identitários coletivos e individuais de professores e alunos do ensino médio no Ciep?
- iv. De que maneira os posicionamentos de *self* se revelam em atitudes de evidencialidade em sua construção linguística e discursiva no curso das entrevistas?
- v. Como os posicionamentos podem apontar para uma mudança agentiva e de transformação social no contexto do ensino médio, em sua prática pedagógica e formação de profissionais em uma comunidade carente?

O enfoque teórico da pesquisa parte de uma visão interacional e socioconstrucionista de posicionamentos identitários. A abordagem interacional é concebida a partir de Bucholtz & Hall (2005) sobre como as identidades configuram-se discursivamente. A visão socioconstrucionista é aqui concebida a partir de Moita Lopes (2002). A fala em interação possibilita a co-participação do sujeito no universo sociointeracional, quando os participantes “constroem o significado ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (Moita Lopes, 2002:15).

O modelo teórico articula as abordagens dos Posicionamentos de *Self* e da Teoria da Evidencialidade, como procedimentos analíticos, junto à análise de percepções e atitudes dos participantes, em um trabalho ancorado na concepção da figura do “professor pesquisador”, cuja visão parte do princípio da autorreflexão

do profissional de linguagem e educação na procura de compreender de dentro o próprio contexto de que participa.

Para tratarmos dos posicionamentos de *self* dos participantes, utilizo o conceito de “Posicionamento” de Davies & Harré (1990), Harré & Langenhove, (1999). Entendemos também que tais posicionamentos são individuais e coletivos (Snow, 2001), projetados na fala em interação. A avaliação (Hunston & Thompson, 2003) individual e do grupo como “nós”, de acordo com a sua subjetividade, em relação à escola, aos participantes e ao contexto em que estão inseridos, é relacionada aos posicionamentos como elemento fundamental para a constituição do discurso de opinião.

Para uma perspectiva articulada de pesquisa, a Teoria da Evidencialidade (Chafe, 1986; Mushin, 2001; Reis 2005) permite uma análise das estratégias avaliadas pelas pessoas no discurso e dos seus posicionamentos de *self* projetados no momento da fala. As atitudes epistemológicas envolvidas na avaliação pessoal são analisadas levando em consideração os seguintes fatores: *a*) a informação que pretendem compartilhar, *b*) o *status* de seu conhecimento, *c*) a projeção que fazem do interlocutor, *d*) o contexto e *e*) o momento da interação verbal. A partir dos estudos sobre modalidade (Koch, 2006; Oliveira, 2011), também observamos as atitudes dos participantes no enunciado e o reconhecimento das suas intenções como atos classificáveis e convencionalizados da linguagem.

Os procedimentos metodológicos que caracterizam a pesquisa são de cunho interpretativista (Denzin & Lincoln, 2006; Bortoni-Ricardo, 2008), estando, pois, o trabalho inserido no contexto da pesquisa linguística e social, combinando os paradigmas qualitativo e quantitativo de investigação científica. O processo de geração dos dados ocorreu em três etapas, entre os anos de 2010 e 2012. As duas primeiras, entrevistas realizadas em dezembro de 2010 e dezembro de 2011, com grupos de alunos e de professores do ensino médio da escola, foram concebidas mediante parâmetros da pesquisa qualitativa. Na terceira etapa, realizada em maio de 2010, foi feita uma pesquisa por meio de questionário impresso, distribuído aos participantes, para que cada professor e aluno respondessem individualmente. Nesta fase, as duas formas de metodologia pesquisa, tanto a quantitativa quanto a qualitativa, foram utilizadas para que fossem relacionados os resultados estatísticos com a perspectiva interpretativa.

Procuro, nesta introdução, esboçar o panorama no qual se configura a pesquisa. Detalho, a seguir, os demais capítulos que integram a dissertação.

O segundo capítulo faz uma Revisão de Literatura no âmbito do ensino médio no Brasil, citando textos e dados importantes para a contextualização. As diretrizes voltadas para a organização do ensino médio do país são discutidas como procedimento de observação das estruturas institucionais que estão relacionadas com a realidade da escola. Junto ao detalhamento sobre o ensino médio, em particular do ensino médio público, há também uma contextualização histórica da escola em foco, que abrange as políticas públicas que acompanharam a escola desde 1993 (ano de sua inauguração) até 2012, através das mudanças institucionais que aconteceram (Mignot, 1989).

O terceiro capítulo é dedicado às articulações teóricas que integram o posicionamento da pesquisa. A organização das subseções está de acordo com o procedimento que adotamos para analisar os posicionamentos de *self*. Na seção 3.1., tratamos da relação interdependente dos contextos micro e micro (Ellis, 1999); na seção 3.2., tratamos da construção das identidades por meio da fala em interação, como um fenômeno relacional e sociocultural (Bucholtz & Hall, 2005); Na seção 3.3., é apresentado o desenvolvimento teórico dos Posicionamentos, como procedimento de observação das ações intencionais públicas ou particulares dos falantes a partir de uma perspectiva socioconstrutivista (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1999); Na seção 3.4., associamos a teoria dos posicionamentos com a força dos atos de fala, como um produto da participação de todos os interlocutores, que realizam ações socialmente determinadas (Davies & Harré, 1990); na seção 3.5., articulamos os posicionamentos com a teoria da avaliação e a projeção dos posicionamentos de *self* através de elementos discursivo de opinião (Shi-Xu, 2000); e no tópico 3.6., fazemos referência aos conceitos da teoria da evidencialidade como construção discursiva para as evidências das atitudes epistemológicas desempenhadas para a construção da informação de acordo com o *status* do conhecimento (Chafe, 1986; Mushin, 2001; e Reis, 2005).

O quarto capítulo é destinado à abordagem sobre os procedimentos teórico-metodológicos empregados no desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção, fazemos menção à figura do “professor pesquisador” como sujeito que

busca refletir sobre o próprio contexto em que se encontra incorporado, permitindo que haja ações que possam desenvolver o próprio ambiente. Na segunda seção, caracterizamos esse ambiente sócio-historicamente a respeito do contexto em que se insere a instituição escolar e os seus principais atores sociais (professores e alunos). Na terceira seção, combinamos as tradições de pesquisa quantitativa e qualitativa, consideradas pertinentes para uma ampla pesquisa que se valeu de questionários e entrevistas feitas com professores e alunos do ensino médio. Na quarta seção, são detalhados os procedimentos que utilizamos para articular os paradigmas de pesquisa adotados. Esses instrumentos estão organizados em três etapas do nosso estudo: realização de entrevistas, aplicação de questionários, ambos realizados entre os anos de 2010 e 2012, e análise interpretativista das entrevistas e dos dados estatísticos reunidos.

O quinto capítulo é o primeiro em que são realizadas as análises dos dados com as entrevistas feitas com um grupo de professores do ensino médio em 2011 e com grupos de alunos da 1ª série do ensino médio do ano letivo de 2010. O objetivo do capítulo consiste em analisar os posicionamentos de *self* de professores e alunos de ensino médio, de uma escola pública cujo contexto histórico é de um passado que envolve grandes transformações realizadas a partir de um programa educacional sem sucesso e das transformações institucionais em curso que visam o cumprimento das principais metas para o desenvolvimento deste ciclo de ensino no país.

No sexto capítulo, são analisados os dados estatísticos da pesquisa feita em 2012 por meio de questionários, com o intuito de inquirir-se sobre as transformações em curso não contemplados na primeira pesquisa, bem como comparar os posicionamentos dos participantes a partir de um ponto de vista holístico de observação. Também são utilizados procedimentos interpretativos em relação aos resultados obtidos com os questionários.

E, por fim, no sétimo capítulo, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

Nossa pesquisa propõe-se a refletir sobre o ensino médio no Brasil a partir da natureza socioconstrucionista dos posicionamentos entre professores e alunos socialmente construídos e situados em um contexto local sócio-histórico e da

relevância da escola e de seu currículo para a vida profissional e pessoal, observando as entrevistas e os questionários respondidos por eles.

2.

Revisão de literatura sobre o ensino médio público

A escola é uma das instituições de maior relevância para uma nação, pois é ela que dá acesso ao conhecimento sistemático exigido para a conquista da cidadania dos membros de qualquer sociedade moderna.

Nesse papel que a instituição escolar desempenha na sociedade, a escola pública, certamente, ocupa um lugar de maior relevância, pois “é um dos espaços mais privilegiados no processo de transformação da direção política da sociedade” (Souza, 1987:1); ela reflete o modo como o Estado e os governos democratizam o acesso de todos ao sistema escolar e garantem a permanência do educando nas instituições regulares de ensino.

A função social da escola pública no Brasil é a garantia de uma educação nacional gratuita e de qualidade. Todavia, muitos dos problemas educacionais brasileiros são observados na escola pública, pois ela está diretamente relacionada com os interesses das camadas mais populares, alvejando a maior parcela da população no país. Segundo Souza, a escola pública acaba envolvendo determinações mais amplas das relações sociais, que são inseridas no cotidiano da instituição, seja pela sua própria capacidade socializadora, seja como “agência transmissora de conhecimentos, regras e valores sociais” (1987:14).

Dentre as observações referentes à escola brasileira, as discussões sobre o seu fracasso parecem ser o tema de maior destaque na reflexão de seu caráter democrático e abrangente. Rojo (2009:7), fazendo uma profunda discussão sobre os insucessos dos processos de letramento desenvolvidos na escola, faz uma relação direta dos problemas comuns da escola pública com a desigualdade social que ela acaba por afirmar como instituição de exclusão, e não de igualdade social. A autora aponta como horizonte para a superação do binômio “insucesso escolar” e “exclusão social” a garantia da relação entre “as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (Rojo, 2009:10).

Apesar de o Estado brasileiro ter implementado na última década políticas públicas que visavam à ampliação do acesso ao ensino médio, empenhado em diminuir significativamente os processos históricos e sociais que mantinham a exclusão e o fracasso escolar, ainda não houve uma conquista de forma esperada

para uma escolaridade de longa duração, ressaltando as medidas ineficazes, que contribuem para a alta taxa de reprovação, de evasão escolar e da fixação insatisfatória dos conhecimentos estimados para o aluno de ensino médio, que ainda causam seus prejuízos para a escola pública.

2.1. Diretrizes sobre o ensino médio no Brasil

Nos dez primeiros anos do século XXI, o Brasil ampliou seu programa de universalização da educação básica implantado no final da década de 1990, como cumprimento de um programa de ampliação das garantias constitucionais à educação.

De acordo com Emenda Constitucional aprovada em 2009, a educação básica no Brasil passou a ser prioridade do Poder Público, com a obrigatoriedade de democratizar o acesso e assegurar as condições de permanência do educando durante as três etapas da educação básica, a última delas o ensino médio.

As ações para a maior democratização do ensino básico, sobretudo do ensino médio, têm sido tema de pesquisas, publicações, debates e acordos de cooperação desde 1997, no sentido de se implementar uma reforma no ensino médio em todo o país, sobretudo no desenvolvimento de políticas públicas, a fim de provocar uma melhoria para o sistema educacional brasileiro.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que vem sensibilizando os governos brasileiros para diversificar a estrutura e expandir a oferta do ensino médio, a proporção de jovens brasileiros que se encontram no ensino médio é mais do que o dobro do que se constava em 1995, quando ainda desenrolava-se uma série de discussões e ações voltadas para a chamada “década da educação” (Saviani, 2008), o que culminou na sanção da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, quando a educação passaria a receber atenção especial. Conforme o organismo internacional, a expansão da terceira etapa do ensino básico no Brasil dar-se-ia por meio:

- do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's);
- da valorização da profissão docente;
- da formação de profissionais de educação competentes e atualizados;
- da inclusão de temas transversais no currículo escolar com ênfase nos valores éticos e cívicos, como os princípios e conceitos dos direitos humanos, ética, filosofia e sustentabilidade;
- do desenvolvimento de mecanismos permanentes de participação dos alunos e da comunidade escolar na discussão do processo de avaliação da escola, do trabalho pedagógico e de seus resultados.

In.: <http://www.unesco.org>

As discussões sobre a importância do ensino médio e sua realidade no Brasil passaram a integrar o texto da LDB, embora ainda não se constasse o cumprimento obrigatório deste nível para o currículo escolar.

A partir de 2010, jovens de 15 a 17 anos de idade começaram a ter a garantia da oferta do ensino médio, expandindo a obrigatoriedade que se restringia até o ensino fundamental. As discussões para a ampliação da oferta do nível secundário partiram da concepção ampla de que a educação básica de boa qualidade deve permitir um processo de aprendizagem permanente ao longo de toda a vida. A mudança, portanto, não foi imediata; tem como prazo para a adequação o ano de 2016.

De acordo com o Unicef (2010), os jovens de 15 a 17 anos de idade, faixa adequada para estar matriculado no ensino médio, são os que mais registram índices de evasão. No Brasil, há 10 milhões de adolescentes que estão nessa faixa etária, mas só a metade está cursando de fato o ensino médio. A outra parcela ou está fora das salas de aula ou ainda não concluiu o ensino fundamental. Segundo informações da *Situação da Infância Brasileira 2009 – O Direito de Aprender*, do Unicef, o quadro da evasão torna-se mais preocupante porque quase a metade dos alunos que se matriculam no primeiro ano do ensino médio não termina os estudos.

Para cumprirem-se os objetivos estabelecidos, desenvolveu-se um conjunto amplo de discussões com “as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos das redes públicas e representantes da comunidade acadêmica” (MEC, 2008), a fim de proporcionar o aumento da qualidade desta etapa final da educação pública. Conforme estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma criança com acesso

à pré-escola tem 32% mais de chances de concluir o ensino médio. Por isso, a necessidade de garantir-se a permanência do jovem na sala de aula e dar condições para que ele tenha o aproveitamento esperado também passou pela necessidade de ampliar-se a oferta da educação e de investir-se em todos os níveis de ensino. (Unicef, 2010).

O movimento Todos pela Educação, em parceria com o Unicef e com o movimento Escola Brasil, determinou na sua meta nº 4 a obrigação de todo jovem concluir o ensino médio até os 19 anos de idade, além da meta nº 1, a de exigir toda a criança e jovem de 4 a 17 anos na escola até 7 de setembro de 2011, ano do bicentenário da independência do Brasil.

As exigências globais para a promoção de um ensino médio de acordo com as necessidades e demandas da modernidade proporcionaram mudanças que levaram o governo federal a empreender novas ações que se traduziram em políticas públicas. A proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tinha como propósito a construção de uma educação pública de qualidade. Segundo a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Fundeb foi construída com a participação dos dirigentes das redes de ensino e de diversos segmentos da sociedade. Entre outras medidas de fortalecimento do ensino médio pelo governo federal, também destacam-se o *Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica* (Prodeb) e o *Programa Nacional do Livro do Ensino Médio* (PNLEM), além da retomada da discussão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, com o intuito de proporcionar alternativas didático-pedagógicas para o trabalho docente em sala de aula. Outra iniciativa por parte do Ministério da Educação e de sua Secretaria foi a publicação de livros ao professor, com o intuito de auxiliá-lo no trabalho científico e pedagógico em sala de aula.

A proposta de um parâmetro curricular específico para o ensino médio foi desenvolvida de acordo com as necessidades que surgiram em encontros e debates entre a Secretaria de Educação Básica do MEC, gestores das Secretarias Estaduais de Educação e diversos pesquisadores na prática pedagógica. As propostas dos planos de ação para o ensino médio passaram, portanto, a basear-se cada vez mais nas avaliações e índices gerados pelo próprio Ministério da Educação, tais como o

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a fim de buscar-se necessidades de adaptações ao programa, bem como a de diagnosticar as demandas específicas de cada região e estado.

2.2.

O contexto do ensino médio no Rio de Janeiro

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a responsabilidade da gestão do ensino médio passou a ser de competência exclusiva dos Estados e do Distrito Federal.

No estado do Rio de Janeiro, a LDB demandou mudanças significativas, como, por exemplo, o fim do programa dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep's), lançado em 1983, que atendia exclusivamente às séries de 1ª a 4ª. Com essa mudança, todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro, inclusive os antigos centros integrados, iniciaram um processo para o cumprimento do que determinava a lei.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2010 do Ministério da Educação, o resultado sobre o desempenho escolar dos estados da federação, levando em consideração o ensino médio das instituições estaduais públicas, o estado do Rio de Janeiro atingiu uma nota de 2,8, menor que a meta definida pelo MEC, que era de 2,9, apresentando uma queda significativa em relação ao Ideb 2007, quando o estado atingiu o índice de 3,3. A queda no desempenho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, em comparação com todas as redes estaduais do Brasil, o pôs na penúltima posição entre todos os estados brasileiros, à frente apenas do Piauí, empatado com Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte (O Globo, 2010).

Esse resultado, além de grande repercussão, motivou o governo estadual a lançar, a partir de 2011, uma série de ações que pudessem reverter em curto prazo o quadro atual da rede de ensino. Dentre as principais medidas, destaca-se a implantação do plano de metas, denominado “Planejamento Estratégico” da Secretaria Estadual de Educação (Seeduc), a fim de obter maior controle sobre os desempenhos de cada escola estadual, agora avaliados bimestralmente, ao invés do apenas ser feito anualmente pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado

do Rio de Janeiro (Saerj). Esta centralização dos dados e das metas fez com que caracterizasse uma maior verticalização entre a secretaria de educação e as escolas, por meio da Gestão Integrada da Escola (Gide), instrumento que visa, de forma mais sistemática, a melhora dos indicadores que integram as informações e as metas do Ideb, apontando quais as principais deficiências que cada escola deve remediar ao longo do ano letivo. Para que essas medidas surtissem efeito prático em sala de aula, o novo programa definiu os conteúdos, as competências e as habilidades a serem consideradas para todas as séries do ensino médio. O objetivo é que este parâmetro curricular estadual, o “Currículo Mínimo” garanta a preparação dos professores e dos alunos para as avaliações do Saeb, que ocorrem sempre no final de cada dois anos.

A primeira edição do Currículo Mínimo foi elaborada para as matérias de matemática, língua portuguesa/literatura, história, geografia, filosofia e sociologia, e visava como princípio “um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade” (Seeduc, 2010:5).

O resultado dessas medidas coincidiu com os novos índices do Ideb, divulgados em 2012, em que o ensino médio do Rio de Janeiro passou de penúltimo para a 15ª colocação no *ranking* entre as 27 redes estaduais do país, atingindo um desempenho de 3,2, com 0,1 ponto acima da meta estipulada (Undime, 2012). No entanto, se for levar em consideração o quadro nacional, o ensino médio de todas as redes estaduais em conjunto chegou ao resultado de 3,7 pontos no Ideb de 2011, o mesmo estipulado pela meta e 0,1 acima do que o índice anterior. Segundo Smosinski (2012), levando em consideração os resultados dos últimos quatro anos, a tendência é a de que o ensino médio no Brasil não consiga atingir a meta de 3,9 para 2013, o que demandaria uma ação mais contundente dos estados, principalmente dos 16 que não apresentaram melhoras.

2.3.

O programa político-pedagógico dos Ciep's

Os *Centros Integrados de Educação Pública* (Ciep's) foram um importante programa educacional implementado no estado do Rio de Janeiro a partir dos anos de 1980. Os Ciep's fizeram parte de um plano que pretendia

promover uma revolução para a escola pública fluminense e servir de padrão para o sistema educacional brasileiro.

Os centros integrados ganharam grande visibilidade porque refletiam um momento de grande debate sobre a educação no Brasil e concentrava as principais questões a respeito de um novo modo de enfrentamento dos problemas das escolas públicas no país. A principal meta do programa era matricular todas as crianças do estado que se encontravam fora da sala de aula sob um inovador modelo de escolas de tempo integral articulado com atividade pedagógica extensa. O projeto dessas escolas alinhava-se com as principais demandas de um público-alvo das camadas populares mais pobres, excluído do sistema educacional regular; o projeto político-pedagógico visava dar conta do amplo desenvolvimento do aprendiz, “do desenvolvimento físico, da formação de hábitos e atitudes, da participação da vida da escola e da relação educação e cultura” (Mignot, 1989). Integravam-se ao currículo assistência médico-odontológica, atendimento comunitário, alimentação completa e balanceada e abrigo residencial para crianças sem moradia.

O projeto político-pedagógico para a democratização do ensino, baseado na construção de centenas de Ciep's em todo o estado, foi concebido pelo sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) e começou a ser implementado entre os anos de 1983 e 1987, durante o primeiro mandato do governador Leonel Brizola (1922-2004). O modelo arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer refletia a concepção pedagógica dos Ciep's, com espaço físico suficiente para um regime integral de estudo, composto não só de salas de aula, mas também com refeitório, sala de leitura, quadra de esportes coberta, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido e gabinete médico-odontológico. O tipo pré-fabricado, comum para 500 escolas, baseava-se no princípio da economia e da rapidez; as salas de aula, todas de meia parede foram alvo de polêmica; a explicação era para proporcionar melhor ventilação.

Embora o projeto tenha sido aprovado junto ao Poder Legislativo e analisado sem objeções pelo Conselho Estadual de Educação, ele recebeu severas críticas de setores da sociedade civil, que passava a questionar sua natureza de política pública em detrimento do uso político-partidário do governo, que pretendia expandir sua influência para os demais estados. A promessa de

construção de 400 escolas na primeira fase do programa foi marcada pela falta de transparência no custo das escolas, falta de detalhes da localização delas e as condições de construção das unidades, além do regime de urgência alegado e imposto.

As constantes propagandas em meios de comunicação de massa e a associação direta do programa com o partido e com o governador Brizola renderam aos Ciep's o apelido de “Brizolões”, tanto pela sua grandiosidade arquitetônica quanto pela associação à imagem do político. A grande repercussão no país e no exterior deu ao programa um *status* de conquista da sociedade; conquista esta que precisava ser continuada e preservada dos opositores declarados. Todavia, a dependência do plano de governo voltado apenas para a construção de tantos Brizolões e uso político da máquina pública geraram denúncias do mau aproveitamento do dinheiro público destinado à construção de escolas numerosas e caras.

O impacto do programa de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro também gerou insatisfações por parte dos professores da rede estadual de educação, que começaram a apontar as falhas e a reagir contra elas. Um dos pontos combatidos pelos docentes era o vínculo dos Ciep's não à Secretaria Estadual de Educação, mas ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), que passou a concentrar todos os recursos destinados às escolas regulares da rede estadual para a construção e manutenção dessa rede paralela de escolas.

Um segundo ponto contestado pelos professores foi o caráter assistencialista que o programa vinha tomando forma. Os Ciep's começaram a ser vistos como locais que apenas aglutinavam crianças carentes sem qualquer planejamento pedagógico mais concreto que pudesse dar conta desse novo alunado. A novidade do tempo integral de estudo começava a apresentar desgastes, uma vez que faltavam condições para manter os alunos durante as nove horas do dia dentro da escola. As crianças matriculadas nos Brizolões passam a ser vistas tanto por professores quanto pela sociedade como menores desamparados que precisavam ser isoladas da sua realidade para não vivenciarem a sua miséria ou até mesmo para impedi-las de cometerem crimes.

A prática pedagógica, por sua vez, revela uma nova classe de professores e um novo comportamento docente em sala de aula. De acordo com a proposta do

programa, os professores permaneceriam em tempo integral, tal como os alunos, porém com quatro horas de regência em sala de aula e mais quatro horas de aperfeiçoamento na própria escola com os materiais técnico-pedagógicos distribuídos pelo governo. Todavia, a realidade do “novo professor” em sala de aula ressaltou a inexperiência de lidar-se com um público-alvo complexo e inesperado, tendo que ainda desdobrar-se para acompanhar os alunos durante todo o dia, desenvolvendo uma relação muitas vezes materna. As salas de aula com meia parede mostraram-se inadequadas para a acústica do prédio, obrigando as professoras a forçarem sua voz para poderem ser ouvidas.

A implantação dos Ciep's seguiu um cronograma que durou pouco mais de uma década. Neste período, as etapas eram planejadas de acordo com a construção de centenas unidades escolares, com o lançamento dos programas pedagógicos específicos, divididos basicamente em primeira e segunda fase. Além do pioneirismo da organização do currículo dessas escolas, destacava-se a participação predominante das mulheres como professoras e “recreadoras” do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que se interessaram pelo lançamento de uma proposta “construtivista”, “humanista” de educação, que tinha tudo para revolucionar e dar certo. Essas professoras, a princípio, participaram como bolsistas, sem experiência profissional quando ainda cursavam o “Curso Normal” do antigo Segundo Grau (posteriormente denominado “Curso Pedagógico”), que as habilitaram para lecionar até à quarta série do Primeiro Grau (atual quinto ano do Ensino Fundamental) em regime de quarenta horas semanais ou de oito horas diárias. A partir do lançamento do “Segundo Programa” pedagógico, em meados da década de 1990, as professoras tiveram a oportunidade de efetivarem-se junto à Secretaria Estadual de Educação através de concurso público, a fim de serem consolidadas na continuidade do programa e receber um plano de carreira reconhecido.

Logo depois da implantação do Segundo Programa, o projeto dos Ciep's foi sendo aos poucos desconsiderado. Sua proposta pedagógica ampla mostrou-se incapaz de abordar pelo menos a função primária de “ler, escrever e contar” (Mignot, 1989:61). O idealismo que inspirou toda a concepção “humanista” da educação revelou-se desproporcional à prática. A inovação do tempo integral e a

interdisciplinaridade das atividades pedagógicas foram medidas inviáveis para serem cumpridas e implantadas para toda a rede estadual de educação.

Em meados da década de 1990, a partir do governo Marcelo Alencar, entre os anos de 1995 e 1998, os centros integrados foram encerrados por lei, restando apenas os prédios e as professoras com a carga horária de quarenta horas semanais. Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro não promove mais concursos públicos para essa categoria de professores e aboliu da sua rede de escolas o ensino integral para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. A tendência para os próximos anos é destinar a responsabilidade da gestão do Ensino Fundamental para as escolas municipais e contemplar exclusivamente o Ensino Médio para as escolas estaduais. No entanto, as professoras remanescentes dessa época procuram cumprir sua carga horária de variadas formas, complementando o tempo com outras atividades pedagógicas e administrativas, ou lecionando para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, caso apresentassem um diploma de licenciatura.

2.4.

Histórico do Ciep 410

O *Ciep Brizolão 410 Patrícia Rendler Galvão – Pagu* foi inaugurado no dia nove de agosto de 1993, no então bairro Santa Isabel, atual bairro Eliane, pertencente ao 2º Distrito do município de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O bairro localiza-se a doze quilômetros do centro da cidade e sua ocupação populacional deu-se em meio a fazendas que ainda separam São Gonçalo dos municípios vizinhos de Maricá e Niterói (v. Anexo 11).

A construção da escola foi fruto de uma década de reivindicações da associação de moradores de Santa Isabel, que estavam insatisfeitos com a existência de apenas três escolas públicas (v. Anexo 12). Segundo levantamento feito pelos próprios moradores, havia uma demanda de quase duas mil crianças com idades de sete a quatorze anos que ainda estavam fora da sala de aula. Além da grande carência de escolas na região, o desejo de um Brizolão no bairro surgiu também pelo interesse no projeto dos Ciep's, considerado ideal para atender as crianças humildes de uma comunidade rural e carente (v. Anexo 13). De acordo com as reivindicações populares, as crianças do bairro teriam acesso a um ensino

de qualidade e teriam as mesmas oportunidades das crianças de outros bairros que já haviam sido contemplados pelos Centros Integrados.

Como a região era habitada por trabalhadores predominantemente camponeses e operários, a possibilidade da construção de um Centro Integrado geraria empregos para seus moradores e aglutinaria mão-de-obra existente no bairro (v. Anexo 20). Do ponto de vista social, a implantação da escola era totalmente necessária, mas do ponto de vista logístico, o projeto esbarrava-se na questão financeira e principalmente na questão territorial, pois a área disponibilizada pela prefeitura não permitia a construção de uma escola “horizontal” com 10 salas de aula, insuficiente para a viabilidade do empreendimento. Após várias negociações entre associação de moradores, Prefeitura de São Gonçalo, direção do Crec-Niterói e do Núcleo de Educação e Cultura de São Gonçalo (NEC-SG), com o Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), com a Empresa de Obras Públicas (Emop) e com empresários da região, a decisão para a construção do “Brizolão de Santa Isabel” foi decidida numa área cedida pela Prefeitura, onde anteriormente seria construída uma praça, em parceria com uma imobiliária, que doou outra parte da área (v. Anexo 16). A estrutura do empreendimento, com doze salas de aula, dependências administrativas, quadra de esportes coberta, biblioteca, refeitório e abrigo para crianças residentes, com uma construção no estilo horizontal numa área de 11 mil metros quadrados, foi apelidado pelos moradores de “escolão”, que seria, dentro de três meses, a principal conquista e referência do bairro.

Depois de 18 anos de funcionamento, a escola passou a contemplar tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, porém ainda mantém no seu quadro de horário as aulas no primeiro segmento do ensino fundamental, a saber, do 2º ao 4º ano em regime integral de estudo, porém com o aproveitamento de um programa do governo federal chamado “Mais Educação”, que permite que o aluno permaneça mais tempo na escola com atividades extras.

2.5.

O atual contexto de mudança do ensino médio no Rio de Janeiro

Com os resultados do Ideb 2010, o governo do estado do Rio de Janeiro, por meio de sua secretaria de educação, implementou, a partir de 2011, uma série

de medidas que pudesse reverter o então quadro que se encontrara a escola pública estadual.

A primeira das medidas tomadas foi o lançamento da Gide, que consiste em um sistema de gerenciamento e integração de dados que abrangem os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais relacionados à unidade escolar em foco. Segundo material de divulgação da secretaria de educação, o sistema baseia-se no cumprimento das metas atingidas por meio de resultados, “correção de rumo” e “registro das boas práticas” (Seeduc, 2011). A partir desse programa, todas as metas da escola passam a ser estabelecidas de acordo com os resultados estatísticos esperados para a avaliação do Ideb.

Uma dos planejamentos que integram o modelo integrado da Gide foi a elaboração do “Currículo Mínimo” para toda a rede de ensino, um documento que passou a ser referência para as diretrizes sobre competências, habilidades e conteúdos básicos que deveriam constar nos planos de cursos de toda a rede de ensino. O objetivo mais claro do texto é a padronização curricular universal, voltado principalmente para as “atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes (...), mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais” (Seeduc, 2011:3).

Uma segunda medida foi a mudança na forma de aplicação da principal matriz de avaliação estadual, o Saerj (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), passando de anual para bimestral, a fim de obter um diagnóstico mais detalhado do quadro da educação pública no estado e aplicar as intervenções necessárias.

Essas medidas, portanto, empreenderam uma significativa mudança na gestão escolar, pois todas as atividades pedagógicas e administrativas passaram a ser voltar para a geração dos resultados esperados de acordo com um modelo de gestão divulgado pela secretaria de educação e a ser cumprido nas unidades escolares da rede pública de ensino.

3. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, são tratados os conceitos relevantes para a articulação do modelo teórico-metodológico da pesquisa.

No tópico 3.1., tratamos sobre a relação dos contextos micro e macro em uma interação face a face; no tópico 3.2., refletimos sobre os conceitos de Bucholtz & Hall (2005) para a construção das identidades na interação; no tópico 3.3., tratamos dos conceitos de “posicionamentos de *self*” como construções subjetivas das identidades que o falante pretende projetar junto aos interactantes; no tópico 3.4., abordamos os desdobramentos dos posicionamentos de *self* de acordo com os atos de fala; no tópico 3.5., tratamos sobre os posicionamentos de *self* por meio do estudo das modalidades e sua relação com as atitudes dos falantes diante da informação; e no tópico 3.6., abordamos como os falantes evidenciam o *status* de seu conhecimento.

3.1. O contexto e as relações de ordem macro e micro na fala em interação

Para compreendermos a dinâmica interacional que envolve os posicionamentos de *self* por professores e alunos de ensino médio de uma escola pública estadual em processo de mudança, é necessário considerarmos, em princípio, a relação interdependente entre os contextos micro e macro no momento do uso da linguagem pelos participantes.

Na sociolinguística interpretativa de Gumperz, “a linguagem é considerada como um sistema simbólico construído social e culturalmente” e seu uso “reflete os significados de macro nível social (isto é, identidade do grupo, diferenças de status) e cria significados de micro nível social (o que alguém está dizendo e fazendo em um dado momento)” (cf. Schiffrin, 1994:102; Pereira & Garcez, 2002:8). Esses desdobramentos são desenvolvidos por Gumperz para uma visão sociolinguística da comunicação interpessoal.

Para Moita Lopes (2003:20), a linguagem é também utilizada a partir de “marcas sócio-históricas”, que satisfazem às condições socioculturais de mudança e de escolhas, dependendo da multiplicidade das identidades que estão em jogo:

[...] quando usamos a linguagem não o fazemos com um interlocutor ou usuário simplesmente, mas com, por exemplo, um homem mulato, bissexual, jovem, de classe trabalhadora, brasileiro, enfermeiro etc., ou seja, a partir de suas marcas sócio-históricas, ainda que certos traços identitários sejam suspensos em algumas práticas discursivas ou em alguns posicionamentos interacionais [...] (2003:20).

De acordo com o enfoque socioconstrucionista de Moita Lopes, todo o uso da linguagem é um ato direcionado a alguém (alteridade) e situado no mundo sócio-histórico e cultural (situacionalidade) (2003:22). O trabalho identitário envolve negociações, trocas, reprodução e construção de identidades sociais; envolve uma série de atividades que expressam quem as pessoas são e o que elas representam na relação ou em que elas distinguem-se na relação com os demais.

Em recentes estudos a respeito da “Teoria do Posicionamento”, Harré & Moghaddam (2009) apontam para os encontros interpessoais como dimensão em que são realizados os “atributos pessoais relevantes”, projetados em função dos outros, e mencionam os processos sociais de cognição como a combinação de “conceitos e princípios do domínio moral local, geralmente aparecendo como crenças e práticas envolvendo direitos e deveres” (p. 6). Para os autores, “as situações históricas/sociais sobre o que as pessoas estão falando e fazendo” constituem a relevância para os “direitos e deveres relacionados à situação do dizer e do fazer” (p. 6).

De acordo com Ellis (1999), a interdependência entre as ordens micro e macro são uma dimensão importante para os trabalhos relacionados à linguagem e à interação social (p.31). Para o autor, é fundamental entender as conexões existentes entre o “pequeno mundo” dos indivíduos, e as interações imediatas, e o mundo mais amplo das estruturas sociais – base de uma teoria da interdependência (p.31), uma vez que a “comunicação é a única realidade empírica para as estruturas sociais”, pois os conceitos, as categorias e as estruturas sociais em uma cultura estão enraizados nas experiências da “microcomunicação” (p.34).

Ainda de acordo com Ellis (1999), há duas vantagens ao relacionar-se os conceitos sociais como uma “macrocategoria” e as ações comunicativas como um comportamento de “microcomunicação” (p.34). A primeira é “epistemológica”, pois o *status* de nosso conhecimento sobre o mundo social envolve uma gama de experiências que são postas em interação em uma microssituação (p.34). A

segunda diz respeito à comunicação como momento em que as ações reais humanas realizam-se em diferentes microssituações (p.35).

A concepção de interdependência de Ellis (1999) entre as ordens micro e macro, contemplando a interação face a face e as condições sócio-históricas, torna-se relevante para relacionarmos linguagem, interação social, posicionamentos de *self* a partir de contextos de mudança em uma escola pública. Para um estudo inserido em uma escola pública estadual, consideramos que as políticas públicas para a educação estão inseridas na ordem macro; a escola e o seu histórico de mudanças inserem-se na ordem média; e as comunidades de prática (Wengel, 1998; Reis, 2005), bem como os posicionamentos de professores e alunos específicos na instituição escolar, na ordem micro.

Partindo do pressuposto de que as identidades são coconstruídas na interação, Santos (2010), estabelecendo uma relação teórica com Zimmerman (1998), caracteriza a ordem interacional como interdependente à “ordem social macro”, cujas identidades de *self*, o contexto e a situação são projetados nas “identidades discursivas” e nas “identidades situadas” (Zimmerman, 1998, apud Santos, 2010:66). Essas concepções articuladas pelos autores acima colocam em relevância a relação entre os contextos macro e micro de análise. Imprescindivelmente, as identidades não podem ser destacadas das interações face a face, mas elas estão fortemente relacionadas aos elementos contextuais interativos da ordem institucional, que orientam a interação.

3.2. Identidade e interação

Segundo Bucholtz & Hall (2005), a identidade é constituída na interação linguística como um fenômeno relacional e sociocultural, que emerge e circula nos contextos discursivos locais de interação, mais do que uma estrutura estável da mente humana ou qualquer forma de consideração a partir de categorias sociais fixas (p. 588). Para as autoras, uma perspectiva geral da linguística sociocultural sobre a identidade engloba os campos da linguagem, da cultura e da sociedade, situando a identidade como centro do fenômeno linguístico, projetado no nível interacional (p. 586).

O amplo escopo teórico da linguística sociocultural, desenvolvido por Bucholtz & Hall (2005), envolve princípios em relação a como a identidade é produzida na interação linguística e discursiva.

O primeiro deles é denominado “princípio da emergência” e associa-se à dimensão macrosocial da identidade, vista nas condições específicas da interação linguística, ou seja, a linguagem em uso compreendida como um desempenho emergente no curso de encontros específicos. Desta forma, a identidade, passa a ser concebida como produto de emergência, fundamentalmente um fenômeno social e cultural, constituído por meio de alguma forma de discurso no mundo social (p. 588).

O segundo princípio, o da “posicionalidade”, é introduzido pelas autoras mediante reflexão crítica sobre uma visão macrosocial de identidade, mais associada à pesquisa quantitativa das ciências sociais, em que a análise é baseada na correlação do comportamento social com as macrocategorias identitárias, tais como as de gênero, de idade ou de classe social. Todavia, a corrente da linguística sociocultural tem sido menos efetiva na captura das nuances mais tênues e flexíveis dos tipos de relações identitárias desenvolvidos nos contextos locais (p. 591).

Trabalhos mais recentes relacionados à linguística sociocultural têm buscado investigar os microdetalhes de identidade como fenômenos transitórios e estruturados, operados especificamente de acordo com cada situação. Os resultados mostram que os posicionamentos interacionais são desenvolvidos em papéis temporários, como o de um avaliador, de contador de uma piada, de ouvintes ratificados, por exemplo, ajudando a compreender melhor a formulação da subjetividade e da intersubjetividade no discurso no micronível de análise. Tais papéis, ocupados brevemente pelos atores sociais e depois abandonados em razão das contingências do discurso, podem acumular associações ideológicas entre as macrocategorias de identidade e os posicionamentos específicos e emergentes na instância interacional (p. 591).

Um terceiro princípio encontrado em Bucholtz & Hall (2005) é relacionado aos mecanismos e às formas linguísticas que constituem os posicionamentos identitários. Trata-se da indexicalidade, que envolve a criação de *links* semióticos entre formas linguísticas e significados sociais.

O significado das formas indexais depende do contexto interacional, pois são categorias construídas no discurso, na fala em interação. Os indexais são extremamente importantes para a construção de posicionamentos de *self*. Podem atuar em estruturas ideológicas (crenças culturais e valores), por associações entre linguagem e identidade. Os indexais, portanto, estão enraizados nas ideologias dos falantes, e são caracterizadas como as formas que são usadas para construir posições de identidade a partir do uso particular da linguagem (p. 593-94).

Os processos indexais ocorrem em todos os níveis da estrutura e do uso linguístico. Portanto, as relações identitárias, segundo as autoras, emergem na interação por meio de vários processos relacionados aos indexais, incluindo:

- a) menção a categorias referenciais e rótulos;
- b) implicaturas e pressuposições relacionadas às posições de *self* e do outro;
- c) orientações avaliativas e epistêmicas no curso da fala, bem como *footings* interacionais e papéis dos participantes; e
- d) uso de estruturas linguísticas e de sistemas associados ideologicamente com pessoas e grupos específicos (Bucholtz & Hall, 2005:594).

As categorias linguísticas inferenciais são importantes para os “posicionamentos de *self*”, principalmente nas orientações avaliativas e epistêmicas, conforme veremos nos capítulos da análise de dados.

3.3.

Posicionamentos de *self* como prática discursiva

Posicionamentos de *self* é a concepção central para o entendimento das construções subjetivas de identidade dentro de um curso interacional discursivo. Consideramos tal conceito como determinante para a observação das subjetividades durante a interação discursiva nos posicionamentos profissionais e pessoais que nos propomos a analisar.

3.3.1.

O conceito de posicionamento

De acordo com Harré & Langenhove (1999), a teoria dos posicionamentos é o estudo das ordens morais locais, compreendidas como padrões em constante

mudança, de regras e de obrigações da fala e da atuação. As aplicações desse estudo permitiram observar com mais atenção às ordens locais morais, o sistema local de regras, deveres e obrigações relacionados com os atos intencionais públicos ou privados (p.1).

O conceito de posicionamento surgiu, a princípio, como um amplo estudo sobre os encontros interpessoais a partir da fala em interação. O interesse por essa abordagem concentrava-se nas experiências interpessoais e na produção discursiva de *selves* individuais, bem como em uma análise sobre as interações simbolicamente mediadas entre o *self* individual e os *selves* identitários dos membros, representantes e mediadores de grupos (Harré & Langenhove, 1999:1; Sui-Lan & Moghaddam, 1999:178).

3.3.2.

Contraponto entre as concepções de “posição” e “papel”

A proposta do termo “papel” surgiu a convite de Goffman ([1964] 2002) para observarmos o uso da fala sob da visão do episódio linguístico como um “cenário”, que organiza o uso da fala em contextos sociais específicos. Para Goffman, há diversas variáveis que podem ter influências no evento interacional (idade, sexo, classe, região, país de origem, etc.), o que confere ao comportamento linguístico uma complexidade mais abrangente sobre as propriedades que podem ser identificadas no encontro face a face (p. 14).

O propósito da observação de Goffman ([1964] 2002) está relacionado mais claramente com a maneira como esses papéis são desempenhados especificamente no encontro interacional. Por exemplo, a relação mãe/filho não se constituiria apenas como categorias sociais fixas e imutáveis, mas sim negociadas dialogicamente em um processo interativo em que cada “ator” projeta o “eu” de acordo com o tipo de alinhamento que é desempenhado na interlocução (mãe aflita/filho indiferente).

Gumperz ([1982] 2002), um dos mentores da Sociolinguística Interacional, privilegia o discurso situado como fator para o processo da “inferência conversacional”, feito por meio de pistas que servem para sinalizar os propósitos comunicativos do interlocutor (p. 149). Essas inferências, portanto, podem ser tanto linguísticas quanto paralinguísticas, o que confere à situação interacional o

caráter dinâmico dos papéis discursivos (Gumperz 1999:458; Pereira & Cortez. 2012:203). Cabe destacar que, para uma proposta voltada a um modelo teórico sobre as estratégias discursivas, é necessário que elas sejam contextualizadas de acordo com as forças ilocucionárias que participam e que promovem a sequência dos “traços da forma linguística e/ou não linguística” (Gumperz, 1982; Pereira & Cortez, 2012: 204), isto é, do que é dito ou não dito.

Sarangi (2010, 2011) traz à discussão a ideia da multiplicidade de papéis que os participantes podem realizar durante a interação, o que configuraria uma “hibridização” no tipo de atividade em que alguém engaja-se na relação com outros participantes, desempenhando “papéis” múltiplos e competitivos na ordem social (Sarangi, 2010; Sarangi 2011: 3, 8; Pereira & Garcez, 2012: 202).

Hilbert (1981) faz um contraponto com a noção do termo “papel” emergido na sociologia em referência a uma rede interconectada de comportamentos apropriados para uma determinada posição social. Essa definição tradicional conduz para o entendimento de que as pessoas ocupam certas posições de acordo com normas internalizadas, atitudes e valores apropriados às posições que elas ocupam (p. 208). Para o autor, as regras que organizam os papéis somente entram em jogo quando alguém as requiere, para o cumprimento de determinados propósitos, ou seja, de acordo com a competência dos “atores” em termos do que eles podem fazer com elas (p. 208, 216).

No entanto, o debate sobre a multiplicidade de papéis desempenhados em um evento discursivo amplia a importância de considerar-se a postura do indivíduo inserido em um processo interacional situado. O conceito de “*stance*”, desenvolvido por Englebretson (2007), explica como usuários de uma língua desempenham determinada “postura” para comunicarem-se uns com os outros. O fenômeno da postura pode ampliar a visão das diferentes características linguísticas que se combinam para atribuir a posição do indivíduo no discurso. Dessa forma, é possível que categorias linguísticas possam indexar, de diferentes formas, os significados sociais.

O conceito de “posição”, trabalhado dentro da Teoria dos Posicionamentos (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1999; Korobov & Bamberg, 2004; Luberdá, 2006), propõe uma análise a respeito das interações simbolicamente mediadas entre pessoas, de acordo com seus pontos de vista individuais,

representativos dentro dos grupos sociais, nos usos intencionais de sistemas simbólicos de vários tipos e em contextos públicos ou privados. A concepção surgiu, a princípio, para introduzir as análises sobre a construção da subjetividade em uma perspectiva socioconstrucionista dos posicionamentos interacionais (Harré & Langenhove, 1999:16; Moita Lopes, 2003:20),

Davies & Harré (1990) iniciam, na apresentação sobre o escopo dos posicionamentos, a discussão a respeito da possibilidade de inadequação da utilização do termo tradicional de “papel” para o desenvolvimento de uma psicologia social da individualidade (p. 2). Segundo os autores, a visão do comportamento linguístico individual nos posicionamentos de *self* poderia ser melhor compreendida sob o conceito de “posição”:

Posição é um conjunto complexo de atributos pessoais genéricos, estruturado de várias formas, que incide sobre as possibilidades de ação interpessoais, intergrupais e até mesmo intrapessoais, através de alguma atribuição de tais direitos, deveres e obrigações de um indivíduo tais como são sustentados pelo grupo. (1990:1)

Para os propósitos de uma “Teoria dos Posicionamentos”, o interesse pelos posicionamentos individuais volta-se para a maneira como tais posições ganham existência na conversa e como elas são um meio na construção do sentimento de *self*, essencial na formulação de uma teoria sobre identidade e subjetividade, fundamentada no discurso (Korobov & Bamberg, 2004:475).

O estudo dos posicionamentos tem o propósito de compreender como os interactantes estabelecem o sentido de *self* na situação interativa com outros participantes, isto é, “a arena em que as identidades são microgeneticamente desempenhadas e consolidadas e onde elas podem ser microanaliticamente acessadas” [ou o que os participantes fazem relevantemente no cenário interativo] (Korobov & Bamberg, 2004:476).

Os estudos relacionados aos posicionamentos consideram o indivíduo comprometido com as ordens do campo situacional. A ordem normativa que acompanha experiências empíricas dos falantes numa situação concreta de produção é o conjunto de regras subjacentes ao diálogo em uma ocasião particular (Davies & Harré, 1990:3).

O desdobramento para a articulação da dinâmica da análise da conversa está baseado na visão socioconstrucionista dos posicionamentos de fala na dimensão

relacional. A seguir, será abordada essa perspectiva, que integra a teoria dos posicionamentos.

3.3.3.

A natureza socioconstrucionista dos posicionamentos

O termo socioconstrucionismo enfatiza o fenômeno social, que permeia a natureza do processo discursivo; considera-se que os posicionamentos são socialmente construídos e situados nos contextos locais e sócio-históricos.

Há, portanto, dois princípios básicos que norteiam a ideia do socioconstrucionismo como fenômeno social:

- a) O que as pessoas fazem é intencional (direcionado a algo que é além de si mesmo), e normativamente restrito (sujeito a avaliações, como correto/incorreto, apropriado/inapropriado e assim por diante);
- b) O que as pessoas são é o produto de uma experiência de interações interpessoais sobrepostas em muitas dotações etológicas gerais. (Harré & Langenhove, 1999:2).

O fator da emergência, que caracteriza os posicionamentos identitários discursivos como processos interativos socialmente construídos, oferece uma compreensão mais fundamentada das atividades pessoais, no uso de sistemas simbólicos de vários tipos, ou seja, um foco maior na compreensão de como os fenômenos psicológicos são produzidos no discurso.

Portanto, os estudos reunidos sob o quadro do socioconstrucionismo consideram a ordem local moral, o sistema local de regras, deveres e obrigações, dentre as quais as ações públicas ou privadas que são realizadas, na capacidade de seguir regras que moldam os episódios da vida social (Harré & Langenhove, 1999 p. 2).

No próximo tópico, observaremos os desdobramentos sobre o conceito de posicionamentos a partir das considerações tipológicas feitas pelos seus respectivos autores.

3.3.4. Tipos de posicionamentos de *self*

Davies & Harré (1999) fazem uma classificação de posicionamentos, levando em conta a dinâmica do processo discursivo construído pelas pessoas, onde as identidades pessoais são situadas e co-construídas, de acordo com suas subjetividades. Essa dinâmica envolve os seguintes processos:

- a) posicionamento interativo: o que uma pessoa diz posiciona a outra;
- b) posicionamento reflexivo: envolve um autopoicionamento ou posicionamento de *self*.

Já em Langenhove & Harré (1999:20), são encontradas as diferentes formas de como o posicionamento pode ocorrer de acordo com a prática discursiva. Esses modos são apresentados nos seguintes pares: a) posicionamentos de primeira e de segunda ordem; b) posicionamento performativo e avaliativo; c) posicionamento moral e pessoal; d) posicionamento de *self* e do outro; e) posicionamento tácito e intencional.

Os posicionamentos de primeira ordem referem-se aos modos como as pessoas situam-se e situam os outros por meio do uso da linguagem. Já o posicionamento de segunda ordem ocorre quando o posicionamento de primeira ordem é contestado e deve ser negociado, ou quando o posicionamento de primeira ordem não é aceito por um dos interlocutores.

Os posicionamentos performativos dizem respeito ao resultado da condução proferida pelo posicionamento de primeira ordem, ou seja, o tipo de ato performativo executado a partir do efeito perlocucionário. Quando alguém aceita, questiona ou negocia o posicionamento de primeira ordem, pode-se dizer que são formas de atos performativos (Langenhove & Harré, 1999:20; Oliveira, 2002:32). O posicionamento avaliativo é quando envolve uma concordância ou discordância sobre o que foi proferido.

A terceira ordem de posicionamentos envolve os tipos moral e pessoal. As pessoas consideram a ordem moral para desempenhar papéis sociais que ocupem alguma ordem moral dada ou de acordo com certos aspectos institucionais da vida social para que as ações sejam inteligíveis e que as posições pessoais sejam compreendidas. O posicionamento pessoal é quando uma pessoa pode também estar posicionada de acordo com os seus atributos individuais e particulares. Esse

posicionamento pode variar do caráter bastante geral, com categorias bastante gerais, a muito específica da característica da pessoa (Langenhove & Harré, 1999:21).

Os posicionamentos de *self* e do outro são concomitantes e interdependentes na interação: o ato discursivo sempre implica o posicionamento ser mutuamente variante em relação ao posicionamento do outro. Nesse caso, o posicionamento de um implica o posicionamento de outro(s), sendo um recurso por meio do qual todas as pessoas envolvidas podem negociar novas posições (p. 22).

O último grupo de posicionamentos aludido pelos autores envolve os tipos tácito e intencional. O posicionamento tácito não necessariamente está associado a algum deferimento do que foi proferido pelo iniciador por parte do interlocutor. Significa um posicionamento de primeira ordem intencional, consciente, com o objetivo de posicionar o outro sem haver qualquer tipo de ratificação no diálogo. Já o posicionamento intencional propriamente dito está relacionado com a forma de interpretação direcionada pelo iniciador (p. 22).

Ainda, segundo os autores, há quatro tipos de posicionamentos intencionais que podem ser identificados de acordo com as situações discursivas em que eles ocorrem: a) posicionamento deliberado de *self*; b) posicionamento forçado de *self*; c) posicionamento deliberado do outro; e d) posicionamento forçado do outro.

O posicionamento de *self* deliberado ocorre em todas as ocasiões de conversa, quando se quer expressar a identidade pessoal. Esse tipo de posicionamento pode ocorrer em três formas diferentes. A primeira delas é quando se enfatiza as propriedades de uma ação, de acordo com a agência (p. 24). O posicionamento de *self* projetaria no curso da ação as várias possibilidades que a pessoa dispõe. Segundo Giddens (1984), a “agência não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar” (p. 10). O segundo ponto sobre posicionamentos de *self* refere-se à expressão da identidade pessoal de acordo com as características culturais. E o terceiro ponto refere-se à narração das histórias autobiográficas.

Para Langenhove & Harré (1999:24), o posicionamento de *self* deliberado envolve dois tipos de artifícios, para a construção da identidade pessoal (pelas suas singularidades) e da identidade social (tipos de instâncias): um é caracterizado pelo uso de pronomes da primeira pessoa do singular, e o outro pelo

uso de pronomes referenciais para situar os vários aspectos dos atos de fala relacionados com o local específico e marcado no espaço.

O uso de pronomes indexais pode oferecer uma explanação sobre o comportamento pessoal ao fazer as seguintes referências: sobre o próprio poder e aos seus direitos para exercê-los; sobre a própria biografia; e sobre as experiências pessoais para legitimar alguma reivindicação.

O posicionamento de *self* forçado, o segundo tipo de posicionamento intencional, parte do autoposicionamento a partir da iniciativa de outra pessoa envolvida na interação; também pode surgir de pessoas que representam uma instituição e que são pressionadas a executar tal posicionamento (p. 26).

O posicionamento deliberado do outro dá-se na presença ou na ausência de alguém. Quando a pessoa está ausente, esse posicionamento pode ser entendido como uma fofoca; quando a pessoa está presente, pode tomar a forma de censura (p. 27).

O posicionamento forçado dos outros também pode ocorrer na presença ou na ausência da pessoa. É caracterizado pela presença das três pessoas do discurso (eu, você e ele/ela), ou seja, há um posicionamento forçado para com alguém presente em relação a outro, que pode estar presente ou ausente no episódio (p. 27).

A noção de posicionamento aludido por Davies & Harré (1990) e desdobrado em Langenhove & Harré (1999) tem um enfoque nas conversas como partes de um evento, em uma sequência dinâmica das trocas de posições, nas quais os sujeitos constroem suas histórias. Bamberg (1999) faz uma transposição da análise sobre os posicionamentos para uma análise da narrativa para uma abordagem socioconstrutivista das identidades sociais posicionadas subjetivamente suas histórias (v. Rodrigues, 2002:69-70).

Entendemos que a utilização da teoria dos posicionamentos seja também relevante para a análise de entrevistas feitas com professores e alunos (Capítulo 5) e das respostas aos questionários (Capítulo 6). De acordo com Oliveira, “as respostas curtas, ou a ausência de respostas, podem representar uma forma de posicionamento, provocado pela pergunta feita” (2002:34) por um entrevistador, que de certa forma participa dos desdobramentos dos posicionamentos de *self*. Observamos que as opiniões deferidas nas respostas dos participantes também

constituem um relevante posicionamento para a constituição da linguagem em uso na emergência da interação social.

3.3.5. Posicionamentos individuais e de *grupo*

As entrevistas, no âmbito da pesquisa, foram feitas com grupos de professores e alunos. Procuraremos, na análise dos dados, tratar de posicionamentos individuais e coletivos, a partir, sobretudo, das reflexões de Snow (2001) sobre identidades pessoal e coletiva.

Para o autor, as identidades pessoais são uma autoatribuição de predicados e de significados considerados de característica pessoal. A identidade coletiva é um processo em que atores sociais reconhecem-se como parte de uma coletividade, dentro de um campo de ação e emergem no curso da dinâmica interacional e social (p. 4).

Ainda com Snow, as “identidades coletivas” também podem ser expressas e afirmadas por meio de significados simbólicos, na forma de expressões construídas coletivamente. O autor também chama a atenção para a possibilidade das identidades coletivas situarem-se em um espaço social com novas agregações e contextos, associadas às condições de mudança (Snow, 2001:2).

Para Sarbin & Kitsuse (1994:3), compreender as identidades coletivas implica considerar que “os objetos sociais não são dados ‘no mundo’, mas são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo” (apud. Moita Lopes, 2003:23). Para Jung (2003), a identidade social é um produto interacional, modelado pela dinâmica e transitoriedade dos encontros face a face (p. 24).

Na análise dos dados, observaremos como as identidades são posicionadas individual e coletivamente e como emergem durante a interação.

3.4. Posicionamentos de *self* e a relação com a força dos atos de fala

De acordo com Davies & Harré (1990), a conversa – e aqui consideramos entrevistas como um tipo de evento de fala na interação – (Mishler, 1986; Pereira,

2009), é o momento da articulação das ações para a produção de determinados atos de fala de acordo com a competência comunicativa (Hymes, [1974] 2009:12). A conversa é produto da interação social, sendo uma forma estruturada de atos de fala, cujas falas e ações são definidas de acordo com a força ilocucionária.

Um dos momentos mais significativos para a consolidação da pragmática nos estudos da linguagem surgiu com o desenvolvimento do conceito de atos de fala, feito por Austin e Searle. Anteriormente, a linguagem tinha adquirido grande ressonância na filosofia com o “Tractatus” de Wittgenstein e a noção de que competência linguística independente de regras para procedimentos corretos (Hilbert, 198:1213). A teoria dos atos de fala tem o propósito de sistematizar fenômenos da presença do sujeito (atos locutórios, ilocutórios e performativos) no uso da linguagem (Marcondes, 2005:16). A concepção básica encontrada em Austin considerava a fala como um ato de realização das intenções pretendidas pelo falante. Seu trabalho de classificação dessas ações concebeu a dimensão performativa da linguagem como o lócus para a sua análise no momento da interação verbal interpessoal. O ato ilocucionário, ocupou nessa formulação, o núcleo dos atos de fala, sendo a forma ilocucionária o aspecto central.

Posteriormente, Searle fez reformulações que, a princípio, ratificaram a adesão da classificação dos atos ilocucionários, mas propôs uma classificação alternativa, com novos critérios de divisão, reelaborados não categoricamente, mas a partir de componentes de força ilocucionária.

O principal desafio para uma teoria pragmática da linguagem consistiu em considerar o significado das palavras no contexto em uso, o que demandaria analisar elementos que iam além do estritamente linguístico (Marcondes, 2005:27).

De acordo com Davies & Harré (1990), um problema metodológico nas versões da classificação dos atos de fala produzidas por Austin (1975) e Searle (1979) foi a conciliação da natureza social desses atos observados apenas a partir do falante. Davies & Harré (1990) argumentam que a conversa é um produto da participação de todos os interlocutores, que realizam ações socialmente determinadas, fazendo incluir assim uma maior multiplicidade dos atos de fala. O desenvolvimento da concepção de posicionamento surge, portanto, na produção

de significados sociais a partir da inter-relação entre “posição” e “força ilocucionária” (p.5).

Em “Introducing positioning theory”, Langenhove & Harré (1999) consideram os atos de fala como uma questão da realidade social, uma “nova rede” que pode ser construída a partir de como as pessoas veem-se figurando nos atos sociais (p. 15). Na dinâmica dos múltiplos posicionamentos, a força ilocucionária possui um componente fundamentalmente interacional e social, tal como é expresso no trecho de Davies & Harré:

As forças ilocucionárias, contribuições de cada falante nas ocasiões concretas de conversa, podem ter a mesma multiplicidade que a dos estereótipos culturalmente disponíveis, tais como são individualmente compreendidas por cada um dos interactantes. (Davies & Harré, 1990:8)

Cada falante, nas situações concretas, faz sua avaliação da força ilocucionária. Na descrição da dinâmica social dos episódios nos encontros discursivos, Harré & Langenhove (1999) atentam para o desempenho de determinados atos de posicionamento como engajamento em certos tipos de discurso.

A manifestação dos atos de fala nos posicionamentos identitários em situações específicas de entrevistas pode ser relevante para a construção de suas opiniões e posições. Como esclarecem os próprios autores, uma pergunta de entrevista ou algum item de questionário também deve envolver como as pessoas posicionam-se quando respondem a um questionário administrado por um cientista (Harré & Langenhove, 1999:29).

3.5

Posicionamentos de *self* e a relação com avaliações

Nesta seção, abordaremos o conceito da avaliação, importante na análise dos posicionamentos de *self*.

3.5.1.

A abordagem linguística e discursiva sobre a avaliação

A avaliação tem sido tratada em diferentes abordagens teóricas: sob uma visão cognitiva da avaliação com os principais conceitos chomskyanos (Hoey,

2003); como exame de avaliações positivas e negativas de acordo com o paradigma lexical (Channel, 2003); como um estudo de textos selecionados a partir de conversas, artigos acadêmicos e reportagens de notícias (Conrad & Biber, 2003); em forma de uma gramática local da avaliação (Hunston & Sinclair, 2003); avaliação em narrativas (Cortazzi & Jin, 2003); em uma estruturação textual da avaliação (Thompson & Zhou, 2003); nos estudos sobre a avaliação no sistema linguístico do inglês (Martin, 2003); na utilização da avaliação em textos persuasivos (Hunston, 2003).

Convém mencionar o pioneirismo de William Labov (1972) para os estudos sobre a avaliação nas narrativas de experiência e de estigmatização de negros afroamericanos, cuja fala organizava-se em uma sequência temporal e sobre um ponto, além de ser contável (Bastos, 2005). Nessas narrativas de experiências pessoais, os participantes não só a contavam, mas também faziam sua avaliação sobre os fatos relevantes para a sua narrativa, atividade fundamental para a construção da fala (Gago *et all*, 2012:77).

Para Thompson & Houston (2003), a avaliação pode ser observada a partir de três tipos básicos de comportamento linguístico possíveis para identificar-se o sistema de valores que compõe as ideologias de uma sociedade produzidas em um texto. A primeira expressa a opinião do falante, que se reflete no sistema de valores pertencentes à comunidade em que a pessoa está inserida. A segunda função está relacionada ao objetivo de construir e manter relações entre falante e ouvinte por meio da “manipulação”, do “testemunho” e da “polidez”. O terceiro tipo tem tanto uma função de organizar o discurso quanto manter a relação com o ouvinte a partir do uso de partículas expletivas, com o intuito de assegurar a atenção da audiência (p. 5-12).

Essas três funções da avaliação podem ser reconhecidas por meio de três aspectos relacionados à comparação, à subjetividade e aos valores sociais (p.14-20):

- a) léxico: inclui itens claramente avaliativos, como os adjetivos, os advérbios, os nomes e os verbos;
- b) gramática;
- c) texto: considera que a própria organização das orações e dos parágrafos em um texto também revelam posições de avaliação.

Ampliando a possibilidade do estudo da avaliação para além das narrativas apresentadas por Labov (1972), Thompson & Houston (2003) agrega à teoria o componente da subjetividade, que permite que outras práticas discursivas pudessem ter a mesma relevância para os estudos.

Linde (1997) aponta a avaliação como o maior componente da competência linguística para a estruturação do discurso, inclusive para o posicionamento dos interlocutores na interação social, e inclui dois macrocomponentes no estudo das avaliações: o linguístico e o interacional (Linde, 1997; Gago *et all*, 2002:78).

No presente estudo, a avaliação é articulada como o desempenho linguístico e interacional para os posicionamentos de *self* em uma situação de entrevista e, por conseguinte, a projeção dos posicionamentos identitários de professores e alunos. Entendemos que a avaliação reflete a postura social do falante (Gago *et all*, 2002:79) e sua posição em relação ao ensino médio local. Desta forma, a avaliação do falante por meio de sua fala pode ser identificada linguisticamente a partir da função semântica de certas formas lexicais para o senso de avaliação, através de certos aspectos gramaticais e a partir do próprio texto.

A partir da seção a seguir, articularemos o estudo da avaliação com as realizações linguísticas da modalidade e da evidencialidade.

3.5.2

Avaliação e modalidade

As expressões linguísticas que denotam a avaliação dos falantes podem ser expressas a partir das seguintes categorias, emanadas da linguagem em uso: a) Modalidade: atos ilocucionários que expressam as intenções dos falantes; b) Evidencialidade: evidência linguística sobre o tipo de conhecimento que o falante avalia ter.

A modalidade é a realização linguística mais óbvia do sistema linguístico, centrado em torno da funcionalidade gramatical da avaliação. Para Thompson & Hunston (2003:3) a modalidade é um tipo de avaliação que está relacionada com a expressão da opinião nas proposições dos falantes. De acordo com Oliveira (2011:42), as modalidades são “atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados”. Fraser (1980) e Holmes (1984) compreendem a modalidade como marcas discursivas de modificação da força ilocucionária, tal como Koch

(2006; Santos, 2000:2), que atribui a sua efetividade relacionada ao uso pragmático da linguagem, a partir do tipo de posicionamento que o falante tem em relação ao enunciado produzido.

Segundo Fraser (1980), a função da modalidade está relacionada com o conceito de mitigação, isto é, quando há modificação da força ilocucionária para suavizar ou reduzir a intensidade de um ato de fala em favor do ouvinte. Complementando a proposta de Fraser, Holmes (1984) disserta sobre duas razões para modificar-se a força de um ato de fala. A primeira razão está relacionada com o tipo de avaliação que o falante sobre o conhecimento que ele possui: modalizar significa modificar o sentido ou a atitude do falante em relação à proposição. Já a segunda razão tem como fundamento expressar o sentido afetivo ou a postura do falante em relação ao ouvinte, a fim de enfatizar ou atenuar a solidariedade ou a distância social com o interlocutor. Sua proposta volta-se à descrição sobre os modalizadores, os recursos linguísticos que podem servir de estratégias para modificar-se a força ilocucionária, envolvendo tanto o aumento quanto a atenuação positiva ou negativa dos atos de fala. Esses recursos de modificação da força ilocucionária podem ser prosódicos, sintáticos, lexicais e discursivos, dependendo da intenção de reforçar-se ou abrandá-la como ato de fala. Para o aumento da força ilocucionária, os recursos podem ser expressos em forma de volume contrastivo entre partes da proposição (prosódico), pergunta retórica ou exclamações (sintático), intensificadores, veracidade e confiança (recursos lexicais direcionados ao falante), experiência do falante, (direcionados ao ouvinte), e modais epistêmicos impessoalizados em relação à proposição (direcionados ao conteúdo), e recursos de explicação do ato ilocucionário (discursivo). Para a atenuação da força ilocucionária, os recursos podem ser a entonação descendente/ascendente (prosódico), formas e pronomes impessoais e indeterminação da agente (sintático), dúvida do falante como recurso lexical (direcionado ao falante), locuções adverbiais condicionais (direcionadas ao ouvinte) e modais epistêmicos (direcionados ao conteúdo), e elementos de coesão textual que diminuem a importância da fala introduzida (discursivo).

Koch (2006) considera haver dois tipos de expressão de subjetividade por meio de operadores modais “crer”, com informações que se possui a respeito de algo, e “saber”, pelo seu grau de engajamento (p. 81).

De acordo com Koch (2006), os modalizadores são “todos os elementos linguísticos diretamente [ligados] ao evento da produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (p. 138). De acordo com o grau de engajamento do falante em relação ao conteúdo da proposição, as modalidades podem ser Koch (2006:138; Oliveira, 2011:42):

- a) lógicas (eixo da existência): necessário/impossível, possível/contingente, pré-determinado/eventual;
- b) epistêmicas (eixo da crença): certo, estabelecido (verificado)/excluído (desmentido); plausível/contestável; decidido/indeciso, não decidido (nem estabelecido, nem excluído);
- c) deônticas (eixo da conduta): ordenado (imperativo)/indiferente (nem obrigatório, nem proibido); obrigatório/proibido; permitido/facultativo;
- d) julgamentos de valor – positivo/negativo;
- e) modo de vontade: resolução/hesitação; decisão/indecisão; aceitação/recusa;
- f) campo dos sentimentos – amor/ódio;
- g) sistema de quantificadores – tudo ou nada/alguns; todos/tudo/nenhum, nada; ao menos alguns/todos.

Alves (2010) também utiliza classificações semelhantes, com algumas distinções. A primeira é a “modalidade inerente”, que está intrínseco ao próprio segmento verbal da proposição, e pode “apresentar habilidade, volição, obrigação e permissão” (p. 29); a “modalidade objetiva”, que pode ser epistêmica (quando são apresentados graus de certeza) e deôntica (apresenta possibilidades em relação ao sistema moral, legal e social de coisas); e a “modalidade epistêmica”, que pode ser subjetiva (quando o falante assume sua responsabilidade no que é afirmado) e evidencial (quando o falante evidencia como obteve a informação que ele diz).

Na distinção entre modalidades objetiva e subjetiva, Alves (2010:29) afirma que as objetivas são mais passíveis de questionamentos, ao passo que as subjetivas não. Também as predicções subjetivamente modalizadas são formuladas em termos positivos, enquanto as objetivamente modalizadas podem ser formuladas tanto em termos positivos quanto em termos negativos.

As modalidades, portanto, expressam as atitudes do falante em relação àquilo que ele diz, revelando a sua atitude no uso da linguagem. Essas categorias gramaticais expressam não só uma interpretação do contexto interacional pelo falante, mas também aos atos de fala projetados pelo falante e também à sua forma de avaliação que determinam seus posicionamentos de *self*.

3.5.3.

A avaliação/opinião e sua abordagem no contexto da entrevista

O estudo sobre o discurso da opinião tem uma ocupação relevante no campo da Sociolinguística Interacional. A presente pesquisa sobre os posicionamentos de professores e alunos, bem como as suas intenções e avaliações deferidas nas entrevistas, revelou uma estrutura de fala basicamente sustentada pela fala opinativa.

Analizando entrevistas realizadas com funcionários de uma empresa de energia elétrica brasileira, Vieira (2007) investigou a perspectiva da opinião centrada na subjetividade dos falantes (Gago *et all*, 2012:79). Uma das mais importantes investigações sobre o discurso da opinião encontra-se nos trabalhos de Shi-Xu (2000), que a insere no quadro da interdisciplinaridade dos programas linguísticos socioconstrucionistas, que combinam estudos sobre cultura e mente (p. 265). O autor aponta a opinião a) como um componente significativo, b) como processo de construção do significado e c) como interação social, além de oferecer ao falante sua crença mental, subjetiva e pessoal/individual (p. 268).

Os detentores de opinião, de certa forma, desempenham uma competência comunicativa capaz de basear a “realidade” de suas opiniões subjetivas sobre a “coletividade cultural” (p. 269), o que permite compreender o ato da avaliação que o indivíduo opera na construção crítica de sua fala, inclusive para os posicionamentos de *self* na interação social. Ainda para Shi-Xu (2000), um estudo sobre as opiniões pode tornar transparentes as formas linguísticas, textuais ou contextuais em uma análise sobre as marcas de avaliação/opinião (p. 270).

O autor chama a atenção para uma das mais importantes questões no seu estudo: as identidades de *self*. A opinião é uma forma de autoprojeção, uma vez que os falantes produzem opiniões reflexivamente, com a consciência de uma participação da sua própria identidade.

Os dados de entrevista constituem uma importante projeção do tipo de contexto em que a opinião dos participantes são dadas. Uma entrevista por si só não caracteriza uma reportagem sobre o que aconteceu ou o que as pessoas acham sobre um determinado fato, mas uma oportunidade de oferecer ao respondente a própria compreensão dos eventos, o que nos permite lançar luz sobre as propriedades avaliativas e de posicionamentos que essa atividade linguística se configura.

3.6. Teoria da evidencialidade como recurso analítico para posicionamentos

O estudo linguístico da *evidencialidade* envolve linguagem, *status* do conhecimento, subjetividade, posicionamento de *self*, atitude epistemológica e pragmática.

A princípio, poderíamos conceber a evidencialidade como um fenômeno estritamente interativo, concentrado no conjunto das expressões dêiticas que orientam a informação em relação a um ponto fixo na situação atual da fala, expressões linguísticas essas que indexam a informação relativa ao “aqui”, “agora” e o “eu” (Mushin, 2001). Os primeiros trabalhos mais notórios publicados sobre evidencialidade surgiram com esse propósito em descrever o sistema morfológico da língua tuyuca, falada numa região indígena que abrange partes do Brasil e da Colômbia. Pela investigação, percebeu-se que a estruturação de alguns sufixos desse sistema linguístico seguia um padrão que levava em conta a forma como os falantes recebiam a informação. No âmbito da linguística geral, os evidenciais foram concebidos como uma descrição semântica para a origem dos sistemas gramaticais dêiticos tal como a língua tuyuca, que havia indexais gramaticalmente marcados em um morfema próprio (Mushin, 2001:xii).

Embora os estudos sobre a gramaticalização morfológica dos evidenciais, baseados na descrição formal e semântica das suas propriedades entre as línguas, tenham tido uma relativa produtividade, a teoria da evidencialidade seguiu uma direção que rompia as fronteiras formais da língua, para atingir os fatores extralinguísticos e discursivos que motivam o uso de evidenciais em um contexto discursivo particular (Mushin, 2001:xii).

Deve-se a Chafe (1986) o trabalho pioneiro na análise da codificação da expressão evidencial do falante, sem que este disponha na língua dos evidenciais marcados gramaticalmente, o que representa uma ampliação sobre o fenômeno linguístico da evidencialidade. Segundo o autor, põe-se como questão central do estudo a atitude do falante em relação ao conhecimento/informação, o que nos permite levar em consideração: a) o modo como o falante adquiriu a informação (crença, indução, boato, dedução); b) a origem do conhecimento (problemática para a crença, evidência para a indução, a linguagem para o boato e a hipótese para a dedução); c) a confiabilidade/não confiabilidade do conhecimento (mais/menos confiável); d) ao conhecimento equiparado (recursos para melhor expressar seu conhecimento do autor/escritor ou outras expectativas) (Chafe, 1986; Reis e Pereira, 2009:71).

O trabalho de Mushin (2001) propõe uma ampla abordagem das atitudes epistemológicas do falante de acordo como eles constroem os significados, independentemente de sua manifestação linguística. A análise parte do estudo realizado pela autora nas línguas macedônica, japonesa e inglesa, conhecidas por não terem todos os evidenciais morfossintáticos estruturados, o que confirmaria a associação de alguns componentes pragmáticos na elaboração subjetiva das estratégias linguísticas para a construção dos significados evidenciais. Segundo a autora, o estudo das categorias “conceptuais expressáveis” em uma língua ou sobre as línguas pode nos mostrar os “fenômenos linguísticos que devem ser utilizados para refletir diferentes atitudes epistemológicas e as motivações para diferentes estratégias evidenciais no contexto particular do discurso” (p. 85). Suas conclusões ajudam a definir a evidencialidade como “a categoria linguística para investigar-se as estratégias que são adotadas quando tipos particulares de avaliação epistemológica estão em questão” (Mushin, 2001:85).

Mushin (2001:15) aponta o foco para o estudo da natureza da evidencialidade, conforme categoria linguística, o contexto pragmático. Essas informações, no entanto, passam pelo crivo do posicionamento de *self* ante a informação que deseja compartilhar, de que maneira avalia-se o conhecimento dessa informação e que tipos de atitudes o falante pretende por em jogo. As pessoas, segundo a autora, usam a língua para expressar seu *status* epistemológico. O resultado dessas avaliações em significados gramaticais

evidenciam as atitudes epistemológicas dos falantes. Essas atitudes epistemológicas podem ser (a) atitude epistemológica de experiência pessoal – quando o conceptualizador considera que possui acesso direto à “verdade da informação ou conhecimento”; (b) atitude epistemológica inferencial – quando a informação é representada pelo falante a partir de uma inferência ou dedução baseada em inferência; (c) atitude epistemológica relatada – o falante representa a informação a partir da fala do outro (d) atitude epistemológica factual – reconstrução da informação a partir da ausência de um conceptualizador; e (e) atitude epistemológica imaginativa – quando se adota uma representação e reconstrução do mundo real e social em um “mundo ficcional” (ap. Reis e Pereira, 2009: 78-81).

Pereira & Santos (2009:139), em artigo sobre o papel da narrativa dentro do fenômeno social e de movimentos de migração internacional, abordam as atitudes epistemológicas na organização das estratégias de experiência pessoal e nas construções de identidade de entre-lugar, associando narrativa, evidencialidade e construções identitárias. Fazendo um contraponto com o modelo laboviano de estrutura da narrativa, os autores ressaltam a ausência das narrativas canônicas e as diferentes combinações dos modelos de narração em favor das avaliações do contexto da conversa nas suas ordens micro e macro, configurando atos de fala baseados nas atitudes epistemológicas observadas por Mushin (2001) na co-construção dos significados nas narrativas de experiência de migração.

Analizando a construção das identidades de *self* em narrativas de experiência de duas professoras de Letras através das histórias de trajetória profissional, Reis & Pereira (2005; 2009) articulam a evidencialidade como proposta teórica para demonstrar a identificação dos posicionamentos de *self* construídos por essas professoras no discurso em um contexto sociointeracional e em relação aos múltiplos contextos de produção, estabelecendo relações entre falantes e ouvintes “para a construção situada do discurso”. Os posicionamentos pessoais projetados por essas professoras remetem a uma autorreflexão epistêmica sobre as suas práticas sociais dentro de um contexto em que se encontram e em forma de coerência discursiva, projetando os posicionamentos de *self* evidenciados linguisticamente dentro da função narrativa relatada de experiência profissional, sob uma perspectiva contemporânea (2009:94).

Nosso posicionamento teórico tem como foco de estudo os posicionamentos identitários individuais e coletivos de professores e alunos, a partir de uma visão socioconstrucionista das identidades e dos posicionamentos pessoais, projetados dentro de uma situação sociointeracionista da conversa. Nas falas dos entrevistados, buscamos compreender a interdependência entre o próprio contexto micro de produção da entrevista e os contextos mais amplos, como o ensino médio, a instituição escolar e as mudanças institucionais em curso, postos em ação nos enunciados. Para interpretarmos as percepções pessoais e profissionais desses atores, articulamos as bases teóricas dos “posicionamentos de *self*” e da “evidencialidade” para compreendermos a “avaliação” como componente fundamental da subjetividade, que envolve na competência comunicativa o uso da modalidade e dos evidenciais linguísticos como categorias linguísticas da ação verbal.

A seguir, apresentaremos a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho e os seus instrumentos aplicados para duas formas de abordagem: a entrevista e os questionários.

4.

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, serão tratados o contexto da pesquisa, os seus participantes e os procedimentos metodológicos adotados no processo de geração de dados para análise da presente pesquisa.

Discutiremos, nas seções abaixo, a participação do professor pesquisador, o contexto da escola pesquisada, os procedimentos da pesquisa de campo e os instrumentos empregados para realizá-la. A metodologia foi desenvolvida em busca de integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), porém todo o enfoque volta-se para as reflexões interpretativas, o que dá ao texto um embasamento teórico predominantemente qualitativo (Denzin & Lincoln, 2006).

Na seção 4.1., inserimos as contribuições de uma visão de pesquisa baseada no professor pesquisador, de acordo com o princípio da reflexividade; na seção 4.2., subestabelecemos o contexto da pesquisa e os participantes nele inseridos; na seção 4.3., posicionamos-nos quanto aos propósitos da pesquisa qualitativa e a sua possibilidade de articulação com a pesquisa quantitativa; e na seção 4.4., esclarecemos os procedimentos empregados nas pesquisas realizadas por meio das entrevistas e por questionários semiestruturados.

4.1.

O professor pesquisador

Quando iniciei minha experiência profissional de escola pública, tive a oportunidade de pertencer novamente ao quadro de uma escola estadual, depois de eu ter concluído o ensino médio. A minha história particular como ex-estudante de escola pública permitiu que eu retornasse, depois de alguns anos, a acompanhar a dinâmica escolar de uma instituição estadual sob um novo prisma, diferente daquele que me acostumei a perceber durante a adolescência. Os anos entre 1999 e 2001 eram marcados pelas imensas dificuldades históricas que ainda imprimiam à escola pública brasileira uma marca de pouca qualidade, e isso refletia diretamente no rótulo de baixa estima que professores e alunos recebiam.

O acesso à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) me permitiu que esse vínculo com o ensino público fosse mantido, e que eu pudesse desfrutar, além da gratuidade dos estudos, da garantia de uma formação de qualidade. Apesar do contraste entre o grande conceito da universidade e a falta dele nas escolas, percebi que as dificuldades de gestão e de infraestrutura de ambas eram comuns e visíveis, com constantes justificativas, de sucessivos governos estaduais, da receita insuficiente para manter uma ampla rede de instituições de ensino superior e básico.

A partir do ano de 2010, vivenciei duas experiências, que não demoraram muito para coincidirem-se: primeiramente, por me tornar professor do Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu, e outra, por fazer parte do programa de mestrado em estudos da linguagem da PUC-Rio, uma instituição particular de alto prestígio. Depois de muitos anos tendo minha vida acadêmica associada ao ensino público, retornei a uma escola estadual para ser professor de língua portuguesa e literatura e também para ser pesquisador, motivado pelo interesse de refletir, a partir de uma perspectiva profissional e científica, sobre as novas práticas contemporâneas da educação.

A pesquisa, voltada para o ambiente educacional, está associada aos procedimentos da pesquisa qualitativa para a observação e a geração dos dados de análise. A ênfase, portanto, está na concepção da pesquisa ancorada na figura do “professor pesquisador”, cujo objetivo é desenvolver um trabalho que contribua para o melhor entendimento das ações dos sujeitos inseridos em contexto escolar e dos processos relacionados ao ensino-aprendizagem. Como afirma Bortoni-Ricardo:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (2008:46).

Esta visão parte do princípio da “reflexividade”, pesquisador como “parte do mundo que ele pesquisa”, capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações que integram o objeto da pesquisa de campo (Bortoni-Ricardo, 2008:58) e do “agir comunicativo”, que compreende a linguagem como um ato de produção simbólica

social, histórica e culturalmente situada, voltada para o entendimento e ao desenvolvimento da autorreflexão, caracterizando assim uma “ferramenta crucial para a compreensão e transformação dos contextos escolares” (Celani, 2003:25). Pretendemos, portanto, contribuir com as discussões relacionadas ao ensino médio a partir de um contexto de uma escola pública de periferia, bem como um instrumento colaborativo e interdisciplinar para as reflexões sobre o campo de estudo em questão.

4.2.

O contexto e os participantes da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola está situada em uma zona da periferia, onde a urbanização mescla-se com as comunidades rurais que ainda permanecem na localidade.

A escola, conhecida como “brizolão”, foi inaugurada em 1993 como uma das unidades do programa dos Ciep’s. A construção desse estabelecimento escolar nasceu de uma mobilização comunitária dos moradores da região com o desejo por uma escola progressista, que muito atendia aos interesses da população de baixa renda.

Ao longo dos anos, a escola esteve inserida em vários contextos de mudança, que resultou na total desvinculação ao antigo programa dos Centros Integrados de Educação Pública para uma escola associada à rede estadual unificada de ensino.

Atualmente, estão sendo implementadas mudanças gerenciadas pela Secretaria Estadual de Educação com a finalidade de alavancar os índices de qualidade de ensino no estado. Essas medidas têm causado em maior ou em menor parcela de transformações na comunidade escolar, pois a instituição vê-se subordinada a um novo modelo de gestão conhecido na prática pelo regime de metas.

4.2.1.

Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de professores e alunos do ensino médio, ocorridos entre os anos de 2010 e 2012. Em 2010, realizamos entrevistas apenas com alunos; em 2011, direcionamos nosso foco para os professores do ensino médio, invariavelmente, só contamos com a participação de professoras. Essas duas etapas caracterizaram certo distanciamento metodológico entre elas: primeiro, porque os dados previamente analisados apresentavam certo deslocamento metodológico, pois o curso das entrevistas, por mais que houvesse roteiros previamente preparados, acabou ressaltando algumas questões específicas levantadas por alunos e outras por professores; e, segundo, porque a participação dos docentes ficou restrita a professoras, havendo a necessidade ampliarmos as participações também para professores, para estabelecermos uma abrangência maior de abordagens, muito importante para o nosso trabalho. Foi, então, que, em 2012, concebemos uma terceira fase de pesquisa, realizada por meio de questionários semiestruturados, para que se pudessem aproximar ao máximo os contextos de participação.

Ao longo desse período, tivemos a oportunidade de contar com a colaboração de alguns alunos que participaram das entrevistas tanto em 2010 quanto em 2012, o que foi uma oportunidade interessante para termos uma visão da opinião deles ao longo das três séries do ensino médio. Já a participação dos professores, embora proveitosa, não seguiu totalmente o plano de nossas estratégias, pois como não era possível reunir todos os professores da escola para alguns minutos de abordagem, distribuímos questionários para que eles fossem entregues posteriormente, o que não acabou acontecendo em alguns casos.

De forma geral, a realização de três fases de pesquisa de campo permitiu-nos ter acesso a uma maior diversidade de dados, no sentido de estabelecer contrapontos próprios dos alunos e dos professores e assim termos maior acesso às interpretações que esses grupos têm em relação ao ensino médio, uma vez que eles são os protagonistas da educação no cenário da sala de aula.

4.2.1.1. Professores

A participação dos professores dentro de nossos processos de investigação divide-se em duas etapas.

A primeira, realizada em dezembro de 2011, foi executada em forma de entrevista, com um grupo de oito professoras do ensino médio daquele ano. A ocasião mostrou-se favorável para a nossa abordagem, pois as professoras estavam reunidas na sala dos professores em torno da mesa central para uma reunião pedagógica extraordinária, cuja pauta era a elaboração de uma agenda especial para os alunos que estavam concluindo a 3ª série do ensino médio.

A entrevista, de cunho qualitativo, seguiu um roteiro semiestruturado de perguntas temáticas (Bryman, 2006), porém boa parte daquele trabalho caracterizou-se por momentos de debates, quando as professoras complementavam ou ressaltavam a fala anterior da outra participante.

A fase dos questionários foi realizada em maio de 2012 e proporcionou uma diversidade maior, com um grupo de 11 participantes, com a colaboração de 4 professores e 7 professoras (v. Anexo 1). O nosso propósito era reunir um número maior de participantes e por esta razão algumas professoras que participaram da fase de entrevista também participaram da primeira. Entendemos que este detalhe não interferiria nos alvos pretendidos, uma vez procurávamos observar as avaliações desses profissionais sobre os processos de mudança ocorridos na escola nos últimos anos, algo não contemplado mais claramente na primeira ocasião, e a construção de posicionamentos em diferentes contextos (interação face a face; formulário em papel).

A abordagem por meio de questionários foi executada com a entrega de formulários com perguntas para respostas objetivas e discursivas, com o propósito de que cada professor respondesse individualmente e entregasse ao pesquisador em um tempo determinado (v. Anexo 7). Todavia, alguns desses professores não devolveram esses formulários, acarretando, assim, no número menor de participantes.

4.2.1.2. Alunos

Tal como ocorrido no trabalho com os professores, a pesquisa com os alunos também foi executada em duas etapas.

A primeira delas ocorreu em dezembro de 2010, com uma turma de primeira série do ensino médio. Nessa pesquisa, contamos com a participação de 22 alunos da turma 1001, todos eles divididos em quatro grupos, que variavam de 4, 5 ou 6 alunos cada (v. Anexos 2 – 6). A divisão por grupos foi uma alternativa para que se viabilizasse uma entrevista com a turma, uma vez que seria inviável a participação de todos em um mesmo momento ou a abordagem um a um, o que acarretaria em uma grande reunião de dados e, conseqüentemente, um tratamento superficial de análise.

A segunda fase, aplicada em maio de 2012 por meio de questionários (v. Anexo 8), na mesma ocasião de abordagem dos professores, contou com a participação de 40 alunos da terceira série do ensino médio. A escolha das turmas dessa série não foi aleatória, pois o objetivo era contar novamente com a participação de pelo menos alguns alunos que colaboraram da primeira fase, e assim propor uma visão temporal das transformações ao longo de dois anos.

4.3.

A natureza da pesquisa: articulação entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa

A presente pesquisa está inserida no contexto da pesquisa social e combina os paradigmas quantitativo e qualitativo de investigação científica no contexto escolar (Bortoni-Ricardo, 2008). Foram utilizadas como instrumentos de geração de dados a entrevista de grupo (Siniscalco & Auriat, 2005) com professores e alunos do ensino médio e mediante a aplicação de questionários semiestruturados (Bryman, 2006) com o mesmo público alvo, como complementação de reflexões a partir dos resultados de análise de perguntas e respostas nas entrevistas.

Durante a análise desenvolvida neste estudo, serão combinadas as duas tradições de pesquisa, pois entendemos, conforme (Bortoni-Ricardo, 2008), que tanto o procedimento quantitativo quanto o qualitativo poderão abordar, por meio de diferentes perspectivas, um mesmo conjunto de questões relacionadas às

atitudes dos sujeitos no contexto escolar, em nosso caso, em um estabelecimento de ensino público, inserido num contexto de mudanças (v. cap. VI).

4.3.1.

A pesquisa qualitativa

Os pressupostos teóricos da nossa pesquisa, bem como os princípios pelos quais nos guiamos, estão compreendidos no âmbito e na tradição das ciências sociais e humanas, que têm como um dos paradigmas centrais de estudo a pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006). A realização das entrevistas (Bryman, 2006:103) e a aplicação dos questionários (Siniscalco & Auriat, 2005:3) tornaram-se viáveis com o objetivo de serem integradas as pesquisas quantitativas e qualitativas (Bryman, 2005:98; Bortoni-Ricardo, 2008:33) a partir de uma estratégia de combinação de diferentes métodos, a fim de investigar, com mais clareza, os significados atribuído pelos participantes, que intermedeiam as interações e posicionamentos de *self* individual e coletivo num dado contexto escolar (Bryman, 2005:99).

Justificamos a adoção à pesquisa qualitativa or caracterizar, do ponto de vista interpretativista, as ciências interessadas no estudo dos fatos sociais, inclusive envolvendo o uso da linguagem. Muitas delas buscavam uma profunda reflexão sobre o ser humano na contemporaneidade, que em meio a vários fenômenos sociais cada vez mais dinâmicos e compartilhados (Denzin & Lincoln, 2006; Bortoni-Ricardo, 2008:31).

A ampliação das possibilidades da reflexão das ciências sociais e humanas proporcionou um aumento dos vieses de interpretação e das práticas metodológicas. Denzin & Lincoln (2006:20) afirmam que o que mais caracteriza a pesquisa qualitativa é a capacidade de maleabilidade das suas visões de acordo o objeto a ser investigado. Para Nelson e colaboradores (1992), “a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas” (Nelson, 1992:4¹, apud Denzin & Lincoln, 2006:21). A citação caracteriza a visão interpretativa como um campo da interdisciplinaridade.

¹ NELSON, C. et all. Cultural studies: An introduction. In: GROSSBERG, C. et all. **Cultural studies**. New York: Routledge, 1992.

Denzin & Lincoln (2006) salientam a importância de um paradigma interpretativo que procure entender a complexidade das relações humanas e seus significados para a vida social:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores (Denzin & Lincoln, 2006:23).

O ponto de vista de Bortoni-Ricardo (2011) mostra uma postura de adesão ao paradigma interpretativista, como uma forma de compreender as práticas sociais:

Segundo o paradigma interpretativista (...), não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (Bortoni-Ricardo, 2011:32)

As entrevistas realizadas com grupos de alunos e grupos de professores tinham como intuito uma visão interpretativa do contexto da pesquisa, a fim de percebermos possíveis mudanças associadas ao ensino médio da escola. O viés interpretativista prevalecerá em toda a análise dos dados gerados por meio das entrevistas e também a partir dos questionários semiestruturados.

A seguir, inseriremos as considerações sobre a tradição quantitativa, que integra também a análise de dados gerados por questionários.

4.3.2.

A pesquisa quantitativa junto à pesquisa qualitativa

Como observamos no tópico anterior, a pesquisa qualitativa envolve processos socialmente construídos, o que requer uma análise interpretativa dos significados que são compartilhados nas interações sociais.

Já o paradigma quantitativo envolve uma relação objetiva dos fenômenos percebidos. Definindo a pesquisa quantitativa, Denzin & Lincoln (2006:23) enfatizam o interesse pela descrição das variáveis como categorias empíricas de observação e suas relações de causa e consequência. Bortoni-Ricardo faz uma descrição pontual sobre a pesquisa quantitativa:

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a variável independente é a explicação (Bortoni-Ricardo, 2011:34).

A utilização da pesquisa quantitativa mostrou-se importante na observação das respostas dos questionários, aplicados na segunda fase da pesquisa, e plenamente viável para a combinação metodológica com o paradigma interpretativista.

4.3.3. A pesquisa quantitativa-qualitativa

A inserção do trabalho quantitativo, combinado com o qualitativo, tornou-se necessária após as análises sobre os posicionamentos de professores e alunos nas entrevistas de pesquisa. Buscamos dar amplitude de participação a alunos e professores com os questionários, buscando traçar um quadro comparativo entre os dados gerados nos dois tipos de metodologia.

Uma abordagem comparativa de métodos, combinando paradigmas quantitativos e qualitativos, vem sendo proposta por pesquisadores mais recentes. Para Denzin & Lincoln, as duas formas de pesquisas podem configurar o mesmo objeto de forma diferente (2006:23). Para Bryman (2006:98), uma pesquisa híbrida, de natureza qualitativa e quantitativa, transmite uma sensação de rigor. Em nosso caso, a motivação foi a de buscar maior amplitude para a reunião dos dados, para termos uma visão mais holística dos posicionamentos interativos dos alunos e dos professores.

De acordo com Erzberger & Kelle (2003:99; apud Bryman, 2006:99), os resultados de uma estratégia multimetodológica nem sempre são previsíveis, mesmo quando uma decisão sobre as questões do projeto são feitas com

antecedência, antecipando alguns resultados possíveis. Os dados poderão oferecer descobertas inesperadas e até surpreendentes.

Nossos posicionamentos em relação à metodologia do estudo inclinam-se para o paradigma interpretativista, pois nossos objetivos englobam uma análise do ambiente social e como os seus atores interpretam e constroem significados nos encontros interpessoais. Todavia, fazemos uso das propostas quantitativas para a composição de uma pesquisa multiestruturada, até mesmo pelas possibilidades de conjugação de vários métodos de práticas da pesquisa qualitativa e sua extensão interdisciplinar.

4.4. Procedimentos da pesquisa

O estudo seguiu um objetivo geral de investigar os posicionamentos de professores e alunos de ensino médio no Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu sobre o contexto de mudanças em que a instituição está inserida e sobre os processos que estão relacionados com a dinâmica do ambiente e do cotidiano escolar. A asserção que conduziu a pesquisa considerava que professores e alunos de ensino médio são os principais atores sociais capazes de identificar os posicionamentos e padrões estruturais no contexto cotidiano escolar, de interpretar os significados das rotinas e das práticas que estão assentadas, bem como daquelas que estão em fase de implementação no dia a dia da escola, associadas à educação de ensino médio.

A metodologia utilizada consistiu na realização de entrevistas de pesquisa de grupo e de aplicação de questionários semiestruturados, conforme detalhamento nas seções seguintes.

4.4.1. Primeira fase da pesquisa: Entrevistas de pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, como instrumento de investigação das informações registradas por meio da fala em interação.

Bucholtz & Hall (2005) caracterizam a identidade como um produto da linguagem em interação. Uma análise sobre o uso da linguagem em situação de

entrevista permite, portanto, um estudo sobre essas identidades projetadas na interação face a face. Para Santos (2006:155), uma entrevista é uma “conversa orientada para um objetivo definido”, envolvendo todas as situações relacionadas ao comportamento interativo no momento de inquirição.

As entrevistas são utilizadas em grande produtividade nos estudos inseridos no campo das ciências sociais, onde prevalece o ponto de vista interpretativo. Para Holstein & Gubriun (1997) e Fontana & Frey (2000) (apud Reis, 2005), a entrevista é um processo metodológico socioconstrucionista na produção colaborativa dos significados sociais com os seus participantes. Mishler (1986) e Reis (2005) observam que as entrevistas permitem que se formem um “enredo” discursivo, onde os discursos do entrevistador e do entrevistado formam uma história de acordo com os contextos socioculturais que os participantes estão envolvidos.

As entrevistas que compõem a primeira fase de pesquisa são de natureza etnometodológica e sócio-construcionista (Mishler, 1996; Reis 2006) e são organizadas sob o modelo semiestruturado.

As entrevistas são instrumentos metodológicos já considerados em estudos de posicionamentos de *self*, na fala em interação. Na descrição da conversa como lócus para as percepções dos posicionamentos de *self*, Harré & Langenhove (1999) afirmam que as pessoas devem construí-lo e reconstruí-lo de acordo com os “episódios da vida social” (1999:4). Embora esses conceitos sejam voltados para a análise de narrativas, também percebemos que poderemos utilizá-los nas entrevistas.

Segundo Santos (2002),

[uma] entrevista, em que o formato pergunta-resposta representa a estrutura de maior ocorrência e a narrativa é quase inexistente, há posicionamento por parte dos participantes da conversação. Este posicionamento será revelado na interação com o entrevistador, através de colocações explícitas, respostas diretas, como também através da evitação de respostas, que mostra as dificuldades em lidar com determinados tópicos. (Santos, 2002:20)

A possibilidade de trabalho com entrevistas pode ser empregada em pesquisas realizadas individualmente ou por grupos, cujos formatos podem acompanhar procedimentos específicos, de acordo com os objetivos determinados para a pesquisa face a face.

Entendendo que as entrevistas envolvem produção de conhecimento (Bauer e Gaskell, 1999; ap. Santos 2010), adotamos a modalidade semiestrutura da entrevista respalda em grupo focal. Os objetivos relacionados com a abordagem coletiva são vistos por (Khan e Manderson, 1992, apud Rice & Ezzy, 2004) como uma busca pela “compreensão sobre uma questão específica a partir da perspectiva de um grupo de participantes” (apud Santos 2010:78).

O principal fator para a adesão na forma de reunião de dados por meio de grupos focais reside na natureza qualitativa que os dados são apresentados pelos participantes, oferecendo um acesso às construções dos significados estruturados em um episódio por meio de um tema em discussão.

Os propósitos que vislumbramos para a pesquisa com grupo focal direcionaram-se para a possibilidade de inseri-lo no trabalho como acesso às observações de como as identidades são construídas coletiva e colaborativamente sobre um tema específico apresentado para o grupo de entrevistados e posto em discussão. Também consideramos a concepção dessa modalidade de grupos como fonte para a organização de uma pesquisa baseada por questionários, respaldando-nos em questões que deveriam ser abordados em questionários semiestruturados.

Para tanto, foram feitas entrevistas, gravadas em áudio, com professores e alunos, por meio de autorização concedida pela direção da escola e pela disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas, gravadas em áudio, foram transcritas sob as convenções tradicionais baseadas nos estudos de Análise da Convenção (Atkinson e Heritage, 1984), Gago (2002), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987), Tannen (1989), no âmbito da Análise do Discurso. Para efeito de preservação das identidades dos participantes, os seus nomes foram alterados nas transcrições sem qualquer semelhança gráfica ou fônica com os verdadeiros nomes.

4.4.2.

2ª fase da pesquisa: aplicação de questionários

(i) Elaboração dos questionários

Percebeu-se que as professoras não só projetavam coletivamente as identidades profissionais de professores de ensino médio, de acordo com seus

posicionamentos de *self*, como também projetavam as identidades sociais dos alunos da escola, visto como uma reconstrução relacionada ao campo microssocial.

A partir dessas conclusões preliminares, esboçamos uma segunda fase de pesquisa, que considerava os primeiros resultados como ponto de partida. Como as perguntas feitas nas entrevistas não eram propriamente questões fechadas, como colocamos anteriormente, consideramos os dados e metodologia para a elaboração de questionários semiestruturados, que foram a base instrumental da segunda fase da pesquisa.

Ambos os questionários, destinados a alunos e professores (v. Anexos 7 e 8), foram elaborados com perguntas com opções de “sim” ou “não” para serem marcadas. O segundo tipo de perguntas eram abertas, de cunho discursivo, na busca dos posicionamentos de *self* individual e coletivo.

Entendemos que os questionários, enquanto instrumento metodológico para a pesquisa quantitativa e qualitativa, são uma técnica que permite uma ênfase mais qualitativa do trabalho, para além das análises quantitativas dos dados estatísticos e das opções das respostas dos questionários. Para Bryman (2006), uma pesquisa baseada em questionários semiestruturados dentro de um desenho transversal, no caso o quantitativo e o qualitativo, predomina o lado qualitativo, o que pode nos fornecer uma ampliação das conclusões estatísticas.

(ii) Aplicação dos questionários

Depois de elaborados, os questionários foram aplicados no mês de abril de 2012, como última etapa do trabalho de campo, na fase de geração de dados. Nesse momento, pudemos diversificar a participação de professores, que invariavelmente eram só de professoras; já em relação aos alunos, procuramos abranger uma quantidade maior de participantes, todos eles da 3ª série do ensino médio. Cada participante recebeu um questionário específico, enfocando temas sobre a importância do ensino médio na escola e seu contexto de mudança, empreendidos por recente mudança curricular.

O ponto de partida foi a aplicação de uma pesquisa de cunho etnográfico, com o objetivo de interpretar as ações em uma escola pública de periferia,

aplicando um procedimento de investigação conhecido como “professor pesquisador” (Bortoni-Ricardo, 2008).

Os questionários dos professores foram distribuídos individualmente para que fossem devolvidos em um momento posterior, viabilizando a maior participação, uma vez que o tempo estimado para as respostas era de vinte minutos; já para os alunos, foram aplicados em duas turmas da terceira série do ensino médio em sala de aula, com a permissão da direção da escola, do professor regente e das próprias turmas.

(iii) Tratamento estatístico dos dados gerados nos questionários

Para que todas as respostas fossem convertidas em forma de dados estatísticos, foi necessário realizar uma análise minuciosa de texto para que se permitisse a organização do banco de dados e a aplicação dos testes estatísticos necessários. Dessa forma, com a utilização do método quantitativo como complemento à análise dos posicionamentos pessoais e profissionais, tornou-se mais viável a aplicação das análises interpretativas, a fim observar o que os questionados escreveram e formular uma ideia sobre suas atitudes, experiências, motivações culturais e/ou institucionais. A conversão das respostas objetivas e discursivas dos questionários para dados quantitativos foi realizada, como primeiro passo, em contato com procedimentos adotados na Análise do Discurso, como estratégia para a formulação de banco de dados e, consequentemente, a correlação significativa/não significativa entre as variáveis verificadas.

De acordo com Brown & Yule (1983), a possibilidade de interpretação do conteúdo principal de um enunciado reside no conceito de “tópico”, que é considerado um componente fundamental para a sustentação da interatividade no discurso, baseada na competência comunicativa de reconhecer que determinado trecho sobre alguma coisa está relacionado com algo do evento interacional (p.70). Além da ideia de conteúdo discursivo, o tópico pode também ser tratado como sintagmáticos, discursivo, contextuais e relevantes para a fala (Brown & Yule, 1983). Como destaca Fávero (1999:39), a noção de que os falantes têm sobre o assunto tem a ver com a competência de discorrer sobre o mesmo tópico. Para Pinheiro (2006), o tópico “[identifica-se] com a questão do interesse

imediatamente, serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala/escreve e sinaliza a perspectiva sinalizada” (p. 44).

O tipo de análise que empregamos foi a categorização, codificação e filtragem das palavras ou frases mais importantes das respostas abertas retiradas dos questionários. Primeiramente, organizaram-se as palavras-chave das respostas em forma de lista, em contagem de número de menções que elas apareceram nas respostas. Em seguida, essas palavras foram organizadas em categorias, com base no conteúdo das respostas abertas.

Por exemplo, na pergunta “Qual a sua opinião sobre a finalidade do ensino médio para o(a) estudante?”, retirada do questionário proposto aos alunos, mais especificamente no item relacionado às finalidades do ensino médio (v. Anexo 8), gerou uma seguinte lista de componentes de respostas, com quantidade de vezes que cada ideia esteve presente:

TABELA 1 – Objetivos do ensino médio (por alunos)

Objetivos	n*
Ampliar os objetivos pessoais/diversos	6
Dar acesso à universidade/faculdade	6
Dar/proporcionar o acesso ao mercado de trabalho	5
Preparar para o vestibular/Enem	4
Ampliação do conhecimento	1

n = quantidade

Todos os tópicos listados e quantificados a partir das respostas dos alunos em relação ao ensino médio foram transpostos para um banco de dados em forma de variáveis, a fim de que fossem realizados testes de normalidade e de significância dessas respostas, a fim de detectarmos alguma correlação entre o que foi respondido nessa questão especificamente com alguma outra questão qualquer do próprio questionário.

Para o registro dessas respostas em um banco de dados, as categorias foram convertidas, por um procedimento estatístico padrão, para a forma numérica, a fim de que fossem consideradas como dados estatísticos de análise. Vejamos:

TABELA 2 – Objetivos do ensino médio (banco de dados)

Aluno	n
A01	2
A03	0
A05	2
A09	1
A12	0

A título de exemplificação, destacamos um fragmento do banco de dados. Na primeira coluna, está a referência do aluno como o respondente do formulário, que não solicitava a identificação. Na segunda coluna, está a quantidade de pontos que o aluno mencionou sobre as finalidades do ensino médio, como preconiza a LDB de 1996. Essas respostas, agora em forma numérica, foram confrontadas com outras respostas numéricas, de modo que os testes estatísticos configurassem alguma correlação possível para as análises interpretativas seguintes.

4.4.3.

A análise estatística dos dados gerados nos questionários

Para verificar a normalidade das variáveis, foi aplicado o teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Assim, para verificar as possíveis correlações, foram utilizados testes dependendo do padrão de distribuição das variáveis, ou seja, para variáveis com distribuição normal foi utilizado o teste de correlação parcial de Pearson (paramétrico) e para as variáveis que não seguiram distribuição normal foi utilizado o Spearman (não paramétrico).

A construção do banco de dados foi feita no Excel 2007 e os testes foram realizados com o auxílio do software SPSS versão 13.0. Para todos os testes estatísticos foi considerada como nível de significância estatística a probabilidade inferior a 5% ($p \leq 0,05$).

5.

Análise de posicionamentos de professores e alunos de ensino médio co-construídos em entrevistas de pesquisa

O objetivo da pesquisa consistiu na investigação dos posicionamentos de *self* e como eles projetavam suas identidades pessoais e coletivas através de perguntas e respostas em entrevistas de grupo (Snow, 2001).

Este capítulo é dedicado à análise de dados nas entrevistas realizadas com professores e alunos do ensino médio no Ciep – Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu.

Os dados foram gerados em dois momentos distintos: as entrevistas com os alunos ocorreram com quatro grupos, seis alunos em média cada, em uma turma de 1ª série do ensino médio, em dezembro de 2010. A entrevista com os professores do ensino médio ocorreu em dezembro de 2011, com um grupo de oito participantes, todas elas professoras de diferentes disciplinas, durante uma reunião pedagógica.

A seguir, o tópico 5.1. irá tratar da análise das entrevistas dos professores do ensino médio; o tópico 5.2. será dedicado às entrevistas com os alunos.

5.1.

Construção dos posicionamentos identitários das professoras

Os dados foram gerados a partir de uma entrevista com um grupo de oito professoras do ensino médio da escola, inicialmente preparadas para um encontro pedagógico. A reunião não foi promovida pelo pesquisador, mas organizada com a finalidade de os professores tratarem de assuntos pedagógicos relacionados à 3ª série da escola. Trata-se de uma série que tem uma atenção diferenciada por parte dos professores e da direção da escola por apresentar uma situação específica relacionada aos alunos que estão concluindo os estudos do ensino médio.

A discussão em pauta era a realização de um conselho de classe extraordinariamente antecipado para que os alunos concluintes pudessem formar-se até a data final do ano letivo.

A realização da entrevista foi feita mediante perguntas pré-determinadas, porém, no decorrer da interação, o fluxo perguntas-respostas seguiu a ratificação dos tópicos apresentados e desenvolvidos pelas próprias entrevistas.

Os dados estão analisados em forma temática, focalizando apenas o fragmento da entrevista destacada para a discussão.

5.1.1.

Posicionamento identitário coletivo de professor responsável

O trecho abaixo inicia-se com a participação das professoras Carla e Miriam sobre as oportunidades que os professores têm para trabalhar com o ensino médio. Carla é professora de matemática e possui duas matrículas, cumpridas todas nesta escola. Embora Carla seja uma das professoras mais experientes, ela não faz parte do quadro de professoras remanescentes do extinto programa dos centros integrados. A professora Miriam, também de matemática, é uma dessas professoras que ainda permanecem na escola desde a sua inauguração. Inicialmente, ela era professora somente do 1º segmento do ensino fundamental, mas, aproveitando uma oportunidade de mobilidade interna, conseguiu transferir-se para a categoria “professor I” (2º segmento do ensino fundamental e o médio), após graduar-se.

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	como é que se dá a oportunidade de vocês darem aulas para o ensino médio? é por conta própria? eh:: ou leva- considera outros fatores como é que- isso é feito?
	2		
	3		
	4		
	5		
2.	6	Carla	=oportunidade na escola?
3.	7	Diognes	=na [escola]
4.	8	Carla	[pra dizer] como você-
5.	9	Miriam	existe uma prioridade aqui que todos o:s as turmas de ensino médio tenham professores principalmente terceiro ano então e:h tenta se adequa:r o horário daquele professor com a disponibilidade com o horário da turma e vice-versa né? ((a professora olha para as outras ao redor da mesa)) (0.5) só em último caso mesmo quando não <u>tem</u>
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		

	20		e:h o professo:r e não-
	21		aí uma turma de ensino médio fica sem
	22		professor
	23		mas caso contrário não
	24		a prioridade [((palavras
	25		incompreensíveis))]
6.	26	Carla	[é a
	27		prioridade né]
7.	28	Miriam	o ensino médio tem terceiro ano,
	29		segundo ano, primeiro ano
	30		e aí as séries anteriores
	31		de segundo segmento
	32		[entendeu?]
8.	33	Diognes	[humhum]
	34		entendi.
9.	35	Miriam	mas é uma prioridade mesmo que: existe
	36		na escola pra que monte o horário
	37		pra que todos os alunos do ensino
	38		médio tenham professores
	39		então- aí- a gente se adéqua a esse
	40		horário, né?
10.	41	Diognes	haveria a- alguém assim que tem um-
	42		uma prefe- eh uma
	43		(0.8)
	44		e::h
	45		(1.0)
	46		teria assim u-
	47		(1.0)
	48		tem uma coisa (tão) diferente do que
	49		foi falado agora?
	50		né
	51		alguém (0.5) e::h acha que se dá
	52		diferente ou é dessa forma que
	53		acontece mesmo?
11.	54		nã:::o
12.	55	Miriam	a pro[posta]
13.	56	Joana	[a propos]ta da-
14.	57	Miriam	=da [escola]
15.	58	Joana	[da] secretaria de educação.

Fragmento 1.1 – Entrevista com os professores

A professora Carla repete “oportunidade na escola?” (l. 6), como forma de confirmação do foco da pergunta, mas é a professora Miriam quem toma o turno (l. 9) e traz a sua interpretação como “prioridade” para que “as turmas de ensino médio tenham professores” (ls. 9 a 16). Seu posicionamento de *self* é feito de forma responsável, na ordem institucional, para que a escola funcione bem, oferecendo turmas a todos os alunos. A professora Carla ratifica a interpretação de “prioridade” da professora Miriam como prioridade (ls. 26 e 27).

A professora Miriam, em seu posicionamento responsável dos professores da escola, busca concordância com o grupo sobre as práticas adotadas, mediante uso do marcador discursivo “né” e direcionamento de seu olhar (ls. 16, 17).

No posicionamento da professora Miriam, a preocupação com o quadro de horário vai determinando as escolhas dos professores para as séries do ensino médio, reconstruindo um posicionamento responsável de “prioridade” (l. 35), para que este segmento da escola seja atendido com mais atenção.

A professora Miriam enfatiza a prática escolar com posicionamento responsável na ordem institucional “mas é uma prioridade mesmo que: existe na escola” (l. 35 a 38). Em posicionamento de grupo, Miriam, conclui “então- aí- a gente adéqua-se a esse horário, né?”, adotando com “a gente” um posicionamento de grupo (Snow, 2001).

Na sequência, o entrevistador faz uma interferência com o intuito de levantar outras interpretações. Miriam e Joana, em sobreposição interacional, inserem o tópico “proposta da secretaria da escola, da secretaria de educação” (ls 54 a 58), incluindo a proposta da escola junto à da Secretaria de Educação. Miriam e Carla, em dueto, inserem um contexto educacional de ordem mais amplo para posicionarem-se quanto às práticas nas escolhas das turmas de ensino médio. Esses acionamentos contextuais, “escola” e “secretaria de educação”, são utilizados pelas participantes como eixos de projeção para os posicionamentos coletivos.

5.1.2. Posicionamento sobre o aluno de ensino médio: maturidade do aluno como exemplo a ser seguido

No fragmento a seguir, o tópico é a identidade social dos alunos do ensino médio. A pergunta do pesquisador tem por foco o “perfil de um aluno de ensino médio” (linhas 132-137).

Turno	Linha		
39.	132	Diognes	eh e (em qual âmbito) vocês- (0.5) definiriam ou traçariam o perfil de um aluno do ensino médio? qual seria o perfil de um aluno do ensino médio?
	133		
	134		
	135		
	136		
	137		
40.	138	Miriam	bom o aluno que entra no primeiro ano

	139		ele::: ainda (pinga).
	140		eu <u>percebo</u> quando eu peguei turma de
	141		primeiro ano, eu percebi o aluno muito
	142		imaturado para ensino médio.
	143		(repassar essas matérias) né de
	144		conteúdos mesmo pré-requisitos
	145		quando ele vai para o segundo ano ele
	146		já tá, né, mais ou menos adaptado mas
	147		mesmo assim tem situações como o
	148		cristiano, que (já esteve) em um monte
	149		de turmas e as rivalidades dentro de
	150		uma turma, porque eram turmas
	151		separadas no ano anterior, mas quando
	152		o aluno chega <u>no</u> terceiro ano ele já
	153		está num nível mais maduro, <u>a</u> -pe-sar
	154		de que o- a três mil e um deste ano
	155		uma turma <u>mui</u> -to imatura [mesmo]
41.	156	Joana	[ela não] alcançou essa maturidade não
42.	157	Miriam	=não alcançou a maturidade esperada
	158		>porque< geralmente o aluno de ensino
	159		médio ele já vem com uma (faculdade)
	160		uma responsabilidade.
	161		porque e:h eu acho que são turmas que
	162		de uma certa maneira são exemplos pros
	163		outros.
	164		então eu costumo pregar pros alunos,
	165		principalmente terceiro ano
	166		"gente terceiro ano vocês são exemplo
	167		pra escola. então tudo o que vocês
	168		fazem refletem pros outros."
	169		porque <u>entra</u> no terceiro ano (ainda
	170		caminhando)
43.	171	Joana	=fazendo
44.	172	Miriam	=ou alguma coisa assim (0.5) de uma
	173		certa maneira fica um um exemplo
	174		mesmo.
	175		seguem aquilo.
	176		então, quer dizer, eh
	177		a- a questão da maturidade assim
	178		depende muito de cada turma, não é?
	179		(eles acham que é)
	180		"todos os alunos do terceiro ano são
	181		maduros."
	182		não.
	183		vai depender muito da turma porque a
	184		mil-
	185		mesmo (daquele)ano
	186		no caso mesmo mesmo ano à tarde eles
	187		são <u>muitos</u> responsáveis, são <u>bem</u>
	188		diferentes do primeiro ano da manhã.

Fragmento 1.2 – Entrevista com os professores

Novamente é a professora Miriam quem toma o turno para trazer seu posicionamento reflexivo (Davies & Harré, 1999), mediante orientações avaliativas (Bucholtz & Hall, 2005:594) no percurso do aluno no ensino médio. Ao fazer seu relato, ela utiliza atitude epistemológica de experiência pessoal em suas percepções, ao posicionar o aluno de ensino médio logo que entra no primeiro ano: “eu percebo quando eu peguei turma de primeiro ano, eu percebi o aluno muito imaturo para ensino médio” (ls. 140 a 142).

Prosseguindo o relato (ls. 145 a 150), o segundo passo da sua avaliação continua sendo de experiência pessoal, trazendo em presença a memória de situações vivenciadas e, em especial, uma exemplificação, a partir de Cristiano. A professora utiliza como estratégia de validação de sua avaliação as experiências pessoais, e traz seu posicionamento deliberado do outro (“como o Cristiano” – linhas 146 e 147), que lhe permite concretizar sua avaliação pessoal.

No último passo, ainda na forma de relato, a professora faz sua avaliação do aluno de terceira série dando ainda mediante atitude epistemológica de experiência profissional, fazendo uma conclusão progressiva para o terceiro ano, quando o aluno está “num nível mais maduro” (ls. 151 e 152), modalizando (Fraser, 1980), no entanto, em relação à turma como um todo (“apesar de que [...] a três mil e um deste ano uma turma muito imatura mesmo” – ls. 153 a 155). Nesse momento, Joana manifesta concordância (l. 156).

A professora Miriam finaliza seu relato com posicionamento argumentativo sobre porque tomar o aluno de terceiro ano como exemplo. Ela constrói um discurso de opinião (Shi-Xu, 2000) organizado em três etapas: a primeira é modalizada na forma “geralmente” (linha 158) para identificar os alunos do ensino médio com um atributo de “uma responsabilidade” (linha 160), baseada em uma atitude epistemológica inferencial (Mushin, 2001). O segundo passo é resultado de uma avaliação epistemológica pessoal no eixo da modalidade da crença (Koch, 2006), reproduzindo o conhecimento que ela tem sobre o perfil dos alunos do ensino médio (“porque [...] eu acho que são turmas que de uma certa maneira são exemplos pros outros” – ls. 161-163, o que lhe proporciona um posicionamento reflexivo moderado, com comprometimento pessoal e subjetivo com o que diz, lexicalizado nas formas “eu acho” (linha 161). O último passo do posicionamento da professora está voltado para a avaliação de sua própria prática

profissional, que a faz construir, por meio de sua fala, a sua atividade como professora do ensino médio ao realizar uma atitude epistemológica relatada (“gente terceiro ano vocês são exemplo pra escola. Então tudo o que vocês fazem refletem pros outros” – linhas 166-168). Essa evidência enquanto discurso relatado é significativa, porque a professora inclui como prática de sua profissão a posição de “pregar pros alunos, principalmente terceiro ano”, mediante exemplos de outros alunos, como forma de atribuir responsabilidade aos próprios alunos (“então tudo o que vocês fazem refletem pros outros.” (ls. 167 e 168).

O que podemos perceber no fragmento analisado é que a professora Miriam faz um tipo de posicionamento deliberado do outro (Langenhove & Harré 1999), isto é, um posicionamento dado na ausência de alguém, no caso, dos alunos e, ao mesmo tempo, traz um posicionamento reflexivo sobre sua prática profissional junto aos alunos a partir de sua experiência pessoal/profissional.

5.1.3.

Posicionamentos sobre a formação do aluno de ensino médio: entre o ensino fundamental e sua preparação para o mercado de trabalho

Uma das menções mais associadas à formação escolar, dentre todos os objetivos preconizados para o ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concentra-se na importância na formação de um sujeito capaz de inserir-se na organização social contemporânea por meio de uma “preparação básica para o trabalho” (LDB, 1996, Art. 35: II).

No fragmento a seguir, a pergunta feita pelo entrevistador é característica de um autoposicionamento de primeira ordem, com o objetivo de indagar sobre a formação específica de um aluno do ensino médio (ls. 297-311). A pergunta é conduzida com recursos de mitigação (Holmes, 1984), mediante modalização da possibilidade (“Seria assim”), repetição (“Qual seria...”, “Quais seriam”, “que fariam”, “pudessem fazer parte”).

Turno	Linha		
68.	296	Diognes	((palavras incompreensíveis))
	297		qual seria assim na concepção de vocês
	298		as principais especificidades de u:::m
	299		ado- adolescente entre quinze e
	300		dezoito anos de idade que é preciso
	301		estar na escola

	302		que: normalmente estaria no ensino médio?
	303		
	304		quais seriam essas necessidades que fariam assim
	305		(1.0)
	306		que: fariam
	307		que pudessem fazer parte da formação do ensino médio desse aluno?
	308		
	309		
69.	310		(3.8)
70.	311	Carla	seria uma boa base no fundamental, né?
	312		pro aluno poder <u>chegar</u> no ensino médio com maturidade.
	313		
71.	314	Miriam	=e aí cai com o que rose falou, né
	315		que- é- o:::
	316		a própria secretaria de educação é preocupada com o final mas ela não se preocupa com (acabar)
	317		e a <u>base</u> pra que o aluno chegue ao final é <u>tudo</u> .
	318		
	319		
	320		
72.	321	Joana	=agora
	322		se a gente- se a gente for (ler)
	323		é que eu acho é o seguinte
	324		senão a gente- a gente nunca vai conseguir fech- fechar
	325		a gente depende dos outros também
	326		depende de outras escolas
	327		depende de uma série de processos que acabou degradando a (disciplina) de nosso aluno
	328		<u>mas</u> eu acho que que o ensino
	329		se você ler a constituição o ensino-
	330		o ensino médio ele tem a função
	331		profissionalizante de <u>joGAR</u> aquele
	332		aluno, prepará-lo para o mercado de
	333		trabalho
	334		no sentido de dele
	335		sabe?
	336		despertando pro mercado de <u>trabalho</u> ,
	337		pro que tá acontecendo lá <u>fora</u> , ficar
	338		<u>atenado</u> .
	339		(0.8)
	340		e eu sempre comentei aqui na escola
	341		que nosso aluno não tem a-pe- <u>tite</u> de
	342		mercado de trabalho.
	343		ele não tem apetite de ° <u>na-da</u> °
	344		de- de- de vestibular de
	345		parece que ele está alienado a tudo
	346		isso
	347		(1.0)
	348		uma vez
	349		eu- eu vim de uma escola
	350		eu fui
	351		trabalhei numa escola que eu achei
	352		
	353		
	354		

Fragmento 1.3 – Entrevista com os professores

A professora Miriam concorda com o posicionamento da Carla, ratificando a associação da ideia de maturidade com “base” (“e a base pra que o aluno chegue ao final é tudo” – ls. 319 e 320), em expressão opinativa de “autoconsciência” (Shi-Xu, 2000:279); ela mesma já havia se posicionado sobre a falta de

maturidade do aluno, que chega ao ensino médio com deficiência de “pré-requisitos” de formação (v. Fragmento 1.2, ls 138-142), mas insere uma questão de ordem institucional (“secretaria de educação” – l. 316), situando o microespaço da escola, importante contexto na construção da identidade social do estudante do ensino médio, dentro do macrocontexto institucional da Secretaria de Educação. Ela utiliza também a atitude epistemológica relatada (“e aí cai com o que Rose falou” – l. 314), uma evidência importante para compreender-se como o sentido de *self* coletivo é estabelecido na situação interativa com as outras participantes. Esses posicionamento individuais e coletivos apontam para uma opinião que é compartilhada pelas professoras e que exerce forte carga semântica no conceito de maturidade co-construído na entrevista; maturidade, para as professoras, está diretamente relacionada com as capacidades que o indivíduo tem de aplicar seus conhecimentos trabalhados e desenvolvidos em sala de aula de forma autônoma e proveitosa.

Nota-se que a expressão da identidade social das professoras é um componente fundamental para a construção dos posicionamentos e dos sentidos interativos. O posicionamento de *self* deliberado acontece na fala da Joana (ls. 321-375), enfatizando as propriedades da ação de ser “professora comprometida com o ensino médio”, nas formas lexicais “a gente”, “você”, “nosso” e “eu”, reconstruindo os posicionamentos dos outros e dela mesmo dentro do seu posicionamento reflexivo. De forma agentiva (Giddens, 1984), Joana projeta seu ato de fala no contexto situacional da entrevista, utilizando a forma referencial “a gente” (ls. 322, 324 e 326). A organização da avaliação social da Joana é rapidamente caracteriza pelo seu posicionamento reflexivo (“eu” – ls. 232, 331), combinada com uma modalidade epistêmica subjetiva “acho” (l. 323) para que sua fala seja compreendida sob o discurso da opinião (Shi-Xu, 2000). O pronome de 1ª pessoa do singular também aparece nas linhas 342, 351 e 352 com outra estratégia, como evidência de atitude epistemológica de experiência pessoal e como estratégia para que os interactantes sejam posicionados socialmente a partir das evidências apresentadas por ela. Outras estratégias são adotadas por Joana como atos ilocucionários, posicionando os outros dentro do enquadre que ela desenvolve: o uso da forma “você” (l. 332) é o recurso para que o entrevistador, naquele momento é ratificado por ela, seja um meio para que a sua atitude

epistemológica de experiência pessoal (“eu li a constituição e sei o que estou falando”) seja evidenciada. O uso dos referenciais é abundante no trecho da Joana, como também ocorre na forma “nosso” (l. 343), para indexar suas experiências pessoais dentro de uma prática social de professora, e na forma “ele” (l. 347), como posicionamento deliberado do outro.

Ao considerar diversos fatores supralocais, que são significativos na prática cotidiana dos professores da instituição (“depende dos outros”, “depende de outras escolas”, “depende de uma série de processos” – ls. 326-328), a professora assume uma atitude epistemológica pessoal desdobrada na sua análise que faz sobre os objetivos do ensino médio encontrados na ordem macro da “constituição” (l. 332), estabelecendo a interdependência entre os contextos micro e macro da escola (Ellis, 1999). Esses objetivos que ela evoca estão relacionados à “função profissionalizante” (ls. 334 e 335) e ao “mercado de trabalho” (ls 335, 336 e 340), que dão base para o terceiro posicionamento reflexivo sobre o compromisso institucional de formação do aluno de ensino médio.

O último passo desempenhado por Joana é dedicado ao posicionamento reflexivo pessoal e deliberado do aluno, de acordo com os objetivos aludidos por ela mesma em seu turno. A professora mais uma vez utiliza como estratégia de manifestação de seu posicionamento de *self* a utilização de pronome pessoal para fazer referência a suas experiências pessoais (“eu sempre comentei aqui na escola que nosso aluno não tem apetite de mercado de trabalho” – ls. 343-345). O posicionamento deliberado do aluno, feito por ela, é operado na ausência do interlocutor (“aluno que não tem apetite” – l. 346) a partir de uma atitude epistemológica de experiência pessoal, para um posicionamento com a projeção de uma identidade social de aluno desinteressado para o “mercado de trabalho”, “ele não tem apetite de nada” e “de vestibular” (linhas 345-347). Os atributos são vários e metafóricos, incluindo a alienação a tudo.

Na seção a seguir, analisaremos as entrevistas realizadas pelos alunos e quais os posicionamentos linguísticos que eles desempenham.

5.2.

Construção dos posicionamentos identitários de alunos do ensino médio

Nesta seção, serão analisados os dados de entrevistas com alunos da primeira série do ensino médio, feitas em dezembro de 2010. O objetivo da pesquisa voltava-se, inicialmente, para a construção das identidades sociais de alunos de uma escola pública estadual, cuja instituição esteve e ainda está inserida em vários contextos de mudança.

A pesquisa foi realizada com quatro grupos de seis alunos em média e seguiu um roteiro determinado de perguntas para que as questões estruturadas previamente fossem abordadas em todas as entrevistas. No entanto, as questões eram abertas, com o intuito de não restringir o desenvolvimento nos posicionamentos e de possibilitar momentos de discussão, mas de acordo com as características dos participantes.

A divisão em subseções, a seguir, está relacionada com os focos temáticos, intercalando segmentos de um ou outro grupo entrevistado.

5.2.1.

Posicionamentos sobre a escola pública: entre o senso comum na ordem social e a evitação de posicionamento

As entrevistas visavam um posicionamento opinativo de cada um sobre o sentido da escola naquela série do ensino médio, de acordo com toda a experiência escolar, que poderia estar relacionada com os posicionamentos individuais discutidos em grupos. Cada uma das quatro entrevistas foi iniciada com a pergunta “Como vocês avaliam a importância da escola para a sociedade?”. O objetivo dessa pergunta era fazer com que cada entrevista iniciasse de um mesmo ponto de partida, para dar prosseguimento aos desdobramentos encaminhados por cada grupo.

O fragmento abaixo faz parte da primeira pesquisa feita com grupos de alunos. A finalidade inicial partiu da asserção de que os alunos posicionar-se-iam interacionalmente de acordo com o nível de conhecimento baseado em suas experiências como estudantes.

Turno	Linha		
3.	7	Bruno	a escola é:: é importante para a nossa sociedade >por causa de que< (.) pra todo mundo ter um futu:ro <u>digno</u> , <u>correto</u> e (.) vai abrir uma possibilidade infinita no mercado de trabalho e:: <vai ensinar nós a ser> - vai <u>ensinar</u> -nos (0.2) a ser cidadãos (hh) (.) (ajustados).
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		

Fragmento 2.1 – Entrevista com os alunos (Grupo A)

Podemos observar que o posicionamento interacional assumido por Bruno é do senso comum, com generalizações, em um discurso opinativo de ordem social e moral (Harré & Moghaddam, 2009), com julgamentos de valor (Koch, 2006), e reproduzindo o discurso ideológico, mediante afirmações como “é importante” para a “nossa sociedade”, para “todo mundo”, uma vez que é tido por ele como estabelecido, certo para um grupo social. Segundo Nóbrega (2009), as experiências construídas e compartilhadas por meio da linguagem revela a transmissão das ideologias, da construção das identidades, dos valores, significados e expectativas negociadas (p. 28), e pode revelar uma interdependência entre “pensamento/linguagem/sociedade”.

A primeira estratégia de Bruno já é colocada em ação ao adotar uma avaliação pronta, presente na forma “é” (ls. 7 e 8). A provável ausência de modalizadores adverbiais caracteriza a vaga certeza de sua afirmação, uma vez que o verbo, com significação estável, não vem acompanhado de modificadores que poderiam mitigar/enfatizar seu teor estável.

O seu segundo passo é construído sobre a forma reduzida do verbo “ter”, na estrutura sintagmática “pra todo mundo ter um futuro digno, correto” (ls. 8-10), evidenciando uma atitude epistemológica inferencial, mas sem fundamentação, já que é de ordem genérica, e também moral. O tipo de informação factual desvela a segunda atitude, uma vez que a forma desenvolvida “pra que todo mundo tenha”, está associado ao nível da certeza. A construção de seu posicionamento a partir de operadores modais também estende-se nas formas nominais de ordem moral “digno” e “correto” (ls. 9 e 10), revelando uma subjetividade relacionada ao nível da moralidade, proporcionada pelas informações que ele possui a respeito dos objetivos da escola.

O terceiro passo é interessante, pois Bruno insere na sua exposição uma experiência futura em relação à afirmação inicial de que “a escola é importante para a sociedade”. A avaliação, assumida em “nós” (l. 12), abrangente, poderia sugerir subjetividade de grupo, mas também remete ao senso comum: “vai abrir” (l. 10) e “vai ensinar” (l. 12), com atitude também inferencial, o que revela uma atitude evasiva sobre o que ela fala.

No fragmento a seguir, a intervenção do entrevistador (ls 16-18) tinha o intuito de ratificar a fala de Bruno, e Letícia traz seu posicionamento, assumindo o piso conversacional.

Turno	Linha		
5.	16	Diognes	bom (.) vocês: (0.2) você conclui
	17		claramente que a escola <u>é</u> importante
	18		(.) né para a vida da sociedade?
6.	19	Letícia	=principalmente escola pública que
7.	20	Diognes	=principalmente escola pública?
8.	21	Letícia	=é porque tem pessoas que não têm
	22		condições (.) tipo >(estudar) em
	23		escola particular porque são mais
	24		simples?< então:: é:

Fragmento 2.2 – Entrevista com os alunos (Grupo A)

No fragmento acima, a fala de Letícia remete também a um discurso social sobre a importância da escola pública, enfatizado na forma “principalmente”. Letícia justifica seu posicionamento com argumentos também da ordem social “tem pessoas que não têm condições [de] estudar em escola particular porque são mais simples” (ls. 21-24). A estratégia é o uso do verbo “tem” (l. 21), como uma forma de ratificar seu argumento, de valor existencial e inquestionável.

O próximo fragmento é uma entrevista feita com o segundo grupo de alunos, a que denomino “Grupo B”. A abordagem inicial segue a mesma do primeiro grupo, com a pergunta “como vocês avaliam a importância da escola para a sociedade?”.

Turno	Linha		
3.	10	Otávio	de uma forma muito boa. (0.5)
	11		a sociedade é muito beneficiada pelo:
	12		(2.0) pe:la ajuda da escola↑
4.	13		...
5.	14	Diognes	a sociedade precisa da escola?

6.	15	Otávio	precisa
7.	16	Rafael	=precisa
8.	17	Marcos	para o futuro, para o futuro melhor
9.	18	Rafael	=para o futuro [melhor das pessoas]
10.	19	Marcos	[pra cada um de nós]
11.	20	Rafael	né
12.	21	Marcos	estudantes

Fragmento 2.3 – Entrevista com os alunos (Grupo B)

A resposta de Otávio (ls. 10-12) também reproduz um discurso ideológico sobre a finalidade da escola, a de que “a sociedade é muito beneficiada”, mas não posicionando-se criticamente em relação à pergunta. Tal como Bruno (Fragmento 2.1.) e Letícia (Fragmento 2.2.), Otávio apenas adota uma resposta adequada, esperada para uma entrevista, evidenciando uma postura recuada para alguém cuja opinião é pouco solicitada.

No decorrer da entrevista, o entrevistador faz uma interferência importante para a participação de Otávio, mediante a pergunta “a sociedade precisa da escola?” (l. 14), com o objetivo de que ele se posicionasse de fato. Nota-se que Otávio continua utilizando a mesma estratégia, agora apenas com a resposta “precisa” (l. 16), demonstrando a sua preferência por não se posicionar. A mesma atitude de recusa é adotada por Rafael (l. 16), até que Marcos manifesta-se com o enunciado “para o futuro melhor (...) pra cada um de nós” (ls. 17, 19) que, embora inclua o pronome “nós” também traz um discurso social genérico. É interessante observar, no próximo fragmento, a tendência de considerar-se, também na segunda entrevista, a importância da escola pública, como no primeiro grupo, embora o tópico não tenha sido introduzido pelo entrevistador.

Turno	Linha		
13.	22	Rafael	pra quem não tem condições de pagar: r colégio particular
	23		
14.	24	Diognes	essa seria a escola pública?
15.	25	Rafael	é

Fragmento 2.4 – Entrevista com os alunos (Grupo B)

Rafael manifesta posicionamento semelhante ao da expressão “para o futuro melhor das pessoas” (l. 18), pois considera a importância da escola sob a perspectiva de “quem não tem condições de pagar” (l. 22). Neste ponto, levando

em consideração todo o contexto em que a escola está inserida (“comunidade de classe popular”, “escola pública”, “ex-Ciep”), a importância desta para ele, levando em consideração a ideologia de que ela é importante para a sociedade, é o seu papel assistencialista, ou seja, a oferta do estudo gratuito.

Vejam os trechos de uma entrevista feita com o “Grupo D”, quando uma aluna desempenha um posicionamento pessoal, diferenciado das respostas anteriores dos alunos.

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	o que que vocês acham? (2.0) o que vocês? qual a importância que vocês veem para a escola, da escola para a sociedade? (1.0) pra estudar?
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
2.	7	Milena	=é obrigatoriamente porque a minha mãe se falar “para de estudar” eu parava há muito tempo o quê? (riso)
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
3.	13	Diognes	mas pra a sociedade? va- va- vamos ver pelo menos pra a sociedade o que que a escola serve de impor- como a escola serve (1.0) é importante pra a sociedade?
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
4.	19	Milena	agora você me confundiu a importância (a escola) não tem nada
	20		
5.	21	Diognes	hum, é?
6.	22	Milena	a escola trabalhou com vários ((palavra incompreensível)) (2.0) GERAL VIRAR BANDIDO ((hh))
	23		
	24		
	25		

Fragmento 2.5 – Entrevista com os alunos (Grupo D)

Certamente, nenhum dos posicionamentos observados até aqui não foram tão reveladores quanto à visão contestadora de Milena, não endossando discursos sociais vigentes. O posicionamento divergente da aluna é construído inicialmente pela expressão “obrigatoriamente”, uma atitude de experiência pessoal, para um autopoicionamento altamente reflexivo. Sua opinião é enfatizada pela modalidade de possibilidade “se”, que introduz uma atitude epistemológica imaginativa “se falar ‘para de estudar’ eu parava” (ls. 8 e 9). Nota-se que a opção

por estudar não é dela (“a minha mãe se falar” – ls. 8 e 9), mas seu posicionamento é enfático e expressa as suas intenções como falante (“eu parava há muito tempo” – ls. 9 e 10), declarando abertamente sua insatisfação com os estudos.

Posteriormente à fala de Milena, o entrevistador tem uma reação àquilo que ele entende estar fora do enquadre da entrevista, procurando reconduzi-la deliberadamente dentro discurso pedagógico institucional (“mas para a sociedade?” – l. 13; “é importante para a sociedade?” – l. 18), posicionando-se adversamente à resposta dela.

Milena continua projetando sua identidade de *self* tendo como principal evidência de fonte de conhecimento a atitude epistemológica de experiência pessoal (“agora você me confundiu” – l. 19), para avaliar seus conhecimentos sobre a escola na sua vida. O fato de ela ter se posicionado de forma confusa evidencia a sua postura de levar em consideração apenas sua vivência particular para a construção das informações que ela avalia no plano da discussão. No segmento “a importância (a escola) não tem nada” (l. 20) demonstra uma fala não modalizada, mas que está plenamente associada à expressão da sua opinião.

No tópico, daremos continuidade às análises dos posicionamentos dos alunos, tomando como questão a contribuição da escola pública para a formação profissional do estudante.

5.2.2.

Posicionamentos sobre as contribuições da escola pública para a formação profissional dos alunos

Os fragmentos analisados neste tópico têm por alvo relacionar os posicionamentos dos alunos com os objetivos do ensino médio, a partir de perguntas sobre a importância da escola pública na vida deles.

Não foi considerada a ordem do roteiro das perguntas feitas para todos os grupos, mas os segmentos que permitiram a análise temática das respostas e dos comentários dos alunos. O fragmento abaixo é uma continuação da entrevista feita com o primeiro grupo de estudantes.

19.	52	Diognes	=e pra você(.) >como é que vocês a veem as veem a escola pra você, não só para a sociedade, mas pra vocês mesmo? (0.2) o que vocês pensam que a escola pode servir pra vocês?
	53		
	54		
	55		
	56		
20.	57	Bruno	pra mim a esco:la (1.2) é: um pouco diferente pra mim.
	58		
21.	59	Roberta	(que) o ser humano precisa de estudo porque quem não tem: geralmente é: excluído da sociedade (0.8) não participa das outras coisas, não tem um emprego.
	60		
	61		
	62		
	63		

Fragmento 2.6 – Entrevista com os alunos (Grupo A)

Bruno manifesta seu posicionamento com avaliação subjetiva, em atitude epistemológica de experiência pessoal (ls. 57 e 58). Ele utiliza as formas “pra mim”, adotando uma postura pessoal, e “é: um pouco diferente pra mim” (linha 57), minimizando e diferenciando o papel da escola em sua formação, embora não apresente os motivos.

Roberta posiciona-se sobre o papel da escola, avaliando com atitude epistemológica generalizante (l. 59), do tipo dedutiva, com explicações na forma “porque” (l. 60), para estabelecer a relação causa-consequência: quem não tem estudo (causa) “é excluído”, “não participa” e “não tem” (consequências). (ls. 61-63). Embora Roberta assuma o discurso social sobre o papel da escola, ela exerce uma forma ilocucionária forte sobre a forma “ser humano”, que, ao mesmo tempo, desempenha um autoposicionamento deliberado (ao inserir-se no macrogrupo social) e enfatizar a condição humana “todas as pessoas precisam estudar” (l. 59). Em sua atitude, utiliza também “geralmente” (l. 60), para ressaltar sua projeção macrosocial para a construção dos sentidos do que ela diz. Roberta cita fatos como exclusão social e mercado de trabalho, que também indicam sua atitude epistemológica dedutiva.

Vejamos os posicionamentos dos alunos do 2º grupo, considerando a mesma pergunta feita para o trecho acima.

Turno	Linha		
23.	35	Diognes	bom, e:::h
24.	36		e pra vocês?
25.	37		eh
26.	38		a escola é importante, tá.

27.	39		vocês disseram que a escola é importante pra sociedade a sociedade precisa da escola (2.0) e pra vocês? como é que a escola é importante pra vocês? de que forma a escola é importante pra vocês?
28.	40		
29.	41		
30.	42		
31.	43		
32.	44		
33.	45		
34.	46		
35.	47		
36.	48	Carlos	ah, é importante pra se socializar com o:s com o:::s com os outros alunos, com os professores e aprender coisas novas.
	49		
	50		
	51		

Fragmento 2.7 – Entrevista com os alunos (Grupo B)

Carlos (ls. 48 a 51) traz um posicionamento com avaliação no eixo de julgamento de valor (Koch, 2006), o da socialização entre os alunos e professores, além da aprendizagem de coisas novas, e utiliza o marcador de modalidade “é importante”, em sua atitude de manifestação pessoal.

Depois do posicionamento de Carlos, o entrevistador engaja-se interacionalmente e inclui a pergunta (“mais o quê” – l. 54), levando os alunos a manifestarem outros posicionamentos. Rafael acrescenta (“e (na parte) do trabalho também” – l. 55).

39.	56	Diognes	trabalho?
40.	57	Rafael	é.
41.	58	Diognes	por quê?
42.	59		(2.0)
43.	60	Rafael	ah
44.	61	Carlos	além do mais primeiro o suficiente pra a gente entrar no [mercado de trabalho]
	62		
	63		
45.	64	Rafael	[é pro trabalho] é quando vai fazer entrevista, falar errado o cara dispensa logo
	65		
	66		
46.	67	Diognes	hum
47.	68	Rafael	aí, você estudando, fazendo mais coisas vai saber falar com a pessoa
	69		
48.	70	Diognes	humhum
49.	71	Rafael	aí, é bem melhor pra arranjar trabalho

Fragmento 2.8 – Entrevista com os alunos (Grupo B)

O tópico sobre o “trabalho”, introduzido por Rafael, inicia posicionamentos de grupo sobre aprendizagem em relação à entrevista para inserirem-se no

mercado de trabalho. Carlos utiliza a modalização na expressão “o suficiente” (l. 62), o que evidencia um posicionamento de *self* baseado numa atitude pessoal, a de que a escola teria como princípio básico a inserção de alunos no mercado de trabalho, e a de um posicionamento de *self* coletivo, construída sobre a forma “a gente” (l. 62). Rafael opera um tipo de posicionamento estratégico, balizada pela reconstrução de uma experiência futura, um ato de fala de sentido social (ls. 64 e 65).

No próximo quadro, a pergunta do entrevistador foi a primeira feita com o “Grupo C”, que logo mencionou a condição de formação profissional como relevante para o estudante.

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	como é que vocês avaliam a importância da escola pra sociedade?
	2		
2.	3		(.)
3.	4	Fábio	ah, pode ter vários (jeitos) (.) ((palavras incompreensíveis)) eu vejo a escola como o seguinte como:: o jeito da gente se desenvolver uma inteligência para que a gente futuramente tenha um emprego decente
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
4.	11	Diognes	=uhum
5.	12	Fábio	e: tipo assim (seja alguém) na vida, né?
	13		
6.	14	Diognes	certo e::h (2.0) então a esco- a escola e:::h não é possível você fa- fazer parte de uma sociedade (0.8) sem passar pela escola?
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
7.	21	Fábio	é, praticamente é isso é? porque a gente precisa de estudar pra: pra um dia: tem um trabalho decente porque: sem estudo hoje em dia a gente trabalha pra (xxxx).
	22		
	23		
	24		
	25		

Fragmento 2.9 – Entrevista com os alunos (Grupo C)

O posicionamento de Fábio remete também ao senso comum sobre o papel da escola em relação à inserção do aluno no mercado de trabalho. O posicionamento é construído estrategicamente sob a atitude epistemológica de subjetividade no âmbito das possibilidades (“pode ter vários” – l. 4). A estratégia

de Fábio permite que ele mesmo insira-se em um desses pontos de vista, ao utilizar sua avaliação subjetiva; seu ponto de vista estabelece contato com o sentido de “maturidade” do aluno do ensino médio construído pelas professoras (v. subtítulo 5.1.3.), que, por meio da aquisição de conteúdos dentro da escola, o aluno será beneficiado com uma profissão.

É possível também observar as atitudes de Fábio a partir de seu repertório conceitual, ao reproduzir as situacionalidades de seu posicionamento. Primeiramente, ele a reconstrói pela forma “desenvolver” (l. 8), relacionada a uma atividade presente, e “futuramente” (l. 10) que evidencia uma opinião sobre algo que acontecerá como consequência de uma “inteligência desenvolvida” dentro da escola.

A designação “emprego decente” (l. 10 e 23) revela uma avaliação importante de Fábio, modalizada na forma “decente”, visando o objetivo da escola para algo benéfico, embora essa seja ainda uma condição a ser conquistada (“estudar pra um dia tem *(sic)* um trabalho decente” – l. 22 e 23). Esse trecho não apenas reproduz um discurso pronto, pois o aluno tem atitude na modificação da palavra “emprego/trabalho”, desenvolvendo uma avaliação subjetiva sobre os tipos de profissão que existem (“emprego/trabalho decente”; “emprego/trabalho não decente”), embora ele não explicita os mecanismos que a escola aproveita para basear sua ideia.

No último fragmento, retirado da entrevista feita com o “Grupo D” de alunos, verificaremos que a preocupação com o mercado de trabalho está novamente presente, o que sinaliza para a maturidade dos alunos do ensino médio em seus posicionamentos e avaliações sobre o papel da escola pública.

7.	26	Lívia	=(só em questão) de abrir portas
8.	27	Diognes	oi?
9.	28	Lívia	só em questão de abrir portas
10.	29	Diognes	=de abrir portas?
11.	30	Lívia	=para os trabalhos
	31		pra várias coisas
12.	32	Milena	=pra nada
	33		porque tem gente que tá cheio de
	34		diploma e trabalha de quê? na-da
	35		((olha para todos com postura de
	36		convicção))
	37		((hh))
13.	38	Lívia	(é bom mesmo porque: tem gente aqui

	39		que nã:o tem não tem condições de estudar, e aí a gente tá tendo aí principalmente aqui na escola a gente já sabe ((palavras incompreensíveis))
	40		que não poderia ter estudado)
	41		
	42		
	43		
14.	44	Milena	=ah mas mesmo assim
	45		tem muita gente que não teve opção de estudar cara
	46		((fala incompreensível))
	47		
15.	48	Lívia	=((palavras incompreensíveis))
	49		é uma questão de estudo
	50		não tem.
16.	51	Milena	=mas pra saber ler e escrever pra poder assinar seu nome na identidade ô.
	52		
	53		

Fragmento 2.10 – Entrevista com os alunos (Grupo D)

A aluna Lívia desempenha um autopoicionamento ao afirmar que a escola tem o papel de “abrir portas” (l. 26), modalizada na forma subjetivada “só”, caracterizando uma avaliação que considera apenas essa função. O posicionamento de Lívia sobre a expressão “só em questão de abrir portas” parece ter sido acatado por Milena (“diploma” e “trabalha” – l. 34), mas ela posiciona-se contrariamente em relação a Lívia, que é a que foi ratificada pelo entrevistador (“oi?” – l. 27). Milena desenvolve com clareza seu posicionamento de acordo com a sua experiência como estudante, enfatizando a falta de solução da escola para as aplicações práticas (“pra nada” – l. 32). A opinião de Milena é tácita e evidencia uma atitude epistemológica pessoal (“porque tem gente que tá cheio de diploma e trabalha de quê?” – ls. 33 e 34). A aluna, portanto, assume uma responsabilidade na sua expressão e o fato que ela apresenta tem um teor assertivo, em seu ponto de vista pessoal.

Os posicionamentos discursivos distintos entre Lívia e Milena geraram um debate com posicionamentos de primeira e segunda ordem entre elas. Lívia, por sua vez, amplia suas colocações em relação à sua fala (l. 26), quando considerava a “questão de abrir portas” como a única expectativa dos estudos, modalizada na forma “só”. Lívia, no entanto, expressa seu conhecimento sobre as consequências na conclusão dos estudos básicos (“para os trabalhos”, “pra várias coisas” – linhas 30 e 31). Já a Milena tem um posicionamento livre, não preso aos discursos prontos, uma vez que ela procura inserir um contexto que até então não havia sido considerado para a entrevista, talvez desconsiderado totalmente. A expressão

“mas pra saber ler e escrever pra poder assinar seu nome na identidade” (ls. 51 – 53) demonstra um posicionamento de *self* reflexivo enfático, criando relações semióticas significativas entre as formas linguísticas e os significados que ela compartilha, ao passo que “abrir portas” (l. 29), “para os trabalhos” (l. 30), “pra várias coisas” (l. 31) configura um desconhecimento sobre os reais benefícios da escola para o mercado de trabalho.

Destacamos no fragmento 2.11 a consideração dos posicionamentos da Milena, que, do ponto de vista discursivo, passa a ter um papel mais ratificado pelo entrevistador.

17.	54	Diognes	mas
	55		vocês acham que a sociedade tá achando
	56		coisas mais importantes que a escola?
18.	57	Milena	com certeza
19.	58	Diognes	tem coisas mais importantes que a
	59		escola?
	60		que a sociedade está privilegiando?
20.	61	Lívia	eu acho que não
21.	62	Diognes	não?
	63		(0.8)
	64		e tá, isso é bom ou é ruim?
22.	65	Lívia	hoje em dia eles (cobram) muito a
	66		escola
23.	67	Diognes	tem coisas mais importantes que a
	68		escola?
	69		claro que existem coisas mais
	70		importantes (mesmo)
24.	71	Milena	=(minha vida) é mais importante que a escola
25.	72	Diognes	=isso
	73		mas to falando assim
	74		outras coisas
	75		você acha que a escola tá perdendo
	76		muito hoje em dia?
26.	77		(.)
27.	78	Aline	mais ou menos
28.	79	Lívia	na questão de trabalho precoce
	80		muita gente sai da escola pra poder
	81		trabalhar
	82		então nesse sentido tá perdendo.
29.	83	Diognes	tá perdendo?
30.	84	Milena	=tem gente que está estudando pra
	85		caramba aí fazendo <u>mestrado</u> , gente
	86		fazendo enem
	87		quer ter uma vida boa, chega lá no
	88		final “pô” ((faz um gesto com as mãos
	89		significando frustração))
	90		virei um

31.	91	Lívia	=calma aí ((dirigindo-se a milena))
	92		eu já tô até com medo já
32.	93	Milena	=eu vou varrer
	94		vou lavar banheiro
33.	95	Bianca	((fala incompreensível))
34.	96	Milena	mas tá assim, hoje em dia tá assim
35.	97		(2.0)
36.	98	Diognes	e::h
	99		(2.8)
	100		bom

Fragmento 2.11 – Entrevista com os alunos (Grupo D)

Neste trecho, os posicionamentos dos interactantes passam a desenvolver novas posturas em virtude do enquadre da situação periclitante da escola pública dentro da entrevista, exposto por Milena. Suas insatisfações e seu posicionamento não balizado por mitigações ganha espaço sobre os discursos pedagógicos socializantes, que são apresentados pelos próprios alunos, e ratificados algumas pelo entrevistador, sem as avaliações e posicionamentos imaginados, dos quais Milena aproveitou.

Nas linhas 54-56, o entrevistador reconsidera sua postura dentro do evento, inserindo no seu papel de mediador um novo contexto sócio-histórico, abrindo espaço para respostas mais abertas. A pergunta “você acham que a sociedade tá achando coisas mais importantes que a escola?” é o momento que o entrevistador procura reconstruir na interação face a face o contexto desconhecido apresentado por Milena, e ela, inserida nesse novo contexto situacional, adota um posicionamento de primeira ordem (“com certeza” – l. 57), configurando uma mudança de papéis que até então não havia sido percebido. Novamente, temos um posicionamento de segunda ordem, porém deferido por Lívia, que nesse momento (“eu acho que não” – l. 61) contrapõe-se à fala de Milena, sem a necessidade de ratificação do entrevistador. No entanto, as atitudes das alunas parecem seguir as mesmas avaliações subjetivas, pois Milena ainda demonstra um alto grau de certeza, ao passo que Lívia utiliza a modalidade (“acho”) como atenuação de sua opinião.

A partir de novas posturas que a entrevista passa a permitir, o entrevistador percebe que há outras relações sociais que poderiam estar presentes na função da escola pública e na formação profissional dos alunos. Lívia introduz o contexto da cobrança secular, que rivaliza com o ritmo e com o período escolar. Ela utiliza um

pronome com referência semântica indeterminada (“eles” – l. 65), até então não identificada nas falas anteriores, admitindo a influência de algo exterior ao campo escolar, reconstruindo uma inversão da ordem de importância que agora a escola passa a estar inserida: uma vez que a escola deveria ter sua relevância por si só, proporcionando as experiências de conhecimento aos alunos, agora ela passa a ser vista como um processo para algo que é esperado, mas que ainda não faz parte do contexto pedagógico, por isso desconhecido para ela.

A segunda parte do posicionamento de Lívia já é desdobrada por atitude epistemológica de experiência pessoal, quando indaga sobre as desvantagens que a escola tem enfrentado (ls. 72-76), a aluna parte de uma vivência própria, ao argumentar sobre algo presente (“muita gente sai da escola pra poder trabalhar” – ls. 80, 81). Neste momento, o posicionamento aproxima-se do de Milena, que a todo tempo posicionou-se mais genuinamente em relação à importância do ensino médio para a vida, para o mercado de trabalho (l. 20).

Milena, mais uma vez, faz uma projeção articulada sobre seu posicionamento. Na linha 71, a aluna dá um exemplo prático da escala de importância que a escola ocupa para ela (“(minha vida) é mais importante que a escola”), demonstrando que “vida” e “escola” são inconciliáveis dentro dos contextos que ela projeta na interação. O segundo passo, ela revela o conhecimento sobre a importância largamente divulgada da escola (“ter uma vida boa” – l. 87) e também põe em ação seu conhecimento a partir de atitude de experiência pessoal, na forma “ter” (“tem gente fazendo mestrado, gente fazendo Enem” – ls. 84, 85; “chega lá no final ‘pô’ – ls. 87, 88). O terceiro momento é o mais marcante na fala da Milena, pois, diante de todo o movimento que ela realizou para demonstrar a origem de seu conhecimento, ela finalmente chega à conclusão sobre a sua condição como aluna da escola e o que ela já projeta no final dos estudos, apresentado anteriormente a partir de sua clara insatisfação sobre o processo pedagógico em geral e sobre a sua futura condição no mercado de trabalho: “eu vou varrer, vou lavar banheiro” (ls. 93, 94). Toda a projeção de sua vida e suas experiências pessoais confluem-se nesse ponto, excluindo as outras possibilidades que as políticas públicas para a educação preconizam para o conluente do ensino médio. Essa realidade reconstruída choca Lívia, que acata o posicionamento da Milena, expressando sua profunda preocupação com algo que

ela não havia considerado em nenhum momento da entrevista (“eu já tô até com medo já” – l. 92).

5.3.

Considerações finais sobre os posicionamentos de professores e alunos

Neste capítulo, observamos como professores e alunos posicionam suas identidades sociais em situação de entrevista. Os posicionamentos das professoras voltaram-se para a construção das identidades coletivas no evento interacional, demonstrando que a análise sobre o aspecto do ensino, tanto para a escola em si quanto para as demais escolas, passa por uma construção colaborativa das identidades sociais dos seus alunos.

A construção das identidades dos estudantes feita pelos professores também seguiu uma estratégia de posicionamento deliberado do outro. De acordo com as experiências profissionais das professoras, o aluno que conclui os seus estudos básicos deve ser um aluno “maduro”, que deve pré-requisitos básicos de formação no ensino fundamental para poderem inserir-se adequadamente no ensino médio. As análises observaram que a aceção de “maturidade” não está relacionada com as propriedades individuais de personalidade, mas sim com a capacidade de autonomia e de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na escola.

A fala dos alunos evidencia um tipo de posicionamento baseado no senso comum da ordem social, não evidenciando claramente um posicionamento de *self* dos seus próprios atributos ou de suas próprias vivências particulares, mas sim projetando posicionamentos de *self* previamente determinados, reproduzindo discursos engessados sobre a educação, que demonstram avaliações vagas e generalizantes sobre a importância dos estudos para a própria vida acadêmica/profissional/cidadã. Em relação a essa postura dos alunos, somente a Milena demonstrou uma reflexão crítica atenta, avaliações subjetivas precisas e capacidade projeção das autovivências de outros contextos para o contexto situacional. Seu posicionamento é enfático na entrevista e revela uma reflexão não considerada por aqueles que são responsáveis em trabalhar e desenvolver em sala de aula as capacidades sociocognitivas plenas de pensar criticamente o momento em que está inserido. Quanto à visão analítica da importância do ensino médio, é

significativa a relação com o mercado de trabalho, para onde os estudantes focalizam como objetivo final dos estudos.

Neste sentido, importa considerarmos as experiências dos estudantes para que se repense a funcionalidade dos programas pedagógicos. Analisar os posicionamentos de professores e alunos dá uma compreensão sobre a dinâmica dos sentidos e das práticas locais que estão presentes na vivência dos alunos, e como agir reflexivamente sobre os contextos escolares e sobre suas práticas.

A distinção entre os tipos de construção de identidades sociais entre professores e alunos acabou apontando para a necessidade de aprofundarmos mais em questões relacionadas à parte quantitativa, a fim de que pudéssemos aplicar o estudo estatístico para combinarmos com as análises interpretativas que acabamos de desenvolver. O estudo dos questionários é o foco do capítulo a seguir.

6.

Análise de posicionamentos e avaliações de professores e alunos de ensino médio construídos nos questionários

O presente capítulo está relacionado com a análise dos dados da pesquisa feita em abril de 2012, com professores do ensino médio e com os seus alunos da terceira da série. A pesquisa foi realizada por meio de questionários semiestruturados (Anexos 7 e 8), organizados a partir dos dados qualitativos coletados na primeira pesquisa. Esses dados da pesquisa anterior foram fundamentais para a estruturação dos questionários da segunda pesquisa, uma vez que as perguntas feitas proporcionaram uma abordagem aberta sobre o cotidiano da escola.

Os questionários visavam também os posicionamentos tanto de professores quanto de alunos para o contexto de desafios de mudanças da escola, e mais especificamente do ensino médio, em função de propostas da Secretaria Estadual de Educação. A unidade escolar, assim como as demais unidades pertencentes à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, vêm sendo incluídas em uma série de medidas de ação por parte de sua Secretaria Estadual para reverter, em curto prazo, os resultados insuficientes do ensino médio, configurados pelas avaliações diagnósticas do Ideb 2010. Essas medidas foram concebidas em um plano unificado de metas, o que tem causado um significativo impacto na forma de conduzir as práticas político-pedagógicas da escola.

Os questionários foram aplicados no dia 03 de maio de 2012, todos em uma mesma fase, obedecendo abordagens diferentes: o questionário para os professores foi distribuído individualmente; já o questionário dos alunos foi aplicado em duas turmas de terceira série, uma do turno da manhã e outra do turno da tarde. Em todos os momentos de aplicação, a distribuição dos formulários seguiu uma explanação geral sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre a permissão da Direção da Escola de utilizar os dados desse instrumento para fins de análise, publicação e divulgação científica. Ambos os formulários não requeriam a identificação do participante, mas algumas informações pessoais, como sexo e tempo de vínculo com a unidade escolar.

A análise dos dados seguiu o seguinte procedimento: quantificação das respostas de gênero objetivo, como marcações feitas por opções dadas

(masculino/feminino; sim/não) e categorização das respostas discursivas dadas nas questões mais abertas dos formulários. A categorização das respostas foi o primeiro passo para a interpretação das respostas através de um processo de filtragem de palavras ou frases mais importantes dos questionados. A finalidade desse procedimento de filtragem era para que todos os dados pudessem ser organizados em um banco de dados na plataforma Excel e assim transferidos para um programa de análise estatística SPSS, versão 13.0.

Para uma pesquisa quantitativa, adotamos uma metodologia baseada na correlação estatística de variáveis, determinadas a partir das categorizações de respostas. Seguindo um procedimento padrão para análises estatísticas, foram feitos testes de correlação paramétrica para a verificação da normalidade de distribuição das variáveis. A partir da aplicação do teste, foi possível realizar as correlações entre as variáveis observadas nas respostas dos questionados. O resultado dessas correlações levou em consideração o nível de significância estatística ou a probabilidade de correlação entre as variáveis, com resultados que variam entre significativos ($p < 0,05$) e não-significativos ($p > 0,05$).

Para efeito de relevância, são apenas considerados nesta análise os resultados de valor significativo, para que se apliquem as análises interpretativas de valor qualitativo. A partir desses resultados significativos, complementamos a análise com o procedimento interpretativo, para que as respostas e as interpretações que objetivamos investigar pudessem ser reflexivas para as práticas sociais locais do ensino médio da escola.

Este capítulo está dividido em duas seções: a seção 6.1. são observadas as respostas dos questionários entregues aos professores; a seção 6.2. é dedicada à análise das respostas dos alunos.

6.1. Análise quantitativa e interpretativa com professores do ensino médio

A pesquisa aplicada aos professores do ensino médio contou com a participação de 11 voluntários. O grupo de professores possui uma média de 12,7 anos de experiência com o ensino médio, com amplo desvio padrão de 9,5 anos. O tempo de vínculo dos professores na escola em questão é de 6,2 anos, com desvio

padrão de 1,9 anos. A abordagem dos professores foi feita com a entrega dos questionários a serem devolvidos em prazo combinado com o entrevistador.

Vejamos abaixo os quadros comparativos dessas experiências dos professores na atuação profissional com o ensino médio e o seu desempenho em anos na escola pesquisada:

TABELA 3 – Tempo de atuação na escola

Tempo	n*
menos 1 ano	1
de 1 a 3 anos	2
de 3 a 5 anos	2
de 5 a 10 anos	3
de 10 a 15 anos	0
de 15 a 20 anos	2

*n = quantidade

TABELA 4 – Tempo de experiência no ensino médio (em anos)

Tempo	n
menos de 1 ano	1
de 1 a 3 anos	1
de 3 a 5 anos	2
de 5 a 10 anos	3
de 10 a 15 anos	0
de 15 a 20 anos	2
de 20 a 30 anos	2

A organização dos formulários foi estruturada a partir de dois tópicos com objetivos distintos. A primeira parte contava com três questões sobre o sexo e a experiência dos professores; a segunda parte é o *corpus* do questionário, reunindo treze questões relacionadas à experiência profissional do professor com o ensino médio da escola.

Esta seção está dividida em dois subtópicos, sendo o 6.2. dedicado às análises quantitativas das respostas dos professores e o 6.3. relacionado às análises estatísticas.

6.2.

Análise quantitativa e interpretativa das respostas: ensino médio e os alunos

O presente tópico propõe-se à compreensão interpretativa das respostas de algumas questões trazidas pelas respostas dos professores.

As perguntas voltaram-se para a abordagem de posicionamentos de professores sobre a experiência local com o ensino médio, buscando proporcionar uma visão holística da atuação dos professores neste ciclo de ensino, bem como as suas avaliações sobre o cotidiano na escola.

Um dos principais focos da pesquisa esteve voltado para a avaliação dos posicionamentos dos professores em relação ao ensino médio da escola e para as eventuais evidências de experiência pessoal sobre as mudanças em que a instituição está inserida. Como desdobramento dessa abordagem, também nos interessamos por processos relacionados com a dinâmica do ambiente e do cotidiano escolar.

A primeira questão que destacamos no formulário estava relacionada propriamente com a visão dos professores sobre o ensino médio: “Quais são os objetivos do ensino médio a partir de seu ponto de vista e da equipe pedagógica de sua escola? Como avaliar tais objetivos?”

Constatamos nas respostas dos professores 21 menções relacionadas aos objetivos do ensino médio afirmados pelos professores, formando, assim o seguinte quadro:

TABELA 5 – Objetivos do ensino médio	
Menções	n
Mercado de trabalho	8
Autonomia	5
Vestibular/Enem	4
Cidadania	4

O número de menções não necessariamente corresponde com o número de professores que responderam a questão, isto é, um ou mais professores podem ter mencionado mais de um desses itens encontrados nas respostas. Dentre as citações observadas, a importância do mercado do trabalho para quem pretende concluir o ensino médio vem em destaque com oito citações, observadas na maioria das respostas analisadas.

Um importante parâmetro adotado para a análise dessas respostas foi o texto do artigo nº 35 da LDB:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Lei nº 9394/1996, art. 35)

A partir do texto da lei, fizemos um comparativo do artigo com as respostas dadas pelos professores; verificamos que as suas frases estão relacionadas com os princípios estipulados pelo regulamento da educação básica nacional. Essa comparação mostrou-se relevante, pois podemos entender que os posicionamentos dos professores estão embasados nos princípios formais do ensino médio e preconizados pelo seu principal documento de regulamentação.

Uma segunda questão do questionário procurou abordar as dificuldades encontradas no trabalho na escola e que podem ter suas implicações no ensino médio: “Quais são as principais dificuldades encontradas na sua atuação na escola?”

As respostas compõem o seguinte quadro avaliativo:

TABELA 6 – Principais dificuldades do ensino médio

Dificuldades	n
Não existem problemas	3
Falta de interesse do aluno	3
Defasagem de conteúdos dos alunos	1
Falta de coordenador pedagógico	1
Falta de perspectivas do aluno	1
Falta de recursos	1
Indisciplina dos alunos	1
Problemas com leitura	1
Carga horária excessiva do professor	1
Dificuldades do trabalho em equipe	1

Diferentemente da pergunta sobre os objetivos do ensino médio, as respostas verificadas no quadro acima mostram uma pluralidade nas avaliações

dos professores, ou seja, os problemas específicos encontrados no trabalho escolar muitas vezes são frutos de uma percepção particular, o que muitas vezes não coincide de uma pessoa para outra. É importante considerar, como fator resultante desse dado, as características de uma pesquisa com formulário, onde a interação entre as pessoas é ausente e a construção coletiva dos significados não se torna possível.

O que podemos observar, embora não haja um número absoluto de problemas encontrados no ensino médio, é que grande parte deles está concentrada no aluno (“Falta de interesse do aluno”; “Defasagem de conteúdo dos alunos”; “Falta de perspectivas dos alunos”; “Indisciplina dos alunos”; e “Problemas com leitura”). Essa visão dos professores já foi verificada na primeira fase pesquisa com as entrevistas (v. subtítulo 5.1.2.), quando os principais problemas específicos do ensino médio estavam relacionados com a falta de maturidade do aluno no ensino médio, e que refletem na falta de perspectiva dos estudantes para a conclusão do ensino médio.

Quando perguntados sobre os problemas específicos do ensino médio, diante da pergunta “Há dificuldades específicas do ensino médio?”, os professores apontam algumas dificuldades específicas, tal como é observado abaixo:

TABELA 7 – Tipos de dificuldades encontradas nos alunos

Dificuldades	n
Desmotivação	3
Indisciplina	2
Defasagem de conteúdo	2
Baixo desempenho	1
Falta de expectativa	1
Problemas de relacionamento entre colegas	1

Perguntados especificamente sobre esses problemas encontrados no ensino médio, os professores novamente procuram relacioná-las aos alunos, detalhando, por sua vez, quais dificuldades especificamente são encontradas de acordo com suas percepções e experiências pessoais. Dentre os fatores apontados, destacam-se a desmotivação, a indisciplina e a defasagem de conteúdo.

Os dados apresentados nos quadros acima também foram analisados estatisticamente, como trataremos no próximo tópico. Esperávamos que a experiência com o ensino médio, bem como o tempo de atuação na escola,

pudesse ter uma correlação significativa nos posicionamentos dos professores quanto ao panorama do ensino médio local. Todavia os problemas percebidos pelos professores têm ultrapassado essa razão. Independentemente das experiências profissionais de cada um, a visão do cotidiano escolar tem enfatizado as dificuldades encontradas nos alunos, o que mostra que as medidas institucionais não surtiram efeito prático em sala de aula. As experiências profissionais, principalmente de professoras que estão há mais tempo no quadro de horários, têm sido significativas na interpretação coletiva dos contextos históricos que caracterizaram as transformações; por outro lado, as mudanças em curso não têm diferenciado professores antigos e professores novos na escola, o que caracteriza que todos os professores encontram-se no mesmo contexto de mudança e cada um avalia essas mudanças a partir de suas experiências pessoais.

No subtópico a seguir, observaremos outras variáveis destacadas nas respostas, analisando-as de acordo com o ponto de vista estatístico.

6.2.1. Análise estatística

Foram confrontadas 16 tipos de variáveis por meio de testes de normalidade (*Kolmogorov-Smirnov*) e de correlação parcial de Pearson (paramétrico). Dentre os testes aplicados, perceberam-se 5 correlações significativas, associadas às práticas profissionais dos professores.

As perguntas cujas variáveis proporcionaram uma correlação paramétrica entre si foram:

- Há quanto tempo você leciona para o ensino médio?
- Você utiliza o “Currículo Mínimo” proposto pela Seeduc para este ano? Gostaria de fazer comentários sobre as diretrizes desse documento para o ensino médio?
- Qual foi o livro didático escolhido para o ensino médio? Você utiliza o livro didático escolhido?
- Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) para utilizar-se o livro didático com as turmas? E de que forma está sendo feita a adequação do livro com o “Currículo Mínimo”?

- Ao planejar suas aulas, você considera importante a preparação do seu aluno para o mercado de trabalho? Acredita que esta seja uma das funções da escola?

As variáveis geradas a partir dessas perguntas foram:

- i. utilização do “Currículo Mínimo”;
- ii. utilização do livro didático;
- iii. dificuldades na utilização do livro didático;

As correlações verificadas permitem fazer uma análise sobre as práticas profissionais desses professores na escola e assim fazer as interpretações dos fatores contextuais que estão relacionados com os posicionamentos dos professores.

O primeiro tipo de correspondência significativa, observada nas respostas dos professores, confrontou as seguintes variáveis: “utilização do ‘Currículo Mínimo’” e “utilização do livro didático”. Dentre o grupo de professores, 7 afirmaram utilizar o livro didático, 3 responderam que não utilizam e 1 não respondeu. Essa correlação mostrou-se positiva, com $p < 0,01$ e evidencia a associação da utilização das diretrizes estipuladas pelo Currículo Mínimo e a utilização do livro didático como principal instrumento para cumpri-lo.

A segunda correspondência significativamente apontada correlacionou as variáveis “utilização do ‘Currículo Mínimo’” e “dificuldades na utilização do livro didático”, cujo nível de significância foi $p < 0,01$, positiva e forte ($r = 0,6$). O “Currículo Mínimo” é o principal instrumento curricular destinado pela secretaria estadual, como uma tentativa de padronizar-se o ensino na rede de educação. Muitas vezes, as dificuldades de aplicação desse documento pelos professores dão-se pela falta de correspondências com os materiais didáticos, principalmente do livro didático. Para os professores, o novo contexto escolar esbarra nessas dificuldades.

A resposta dada por um professor, identificado no questionário como “P9”, salienta uma das consequências da falta de conciliação entre o livro didático e o Currículo Mínimo:

P9: (...) O livro didático ainda não foi entregue para os alunos por não possuir quantidade suficiente para todos, mas mesmo assim eu uso na sala de aula por empréstimo. Alguns conteúdos precisam ser adaptados a (*sic*) realidade dos alunos ou até complementados para se adequar às diretrizes do Currículo Mínimo.

O posicionamento do professor é construído a partir de uma atitude epistemológica de experiência pessoal com avaliação sobre a falta de conciliação entre os dois instrumentos pedagógicos diretamente aplicados em sala de aula (“alguns conteúdos precisam ser adaptados”). No entanto, o que parece ser o principal fator determinado na avaliação do professor está no fato de não haver livros disponíveis para todos os alunos (“não foi entregue para os alunos por não possuir quantidade suficiente para todos”). Essa visão analítica do professor, operada a partir de uma experiência pessoal, também é verificada nas respostas de outros professores. Vejamos o que afirmou o professor “P1”:

P1: (...) Os livros já estão na escola, mas os professores ainda não receberam autorização para distribuí-los. No entanto, já estou utilizando-o no quadro, pois fiz todo o meu planejamento anual com base no mesmo. Em relação à escolha, esta foi feita por todos os professores da área através de um encontro (reunião) (...).

Nota-se que o professor também posiciona-se sobre uma dificuldade que parece ser característica da escola local e deixa mais evidente a atuação do professor relacionada com as políticas pedagógicas da instituição (“Os livros já estão na escola, mas os professores ainda não receberam autorização para distribuí-los.” – grifo nosso).

O impasse causado pela falta de exemplares suficientes ou da falta de distribuição dos mesmos em tempo hábil é visto por demais professores como o principal fato que caracteriza o trabalho pedagógico em sala de aula. Vejamos mais alguns exemplos:

P5: (...) Sigo o Currículo Mínimo e a (*sic*) medida que preciso dos livros didáticos, utilizo os poucos exemplares que chegaram e que ficam na sala de aula.

P8: (...) Ainda não utilizei os livros porque os alunos ainda não os receberam.

P11: (...) O problema é que os alunos não podem levá-lo para casa, pois não há quantidade suficiente para todos.

Procuramos abordar, também, sobre o contexto de mudança em que a escola se inseria. De acordo com as asserções iniciais (v. Cap. I), as mudanças empreendidas pela Secretaria Estadual de Educação poderiam estar presentes nas novas práticas cotidianas da escola, principalmente na prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Embora não tenha havido qualquer correlação significativa desse contexto de mudança com qualquer outro fato abordado nas respostas dos questionados, mencionamos alguns posicionamentos que motivaram a estruturação dos formulários da pesquisa.

Vejamos, por exemplo, o posicionamento de “P1”, diante da pergunta “Quais são as mudanças que a Secretaria de Educação vem implementando para a melhoria do ensino médio? Como você avalia essas mudanças e quais são as implicações sobre a gestão local e a equipe pedagógica?”.

P1: Até o momento, a mudança mais expressiva foi a implementação do currículo mínimo, uma vez que anteriormente não havia nenhum documento que servisse como parâmetro. No entanto, o número excessivo de habilidades e competências a serem cumpridas a cada bimestre o torna utópico.

Assim como fora observado nas respostas anteriores, o “Currículo Mínimo” figura no posicionamento de um dos professores, evidenciando uma atitude epistemológica de experiência pessoal. Podemos entender que este documento tem sido significativo no dia a dia do trabalho pedagógico e que ele figura como objeto de mudança escolar. Embora o posicionamento intencional fosse direcionado pelo iniciador, neste caso o pesquisador, a evidência de experiência pessoal tem configurado pela própria construção da pergunta. Na sequência de sua fala, “P1” executa uma avaliação opinativa sobre as práticas locais na aplicação dos itens do Currículo Mínimo e a sua elaboração caracterizada pela ordem institucional, visto pelo professor com o “número excessivo de habilidades e competências a serem cumpridas a cada bimestre o torna utópico”.

Em outro posicionamento assertivo em relação ao processo de mudança, “P3” faz o seguinte relato:

P3: Metas, metas e metas são as mudanças que a Secretaria de Educação vem implementando para a melhoria do ensino médio. Enem, Saerj e Saerjinho são

algumas das novidades que segundo a Secretaria de Educação foram lançados para melhorar a qualidade do ensino público, mas eu particularmente não acredito nisso.

De acordo com o participante “P3”, os desdobramentos da implementação do Currículo Mínimo vêm acompanhados de um novo regime de “metas”, que vem representando o processo de mudança significativo para a gestão instituída na escola. A avaliação do participante atento para esses desdobramentos manifesta-se como uma atitude epistemológica pessoal (Mushin, 2001). Porém, o que fica mais evidente é o tipo de autoposicionamento deliberado (Langenhove & Harré, 1999:21), caracterizado na sequência de seu enunciado (“mas eu particularmente não acredito nisso”), contrapondo-se ao que foi apresentado por ele (“Enem, Saerj e Saerjinho são algumas das novidades que segundo a Secretaria de Educação foram lançados para melhorar a qualidade do ensino público”). O mesmo deferimento é feito pelo participante identificado como “P8”:

P8: As mudanças são aplicação de provas como o Saerj e o plano de metas. Até agora não observei nenhuma melhoria nem para o professor e nem para o aluno.

No posicionamento do participante acima, as novas medidas empreendidas para as mudanças no ensino básico na escola, principalmente no ensino médio, não têm surtido efeito objetivo para que a nova proposta curricular, vinda do Governo Estadual, de fato ofereça as mudanças esperadas por ele. O “plano de metas”, novamente, configura-se como o contexto de mudança da escola, mas-não tem tido o efeito prático na “melhoria” do ensino médio, “nem para o professor e nem para o aluno”, no posicionamento de *self* na forma “não observei”.

Para ratificação de uma tendência para o posicionamento crítico em relação às novas medidas recentemente adotadas, citemos a resposta de “P4”:

P4: Acredito que as mudanças da secretaria de educação estão apenas complicando a vida do professor sem qualquer objetivo da melhoria do ensino.

Novamente, o autoposicionamento deliberado tem caracterizado o discurso opinativo (Shi-Xu, 2000), através da forma verbal em primeira pessoa (“acredito”), seguido da avaliação do contexto local a partir de uma atitude epistemológica de experiência pessoal (Langenhove & Harré, 1999).

No tópico a seguir, as avaliações dos alunos do ensino médio, com vista de refletir sobre os desdobramentos dessa mudança na constituição das identidades sociais dos alunos.

6.3.

Análise quantitativa e interpretativa com alunos do ensino médio

A pesquisa foi realizada com a participação de 40 alunos da 3ª série do ensino médio, sendo 18 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. A quantidade de alunos do sexo feminino representa 45% do grupo pesquisado, ao passo que 55% são alunos do sexo masculino. Foram abordadas duas turmas da instituição, sendo que cada uma em turno diferente. A idade média desses alunos na pesquisa estatística é de 17,8 anos de idade, com o desvio padrão de 1,64 anos.

Na tabela abaixo, é caracterizado o perfil do aluno do ensino médio da escola. São comparadas duas variáveis: a idade e o tempo de vínculo com a escola.

TABELA 8 – Relação do tempo de estudo na instituição com a idade (em anos)

idade	total		1º seg. no EF*		2º seg. do EF*		1ª série do EM*		2ª série do EM*		3ª série do EM*	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
16	8	20	0	0	6	75	2	25	0	0	0	0
17	14	35	2	14,3	3	21,4	9	64,3	0	0	0	0
18	8	20	0	0	2	25	5	62,5	0	0	1	12,5
19	8	20	1	12,5	0	0	5	62,5	1	12,5	1	12,5
20	1	2,5	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
24	1	2,5	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0

*EF: ensino fundamental; EM: ensino médio.

Na planilha acima, 14 alunos, que correspondem a 35% do total pesquisado, responderam que estão matriculados desde o ensino fundamental.

Nos testes de correlação paramétrica, a relação entre a idade do aluno e o tipo de vínculo com a escola mostrou-se significativa ($p = 0,001$), positiva e moderada ($r = 0,5$) para os alunos matriculados desde o ensino fundamental, cuja maioria tem entre 16 e 17 anos de idade. Com esse dado, significa que o tipo de aluno concludente do ensino médio, que apenas matriculou-se nesta etapa da educação básica, tem idade igual ou superior a 17 anos, acarretando uma

correlação inversamente proporcional: quanto maior a idade do aluno, menor é o vínculo com a escola.

Essa correlação mostra que o perfil do alunado está dividido em dois grupos: os que têm menos idade, estão há mais tempo matriculados na escola, oriundos de outras séries, ao passo que os que têm mais idade estão há menos tempo matriculados. Essa caracterização pode ser relevante, uma vez que podemos focar nos tipos de opiniões e posicionamentos dos alunos desempenham e como esse dado pode contribuir para a interpretação desse fenômeno.

Nos tópicos a seguir, analisaremos os dados das questões abertas respondidas pelos alunos. Foram constatados dezesseis tipos de correlações significativas, das quais analisaremos cinco delas, distribuídos em cinco subseções específicas.

6.3.1.

Posicionamentos sobre o cotidiano da escola de acordo com as avaliações dos alunos

A pesquisa também apontou para outras correlações significativas, que foram diagnosticadas a partir das respostas dos alunos. Essas avaliações caracterizam-se por ser um tipo de posicionamento do pesquisado direcionada pelas seguintes perguntas:

- Participa das aulas?
- Os professores são interessados/envolvidos?
- Quais são seus objetivos como estudante que terá concluído o ensino médio? Você se sente preparado(a) ou capacitado(a) para atingi-los. Por quê?

A partir dessas perguntas foram estipuladas as seguintes variáveis:

- i. professores interessados;
- ii. participação nas aulas;
- iii. convicção;
- iv. disciplinas necessárias;

As respostas permitiram a organização do seguinte quadro:

TABELA 9 – Posicionamento sobre o cotidiano da escola, de acordo com as avaliações dos alunos

Questões	Sim	Não	S.R.*
Professores interessados	39	0	1
Participação nas aulas	37	3	0
Convicção na formação escolar	22	8	10
Disciplinas necessárias	31	5	4

* sem resposta

Nas respostas dos alunos, 92% dos alunos afirmaram que participam das aulas. Em relação à avaliação dos professores, 97% dos alunos afirmaram que os seus professores são interessados no trabalho em sala de aula ou envolvem-se com o desenvolvimento do aluno. Quando perguntados sobre as necessidades da grade curricular do ensino médio, 77% dos estudantes atestaram que as disciplinas são necessárias para a formação escolar, 13% afirmaram que não e 10% não se posicionaram na pergunta. Quanto às convicções pessoais na preparação com o ensino médio, 55% dos alunos responderam que se sentem preparados com a formação que receberam durante o ensino médio, 20% afirmaram não estar preparados e 25% não responderam a pergunta.

A primeira correlação significativa foi apontada na correspondência entre “professores interessados” e “participação nas aulas”, com nível de significância $p < 0,01$ e moderada ($r = 0,6$). De acordo com as respostas dos alunos e as correspondências estatísticas aplicadas, a participação nas aulas está correlacionada com o interesse dos professores no exercício da sua profissão. Particularmente, as perguntas em que se basearam essas variáveis eram objetivas, ou seja, consistia na marcação de uma das alternativas dadas (“sim”; “não”).

Outra correlação verificada confrontava as variáveis “convicção” com “disciplinas necessárias”, cujo nível de significância resultou em $p = 0,01$, valor positivo e moderado ($r = 0,4$). Na pergunta “Quais são seus objetivos como estudante que terá concluído o ensino médio? Você se sente preparado(a) ou capacitado(a) para atingi-los. Por quê?”, doze alunos afirmaram estar convictos com a sua formação para atingir seus objetivos pessoais; 8 afirmaram não estar convictos e 2 não se posicionaram. A relação mostrou-se positiva, o que demonstra que a avaliação sobre a necessidade das disciplinas no currículo do ensino médio é proporcional às convicções pessoais sobre sua capacidade como um aluno formado.

O tipo de interpretação possível a partir das evidências de correlação estatística é que os posicionamentos dos alunos estão associados à sua avaliação de acordo com o seu cotidiano escolar, o que desvela uma atitude epistemológica de experiência pessoal. Vejamos alguns exemplos de repostas de alunos que responderam positivamente sobre a convicção de sua formação no ensino médio e também sobre a afirmação da importância das disciplinas curriculares à pergunta “Quais são seus objetivos como estudante que terá concluído o ensino médio? Você se sente preparado(a) ou capacitado(a) para atingi-los. Por quê?”. Convém mencionar que as respostas estão organizadas de acordo com a sequência de perguntas na referida questão.

A01: Entrar na faculdade. Sim, porque me dedico aos estudos.

A08: Arrumar um bom emprego. Sim. Por que (*sic*) se eu consegui concluir o ensino médio e por que (*sic*) eu estou preparado.

A11: Faculdade. Sim. Porque eu já trabalho na área.

A13: Conseguir um bom emprego. Sim. Porque estudo muito.

A14: Fazer a prova para Marinha do Brasil ou então cursar uma faculdade. Eu me sinto preparado para isso, pois sei muito bem do meu potencial.

A29: Me formar (*sic*) em direito. Sim, pois estou estudando muito.

Questões como o autoposicionamento reflexivo sobre a participação individual nas aulas estão diretamente relacionadas ao perfil de professores interessados nas respectivas disciplinas, o que mostra que o posicionamento coletivo de alunos está alinhado com o desempenho dos professores em sala de aula. Por outro lado, a percepção de que o currículo do ensino é adequado interfere diretamente no posicionamento pessoal de convicção, o que caracteriza um tipo de avaliação analítica das práticas cotidianas escolares com o posicionamento de *self*.

Verificamos, também, um dado interessante para as nossas análises quantitativas: a correlação entre “sexo feminino” e o reconhecimento de “disciplinas necessárias”: 94% das alunas responderam que as disciplinas são necessárias, ao passo que 63% dos alunos responderam de igual modo. Nove alunos, que marcaram a opção “não” ou deixaram em branco, são do sexo

masculino. Esse fato pode estar relacionado com a predominância de professoras no ensino médio, o que pode causar uma aceitação maior das disciplinas através do desempenho profissional de professoras, mais identificadas com estudantes do sexo feminino. Sendo assim, é possível afirmar, a partir dessas variáveis, que o posicionamento deliberado de *self* está relacionado com a caracterização do grupo social escolar, mais associada, portanto, ao sexo feminino.

6.3.2.

Posicionamentos dos alunos sobre os objetivos do ensino médio

Neste tópico, abordamos a avaliação dos alunos sobre a finalidade do ensino médio na formação escolar de cada um. Na primeira correlação que destacamos, foi apontada uma correspondência significativa entre a idade dos alunos e os seus objetivos pretendidos como concludente do ensino médio. As variáveis foram geradas a partir de duas perguntas distintas do formulário:

- Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- Qual a sua opinião sobre a finalidade do ensino médio para o(a) estudante?

Como parâmetro para a avaliação da segunda questão, fizemos uma análise textual do artigo nº 35 da LDB. A partir dos quatro incisos que pertencem ao artigo, fizemos as seguintes topicalizações possivelmente poderiam ser encontradas nas respostas dos alunos:

- a) consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental;
- b) aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental;
- c) preparação para o trabalho;
- d) formação contínua;
- e) capacidade de adaptação ao contexto em que vive;
- f) cidadania;
- g) desenvolvimento moral;
- h) formação ética;
- i) autonomia intelectual;
- j) pensamento crítico;
- k) compreensão dos conteúdos curriculares;
- l) capacidade de aplicação dos conhecimentos teóricos.

Essas categorizações foram denominadas “objetivos padrões”, com o intuito de distinguir-se os objetivos relatados nas respostas que são contemplados pela LDB de 1996 e aqueles que simplesmente não são contemplados pela lei federal. Abaixo, segue uma tabela com os registros dos alunos de acordo com o número de menções dadas por eles em suas respostas. Para tanto, as citações não correspondem ao número de alunos, o que possivelmente algumas delas tenham sido mencionadas por uma só pessoa.

TABELA 10 – Objetivos do ensino médio

Itens da lei	n**
Ampliar os objetivos pessoais/diversos	6
Dar acesso à universidade/faculdade	6
Dar/proporcionar o acesso ao mercado de trabalho	5
Preparar para o vestibular/Enem	4
Ampliação do conhecimento	1

**n = quantidade de menções

Os itens acima foram considerados convergentes com as propostas da LDB, com 22 menções relacionadas aos objetivos formais do ensino médio. No entanto, foram constatadas 15 menções consideradas não contempladas nas propostas que cabem a este ciclo de ensino; nove alunos não quiseram ou não se posicionaram diante da pergunta. No banco de dados, esses itens foram discriminados de acordo com a quantidade de abordagens feita pelos alunos nas suas respostas.

A correlação idade/objetivos padrões mostrou-se significativa, com $p < 0,05$, negativa e moderada ($r = 0,4$). Todavia, o tipo de correlação foi negativo, o que nos permite compreender que a associação entre os objetivos pretendidos no ensino médio é inversamente proporcional à idade do aluno, uma vez que 60% das citações feitas (padrões e/ou não padrões) foram mencionadas por alunos com idade entre 16 e 17 anos, ao passo que 40% dessas menções foram citadas por alunos com idade entre 18 e 24 anos de idade. Em outras palavras, o aluno da terceira série, com idade estimada para frequentar a série (17 anos em média), apresenta um posicionamento compatível com um estudante concluinte do ensino médio, ao passo que alunos com idades mais avançadas apresentam um posicionamento menos enfático quanto aos seus objetivos.

Este dado está relacionado com a noção de “maturidade” voltada para conhecimentos formais desenvolvidos na escola, construída pelas professoras no capítulo 5 (v. subtítulo 5.1.2.). A relação inversamente proporcional entre maior idade e menor atenção às práticas da formação escolar reflete outras variáveis que pertencem ao cotidiano escolar, apontadas pelas alunas Milena e Lívia (v. subtítulo 5.2.1., fragmento 2.5.; 5.2.2., fragmentos 2.10., 2.11.), tais como falta de perspectiva com os estudos e conteúdos curriculares ausentes nas vivências dos alunos (Milena), e evasão (Lívia). O que podemos entender é que alunos com idade adequada para frequentar o ensino médio estão mais voltados para o cumprimento das práticas pedagógicas formais, apresentando maior avaliação das experiências pessoais para os posicionamentos alinhados com os parâmetros curriculares, ao passo que alunos que já apresentam histórico de reprovação e de evasão apresentam menos acesso a essas informações. Também podemos considerar as atitudes mais assertivas por parte de alunos mais novos, que apresentam uma visão mais crítica da sua permanência na escola, à proporção que os alunos com maior idade, teoricamente com maior independência na sua permanência na escola, o fazem com que não se importem tanto com posicionamentos reflexivos, uma vez que anseiam mais pelo certificado de conclusão dos estudos e assim compensar o tempo perdido.

A seguir, estão relacionadas nove das respostas dadas por alunos com idade entre 16 e 17 anos de idade, que tiveram seus objetivos relacionados ao que consta na LDB.

- A01: Serve para prepara (*sic*) os alunos para vestibular, concursos.
- A05: É muito importante, pois agora podemos ver que estamos com responsabilidades, e que temos que pensar no nosso futuro, no nosso emprego.
- A13: Precisamos terminar nossos estudos até mesmo para conseguir melhores empregos.
- A16: Preparar o aluno para o Pré vestibular, Enem entre outras coisas.
- A27: Para ele conseguir entrar em uma boa faculdade, claro que ele tem que estudar, e os professores ajudam bastante.
- A32: Na minha opinião o Ensino médio e (*sic*) tão importante quanto os outros, mais o Ensino médio é bem importante porque depois que passarmos deles, iremos para faculdades e vamos usar tudo que foi aprendido nele.
- A35: Muito bom. Porque assim eles podem fazer uma faculdade para se (*sic*) alguém na vida.
- A38: Começar a fazer uma faculdade.
- A39: Fazer uma faculdade e conseguir uma coisa melhor.

O propósito da pergunta foi traçado para que os alunos posicionassem-se de acordo com as formas de avaliação empregadas e do tipo de atuação adotada no momento da resposta.

Perante os resultados estatísticos, alunos com idade adequada para frequentarem a 3ª série potencialmente são mais atentos aos objetivos preconizados na organização do ensino médio, o que demonstra seu tipo de experiência pessoal como aluno inserido em um contexto institucional de ensino.

Para a correlação verificada, destacamos o *status* de conhecimento dos alunos A16 e A39. Em ambas as respostas, podemos caracterizá-las com o discurso de opinião detalhado por Shi-Xu (2000:271), pois os estudantes oferecem uma compreensão pessoal sobre o tema da questão em um tipo de discurso em que não se faz necessário o uso de sinais linguísticos e textuais. Para Alves (2010), as modalidades podem estar inerentes ao próprio predicado, expresso lexicalmente por ele. Tanto o aluno A16 quanto o A39 expressam um posicionamento objetivo quanto à continuidade da formação escolar (“pré-vestibular” e “Enem” – A16; “faculdade” – A39). Já o estudante A38 também exerce um posicionamento opinativo inerentemente ao predicado da sua afirmação, porém utiliza a forma “começar” como um processo a mais, ou evidenciando um movimento de continuidade da formação escolar, uma forma de conhecimento compartilhado a partir de uma atitude epistemológica de experiência pessoal, como indivíduo socialmente posicionado como estudante.

O tipo de informação do aluno A39, que considera como o objetivo na conclusão do ensino médio a formação contínua, também pode ser observado nas respostas de A01, A27 e A35 (“vestibular” – A01; e “faculdade” – A27 e A35). No entanto, cada estudante utilizou formas modalizadas específicas para expressar o nível ou o tipo de comprometimento com o conhecimento pessoal. A forma “serve” (A01) expressa uma avaliação subjetiva, à medida que o aluno expressa seu grau de engajamento baseado nas suas considerações pessoais.

As respostas dos alunos A27 e A35 revelam um posicionamento interessante em relação aos demais alunos já analisados. Ambos fazem referência à possibilidade para a formação contínua, porém utilizam as formas lexicalizadas de 3ª pessoa do discurso “ele” (A27) e “eles” (A35), que evidenciam um posicionamento deliberado do outro quanto às experiências futuras e ao sujeito

que se beneficiará com a conclusão do ensino médio. Essa estratégia significa um baixo envolvimento desses estudantes com o próprio enunciado, excluindo-se das experiências futuras como concludente.

Já os alunos A05 e A13 utilizam outros elementos linguísticos que caracterizam a identidade do estudante do ensino médio, nas formas “nosso emprego” (A05) e “melhores empregos” (A13). Essas formas compõem, a partir das respostas dos alunos, o tipo de aluno do ensino médio focado para o mercado de trabalho. As estratégias desses alunos são semelhantes, pois ambos relatam uma experiência social atual a partir das formas “agora” (A05) e “precisamos terminar” (A13).

Já o aluno A32 tem uma opinião mais desdobrada para o seu posicionamento no questionário: ele executa um autoposicionamento deliberado (“na minha opinião”), expressando uma avaliação que possui de acordo com uma compreensão pessoal do assunto. Sua avaliação subjetiva baseia-se na utilização de formas modais (“tão”; “bem”) para desempenhar uma atitude epistemológica pessoal perante aos objetivos que caracterizam o aluno de ensino médio (“iremos para faculdades”).

6.3.3.

A avaliação sobre o contexto de mudança

Um dos eixos norteadores da pesquisa quantitativa foi o propósito de perceber como o contexto de mudança da escola era interpretado pelos alunos, questão que não havia sido contemplada na entrevista com os grupos de alunos e com professores. Esse objetivo foi abordado na pergunta “Você tem conhecimento sobre as mudanças no ensino médio que sua escola vem implementando?”.

De todos os participantes, 72% alunos afirmaram não ter conhecimento sobre as mudanças que vêm sendo implementadas para o ensino médio; apenas 10% responderam que “sim” e 18% não responderam a questão. Dentre os que responderam ter conhecimento das mudanças, nenhuma delas afirmou especificamente que tipo de mudança vem ocorrendo no ensino médio da escola, o que não se possibilitou uma análise qualitativa das respostas dadas.

Nossas asserções de que as mudanças institucionais integradas no cotidiano da escola têm tido impacto nos posicionamentos dos alunos não foram confirmadas, o que pode aferir que as mudanças ainda estão em curso e que são mais avaliadas na classe dos professores, que vêm sendo os principais implementadores das novas medidas. Sendo assim, dentro do contexto local da escola pesquisa, os professores tem percebido diretamente essas mudanças ainda do ponto de vista burocrático, ao passo que os alunos, direta ou indiretamente, não foram visados com as propostas de novas mudanças.

6.4.

Considerações finais sobre a pesquisa quantitativa

Observamos, no presente capítulo, as correlações verificadas nas respostas dos professores e dos alunos às perguntas dos questionários. Procuramos ilustrar, por meio de tabelas e de respostas abertas, os posicionamentos dos pesquisados em relação à temática abordada nas perguntas. Na seção 6.1., fizemos uma qualificação do quadro de professores da escola. Na seção 6.2., apresentamos algumas quantificações das respostas dos professores relacionadas aos objetivos do ensino médio, levando em consideração o que preconiza a LDB. Já na seção 6.2.1., foram apresentadas as evidências estatísticas, que correlacionaram basicamente a experiência dos professores com a avaliação particular sobre o ensino médio local. Nesta fase, percebemos que alguns impasses apontados pelos pesquisados estão direcionadas para as dificuldades encontradas no aluno.

Na seção 6.3., dedicamos às análises das respostas dos alunos. No tópico 6.3.1., foram observadas algumas correlações estatísticas relacionadas à avaliação do aluno sobre o ensino médio da escola. No item 6.3.2., combinamos as evidências estatísticas com as evidências linguísticas das respostas relacionadas com os objetivos pessoais dos estudantes na formação escolar. E na seção 6.3.3., refletimos sobre os posicionamentos dos alunos sobre a dinâmica de transformação do contexto escolar onde a escola está inserida, e mais especificamente o ensino médio da instituição. E, por último, na seção 6.4., fizemos as considerações finais sobre os processos de mudança na escola.

7. Considerações Finais

O estudo ora apresentado foi desenvolvido com o objetivo de entender como professores e alunos de ensino médio apontavam seus posicionamentos identitários individuais e coletivos, a partir de uma visão socioconstrucionista das identidades e dos posicionamentos pessoais, projetados dentro de uma situação sociointeracionista da entrevista. Nas falas dos entrevistados, buscamos compreender a interdependência entre o próprio contexto micro de produção e os contextos mais amplos, como o ensino médio, a instituição escolar e as mudanças institucionais em curso, postos em ação nos enunciados. Para interpretarmos as percepções pessoais e profissionais desses atores, articulamos as bases teóricas dos “posicionamentos de *self*” e da “evidencialidade” para compreendermos a “avaliação” como componente fundamental da subjetividade, que envolve na competência comunicativa o uso da modalidade e dos evidenciais linguísticos como categorias linguísticas da ação verbal. A pesquisa mostra-se como uma oportunidade de reflexão de ordem micro e macro (Ellis, 1999) sobre o cotidiano da escola, um “Brizolão”, bem como sobre o cenário que envolve a escola (contextos histórico e social de políticas públicas de educação para o ensino médio).

O trabalho combinou duas formas de pesquisa, qualitativa e quantitativa, com o intuito de observar, por diferentes abordagens, os posicionamentos de professores e de alunos do ensino médio. Essas abordagens conciliaram pesquisas feitas por meio de entrevistas e questionários, considerando a instituição escolar como uma unidade remanescente de um programa de governo impactante e revolucionário, mas que não logrou êxito como política pública educacional. As transformações na educação estadual no Rio de Janeiro configuraram uma sucessiva ordem de mudanças históricas da escola, projetadas nos posicionamentos dos professores e dos alunos na construção de identidades individuais e coletivas. Atualmente, a escola está inserida em mais um momento de mudança institucional, em uma proposta de transformação curricular para o ensino médio, que poderia apontar novos posicionamentos dos professores e dos alunos do ensino médio na unidade escolar.

7.1.

Sobre as perguntas da pesquisa em relação a posicionamentos de professores e alunos nas entrevistas e nos questionários

Retomamos assim as perguntas de pesquisa, para reflexões sobre os resultados: Que posicionamentos professores e alunos do Ciep constroem em uma escola conhecida pela sua história de insucessos de acordo com o programa original do Ciep's, face também a um processo de mudanças atuais instituídas pelo governo estadual no seu programa de ensino, em uma comunidade carente (i., p. 19)? Como se relacionam os posicionamentos identitários coletivos e individuais de professores e alunos do ensino médio sobre o cotidiano e as práticas educacionais do Ciep (iii., p. 20)?

Observamos, no capítulo 5, que as professoras constroem a) posicionamentos identitários coletivos de professor responsável, b) posicionamentos deliberados do aluno em relação à formação esperada para o ensino médio e c) em relação ao mercado de trabalho.

Quanto à formação do estudante, a professora Miriam trouxe seu posicionamento, apontando para a falta de “maturidade” do aluno que chega ao ensino médio. Há assim uma preocupação com a falta de fundamentação adequada, que prejudica o aluno no aprimoramento dos processos formais de conhecimento para que ele chegue com a competência necessária à etapa final da educação básica. Trata-se, portanto, de uma visão continuada de formação escolar.

Em relação à preparação ao mercado de trabalho, a professora Joana trouxe um posicionamento reflexivo, apontando para a relação de interdependência entre os fatores negativos, que envolvem processos internos da própria escola, relações com outras escolas, que impedem de “fechar a questão”, e a falta de “apetite de mercado de trabalho” do aluno de ensino médio, que “está alienado a tudo isso”, incluindo o vestibular (v. subtítulo 5.1.3., fragmento 1.3.).

Na entrevista com os alunos, a) eles constroem posicionamentos sobre a escola pública, entre o senso comum, na ordem social; b) evitam posicionar-se em relação ao papel da escola; e c) trazem posicionamentos reflexivos sobre a escola pública e a escola particular. Os posicionamentos de senso comum em relação à importância da escola e ao seu papel social foram, em geral, genéricos e repetitivos, sem posicionamentos pessoais reflexivos ou de grupo. Ao longo das

sequências, percebe-se que os alunos evitavam posicionar-se, com respostas concisas, sem detalhamento. Quando, portanto, esperava-se que os alunos tivessem internalizados os discursos vigentes sobre a importância da escola, deparamo-nos com a relevância da Milena para a pesquisa e, sem dúvida, com um dos posicionamentos mais consistentes sobre a participação da escola na sua vida pessoal, não endossando discursos sociais vigentes. A fala de Milena choca, mas põe em ação mecanismos sociocognitivos potentes, das quais a escola deveria desenvolver e focar como objetivo principal. A visão desta aluna contrasta com a dos demais, que reportam opiniões gerais, ideológicas e até cômodas, mas que não refletem atitudes e avaliações pessoais avançadas ou mais pertinentes; Milena tem essa autonomia reflexiva e atribui enorme clareza aos não ditos, a pouca importância da escola para a sua vida. Além de dar prioridade às experiências pessoais para evidenciar a falta de alcance para a sua vida, ela atribui grande significação na sua fala, consciente do impacto que ela causaria, haja vista a enfática expressão “GERAL VIRAR BANDIDO” (Fragmento 2.5.). A consideração desta possibilidade, tomando como relação o contexto sócio-histórico-cultural da Milena, projeta a seguinte conclusão: ao invés da escola agregar valores para o bem, ela os tangencia para o mal, englobando apenas o papel burocrático do sistema educacional, que tem pouca aplicação para a vida do aluno.

Em relação à formação profissional, os alunos consideram o mercado de trabalho como um dos tópicos mais relevantes para a concretização dos estudos, embora, em nenhum momento, o entrevistador tenha inserido esse tema entre as perguntas. Os alunos manifestam posicionamentos com expectativas do que julgam necessário aprender, em especial sobre entrevistas orais, para inserirem-se no mercado de trabalho.

Podemos perceber que a inserção no mercado de trabalho traz posicionamentos tanto de professores como de alunos. Para uma das professoras, o problema é complexo, com vários fatores interferindo, inclusive a alienação dos alunos. Para os alunos, os posicionamentos indicam que não há alienação nem falta de interesse pelo mercado de trabalho. Os alunos posicionaram-se de forma desinteressada em relação ao papel da escola, com generalizações e evitação de posicionamento, e manifestaram opiniões divergentes entre a escola pública e a

escola privada. Tais posicionamentos, portanto, sinalizam que a Milena tem a avaliação mais contundente e foi a única a ter coragem em posicionar-se sobre o desinteresse que a escola provoca.

Na elaboração dos questionários (Anexos VII e VIII), um dos propósitos foi obter maior participação de alunos e professores do ensino médio, com o objetivo de reunir dados mais diversificados sobre os posicionamentos analisados nas entrevistas orais, havendo maior amplitude nas perguntas sobre o cotidiano escolar e suas práticas. Foram feitas perguntas fechadas e abertas, para que surgissem respostas discursivas. Nem todos os pontos foram observados na análise (capítulo 6), ficando para uma pesquisa futura, em função dos objetivos do estudo e da opção por selecionar pontos para reflexão, em uma visão comparativa entre posicionamentos nas entrevistas e nos questionários.

Na entrevista em grupo, percebemos que as professoras contribuem para a construção de uma identidade social de grupo. No entanto, quando perguntados no questionário sobre os principais entraves encontrados no ensino médio, verificamos uma pluralidade de posicionamentos e avaliações sobre problemas específicos do cotidiano escolar, muitas vezes indicadores de uma percepção pessoal e não de grupo. Dentre os principais problemas mencionados, o de maior foco concentra-se nos alunos (“falta de interesse do aluno”; “defasagem de conteúdo dos alunos”; “falta de perspectivas dos alunos”; “indisciplina dos alunos”; e “problemas com leitura”).

Percebemos assim que, tanto na fase de entrevista quanto na fase dos questionários, os professores apresentam posicionamentos negativos em relação aos alunos de ensino médio, posicionados como imaturos, desmotivados e sem perspectivas; a atitude epistemológica é operada a partir de um posicionamento deliberado do outro e construída em forma de evidências das suas experiências pessoais.

Comparamos, a seguir, os posicionamentos e avaliações dos alunos sobre os professores e o cotidiano da escola, a partir das seguintes perguntas: Participa das aulas?; Os professores são interessados/envolvidos?; Quais são seus objetivos como estudante que terá concluído o ensino médio?; Você se sente preparado(a) ou capacitado(a) para atingi-los. Por quê? As respostas foram organizadas a partir

das variáveis: (i) professores interessados; (ii) participação nas aulas; (iii) convicção; (iv) disciplinas necessárias.

As respostas dos alunos indicam posicionamentos e avaliações positivas sobre os aspectos do ensino médio da escola, listados na tabela abaixo:

TABELA 11 – Avaliação sobre o ensino médio

Questões	%
Participam das aulas	92
Professores interessados	97
Disciplinas necessárias*	77
Convicção na formação escolar**	55

*10% dos alunos não se posicionaram na pergunta
 ** 25% dos alunos não se posicionaram na pergunta

Na pergunta “Quais são seus objetivos como estudante que terá concluído o ensino médio? Você se sente preparado(a) ou capacitado(a) para atingi-los. Por quê?”, as respostas indicam posicionamentos diferenciados, como nas convicções sobre a preparação com o ensino médio, já que 12 alunos afirmaram estar convictos com a sua formação para atingir seus objetivos pessoais; 8 afirmaram não estar convictos e 2 não se posicionaram.

Percebemos então que os posicionamentos dos alunos são positivos, diferenciados dos professores que se posicionam de forma negativa em relação aos alunos. Os alunos, em seus posicionamentos, sinalizam, no entanto, para problemas em sua formação no ensino médio.

7.2.

Sobre as reflexões nas relações de ordem micro e macro

As perguntas seguintes voltaram-se para as relações de ordem micro e macro: (i) Como professores do Ciep se posicionam em relação às propostas político-pedagógicas do ensino médio, no contexto histórico dos “Brizolões”, face às mudanças atuais instituídas pela nova política de gestão governamental? (ii) Como os posicionamentos podem apontar para uma mudança agentiva e de transformação social no contexto do ensino médio, em sua prática pedagógica e formação de profissionais em uma comunidade carente? (iii) O que os resultados de ordem micro e macro nos apontam para reflexão sobre a escola de ensino médio, no âmbito do Ciep?

Percebemos, em relação aos resultados nos questionários, que a implantação de um regime de metas e a centralização das competências e das habilidades curriculares no “Currículo Mínimo” associam-se aos posicionamentos profissionais dos professores. Os professores, especialmente as professoras com longo tempo de atuação na escola, sinalizam uma mudança nas novas práticas de ensino baseado no cumprimento de metas nos seus posicionamentos avaliativos e incorporam-na como uma implementação institucionalmente verticalizada.

Os resultados dos posicionamentos dos alunos nos questionários apontaram que o processo de mudança está relacionado com as questões mais gerais do ensino médio, sem direcionamento mais direto com as percepções e posicionamentos dos alunos. De acordo com as comparações feitas, a mudança para os alunos não é significativa, uma vez que não foram apontadas correlações. No entanto, interpretativamente, elaboramos algumas relações com a primeira parte da pesquisa, feita com as entrevistas.

A primeira delas refere-se ao plano de metas para a escola, estipulado pela Secretaria estadual de Educação, que tem focado especificamente na atuação dos professores e nas novas formas de procedimentos pedagógicos. As metas estipuladas têm gerado um impacto mais expressivo nos posicionamentos dos professores, uma vez que eles têm percebido essas mudanças no âmbito do planejamento e da implementação do currículo institucional, não gerando até o momento da pesquisa ferramentas pedagógicas significativas para o processo de avanço na aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Por outro lado, os alunos demonstraram uma forte tendência de posicionamentos voltados para a experiência pessoal; os alunos não apresentam uma visão analítica abrangente do contexto em que a escola se insere, não contemplando com mais clareza as mudanças que vêm sendo empreendidas. Em relação aos objetivos do ensino médio, é notória a visão de formação para o mercado de trabalho, um dos objetivos preconizados pela LDB, e não contemplados pelo “Currículo Mínimo”.

No que tange aos professores do ensino médio, os posicionamentos reflexivos funcionam como eixo principal para a construção do discurso de opinião nas situações de entrevista, bem como a operação de atitudes epistemológicas de experiência pessoal na intersubjetividade das construções

identitárias coletivas. As práticas locais, tais como a composição do quadro de professores para o ensino médio da instituição, indicam posicionamentos comuns da comunidade de prática dos professores.

Outro ponto importante observado nas entrevistas com professores foi o posicionamento interativo para a construção das identidades coletivas, bem como o posicionamento deliberado do outro para a construção das identidades sociais dos alunos do ensino médio. Segundo o posicionamento avaliativo dos professores, os alunos do ensino médio, em especial os estudantes no ano de 2011, revelam imaturidade em relação aos objetivos que ele pretende com a conclusão do curso.

Nas entrevistas com os alunos, predominaram os posicionamentos reflexivos na construção das identidades pessoais, bem como atitudes epistemológicas de experiência pessoal para a projeção de *selves* individuais e de grupo. Entendemos que os alunos continuam se posicionando em relação aos objetivos mais diretos na conclusão do ensino médio, que são a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e viabilidade de ingressar-se em uma universidade. Nas pesquisas realizadas, a uniformização das competências e das habilidades pelo “Currículo Mínimo” não se relacionam diretamente com os objetivos dos alunos durante o ensino médio, o que confere ao documento a necessidade de não priorizar-se apenas a padronização dos conteúdos formativos ou o cumprimento de metas de curto prazo, mas sim de considerarem-se as particularidades de cada contexto sócio-histórico-cultural onde as escolas estão situadas, de forma a dar ao documento maior oportunidade para que a assimilação por parte dos professores e dos alunos seja mais bem conduzida.

7.3.

Sobre as articulações teóricas e metodológicas da pesquisa

Com uma postura metodológica ampla, articulamos as pesquisas quantitativa e qualitativa utilizando entrevistas e questionários como instrumentos de pesquisa, bem como as análises interpretativas e estatísticas das respostas oferecidas. Como nossa visão sempre esteve direcionada para o viés interpretativo do comportamento linguístico das respostas, tornou-se um grande desafio envolver as observações iniciais apontadas nas entrevistas com uma pesquisa

quantitativa. Todavia, reafirmamos nossa postura interpretativa em todas as fases de análise de dados, o que se mostrou uma grande oportunidade de combinação entre dois paradigmas com perspectivas distintas.

A inserção de uma metodologia híbrida permitiu relacionar os dados analisados nos questionários com os posicionamentos dos participantes nas entrevistas, sinalizando perspectivas diferentes de alunos e professores, influenciando, o processo cultural em que estão inseridos, na projeção futura do aluno de ensino médio e nos seus posicionamentos pessoais na sua formação escolar.

Tornou-se viável não só uma integração metodológica da pesquisa, mas uma observação abrangente sobre os processos sociais por que a escola está passando, a partir de abordagens amplas sobre as experiências vivenciadas pelos participantes.

As entrevistas foram importantes para que os posicionamentos pessoais fossem interpretados, bem como um importante momento de desdobramento dos posicionamento de *self* aliados à avaliação, ao discurso de opinião e a sua construção linguística e discursiva em atitudes de evidencialidade, com análise das modalidades, das pessoas do discurso, dentre outros mecanismos.

Nossos propósitos estavam direcionados para a investigação de um ambiente de mudança no ensino médio da instituição. As proposições iniciais consideraram que essa mudança tinha influência nos posicionamentos de professores e alunos do ensino médio, configurado na fala as percepções e os tipos de construções identitárias evidenciadas no uso da língua.

Consideramos, no entanto, que os processos de mudança estão relacionados ao âmbito da gestão da Secretaria Estadual de Educação, envolvendo mais a participação dos professores, com vistas para o cumprimento das metas estipuladas. Essas novas implementações não têm gerado, pelo menos por ora, os objetivos visados pelos professores e pelos alunos na formação do ensino médio, uma vez que o parâmetro curricular não contempla, do ponto de vista das vivências pessoais dos alunos, os objetivos mais associados com a conclusão dos estudos, tais como aplicabilidade dos conteúdos aprendidos e admissão para o mercado de trabalho.

Sendo assim, alunos continuam considerando, a partir de suas experiências pessoais e de seus posicionamentos individuais, suas próprias condições como estudantes para chegarem às metas de inserção do mercado de trabalho, compartilhado com a atuação dos professores para a viabilização direta desses objetivos. Por outro lado, as mudanças institucionais têm gerado um impacto menos relevante para os propósitos mais imediatos de um alunado pertencente às classes mais populares de uma escola pública de periferia.

Mais do que oferecer novos instrumentos para uma padronização do ensino da rede estadual ou o aperfeiçoamento dos instrumentos diagnósticos para o registro das principais carências do sistema de ensino, é necessário que os professores desenvolvam com mais autonomia pedagógica o amadurecimento dos objetivos do ensino médio para os alunos, de acordo com as perspectivas que eles vislumbram, já que eles não têm tido oportunidade de visualizá-las.

Do ponto de vista da gestão educacional, tanto a escola quanto os professores devem ter viabilizados os meios necessários para a implementação de novos instrumentos curriculares, por meio de um suporte de materiais pedagógicos que possibilitem com mais fluidez a implementação dessas mudanças, para que elas não ocorram sem as condições necessárias de serem eficazes. No âmbito da escola local, as dificuldades de aplicação de qualquer medida residem na ausência de coordenação e de condições de trabalho eficiente dos professores junto a seus alunos, o que é uma das questões que interferem na conciliação entre a gestão da instituição, os professores e os alunos, para que os novos processos sejam bem desenvolvidos.

É necessário, portanto, que os avanços pretendidos no ensino médio não estejam relacionados ao cumprimento das metas apenas, mas também para uma atenção particular às realidades das escolas e das suas localidades, principalmente, de seus alunos, integrando disciplinas que visam o desenvolvimento das escolhas individuais direcionadas para a vida pós-ensino médio, combinadas com um currículo mais enxuto, que ao mesmo tempo contemple o aprofundamento do conhecimento e de opções oferecidas a partir dos interesses e das experiências pessoais.

8.

Referências bibliográficas

ALVES, Rosangela Jovino. Modalidade epistêmica e evidencialidade em discursos da Ministra Dilma Rousseff. In.: **Revista Iluminart**. Vol. 1, nº1. Instituto Federal de São Paulo: São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_anteriores/volume1numero1/ARTIGOS/volume1artigo5.pdf>. Acesso em 30 jun. 2012

_____. **Uma análise funcionalista da modalidade epistêmica e da evidencialidade em discursos políticos**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/rjalves.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012, 10:15:04.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Linguagem e escola na voz dos professores**. 1991. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

_____. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. In.: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 maio 2012.

ATKINSON, J.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action: Studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

AUSTIN, J. L. How to do things with words. Oxford Univ. Press, 1962.

_____. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BAMBERG, M. “Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishments of identities”. In: MAIERS, W., BAYER, B, ESGALHADO, B. D., JORNA, R. E SCHRAUBE, ED. (eds.). **Challenges to theoretical psychology**. Nova York: Ontário: Captus University Publications, 1999.

BARBOSA, Maria Emilia Alfano. **Condição juvenil e experiência discente: um estudo em uma escola de ensino médio**. 1999. 180 f. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. In: **Calidoscópico**. Revista de Linguística Aplicada. V. 3, n. 2, p. 74-87, maio/agosto de 2005. São Leopoldo – Rio Grande do Sul: Universidade do Vale dos Sinos

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jun 2011

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BRYMAN, Alan. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? In.: **Qualitative Research**. vol. 6(1). p. 97-113. Sage Publications: London, 2006. Disponível em: <<http://www.socsci.uci.edu/ssarc/pcs/webdocs/W-Readings/IntegratingQualandQuant.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2012

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In.: **Discourse Studies**. Vol. 7 (4-5): p. 585-614. Sage Publications: London, 2005. Disponível em: <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/bucholtz/articles/MB_DS2005.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2012.

CARDOSO, Denise Rosal Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. 1989. 214 f. Tese (Doutorado em Letras)– Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. In.: **Cadernos de pesquisa**. N. 119, p. 147-174. UFRJ: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2012.

_____ & NICHOLS, J. (Eds.) **Evidentiality: The linguistic coding of epistemology**. New Jersey: Ablex, 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

CHANNELL, Joanna. Corpus-based analysis of evaluative lexis. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 38-55.

COIMBRA, Alda Maria. Histórias contadas em sala de aula: A construção da identidade social de gênero da mulher. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 209-232.

CONRAD, Susan; BIBER, Douglas. Adverbial marking of stance in speech and writing. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 56-73

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Evaluating evaluation in narrative. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 102-119.

DAVIES, Brown; HARRÉ, Rom. Positioning and personhood. In: HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk van (Ed.). **Positioning theory**. Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 32-52

_____. Positioning: The discursive production of selves. In.: **Journal for the Theory of Social Behavior**. 20(1), 43-63, 1990

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. In.: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Vol. 15, n. 55. Scielo: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200002>. Acesso em: 17/3/2012

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUTRA, Flávia Silveira. Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 135-155.

ELLIS, D. G. Research on social interaction and the micro-macro issue. In: **Research on Language and Social Interaction** 32 (1&2), 31 – 40, 1999.

ENGLEBRETSON, Robert. **Stancetaking in Discourse**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2007. Pp. 323. [Pragmatics & Beyond New Series 164].

ERZBERGER, C., KELLE, U. Making Inferences in Mixed Methods: The Rules of Integration. In A. Tashakkori and C. Teddlie (eds) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. pp. 457–90

FONTANA, A. & FREY, J. H. The interview: From structured questions to negotiated text. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) **Handbook of qualitative research**, (2nd. Ed.). EUA: Sage, 2000.

FRASER, Bruce. Conversational mitigation. In: **Journal of Pragmatics**. 4: 341-350, 1980.

GAGO, Paulo Cortes. (2002). Questões de transcrição em análise da conversa. In.: *Veredas: Revista de estudos linguísticos*. UFJF: Juiz de Fora, 2002. v. 6, n. 2, p. 89-113. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf>>. Acesso em 03/3/2010

GAGO, Paulo Cortes *et all.* A prática da avaliação no contexto de mediação familiar judicial. In: Veredas Atemática. Veredas On-Line: Juiz de Fora, 2012

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola: 2002. p. 7-20.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola: 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola: 2002. p. 149-182.

HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk van. Reflexive positioning: autobiography. In: _____. **Positioning theory**. Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 60-73.

_____. The dynamics of social episodes. In: _____. **Positioning theory**. Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 1-13.

HARRÉ, Rom; MOGHADDAM, Fathali M. **Recent advances in Positioning Theory**. In: *Theory of Psychology*. Sage Publications. Vol. 19(1): 5-31, 2009.

HILBERT, Richard A. Toward an improved understanding of “role”. Elsevier: Netherlands, 1981.

HOEY, Michael. Persuasive rhetoric in linguistics: A stylistic study of some features of the language of Noam Chomsky. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 28-37.

HOLMES, J. Modifying Illocutionary Force. In: **Journal of Pragmatics**, 8 (3): 345-65, 1984.

HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, J. F. Active Interviewing. D. Silverman (Ed.). **Qualitative Research: Theory, method and practice**. Great Britain: Sage, 1997. pp. 113-128.

HUNSTON, Susan. Evaluation and the planes of discourse: status and value in persuasive texts. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 176-221.

HUNSTON, Susan; SINCLAIR, John. A local grammar of evaluation. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 56-73.

HYMES, D. Ways of speaking. In: BAUMAN, Richard. & SHERZER, Joel (ed.) **Explorations in the ethnography of speaking**. London, Cambridge University Press, 1974. p.433-51

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. 309 f. Tese (Doutorado em Letras)– Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOROBOV, Neil; BAMBERG, Michael. Positioning a “mature” self in interactive practices: How adolescent males negotiate “physical attraction” in group talk. In.: **British Journal of Development Psychology**. 22, 471-492, 2004

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. **Language in the inner city**. Philadelphia, University of Philadelphia Press, 1972.

LANGENHOVE, Luk van; HARRÉ, Rom. Introducing positioning theory. In: _____. **Positioning theory**. Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 14-31

LINDE, Charlotte. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B.; LINELL, P.; NORDBERG, B. (Orgs.). **The construction of professional discourse**. London: Longman, 1997. p. 151-172.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Socioconstrucionismo: Discurso e identidade social. In: _____. **Discursos de identidades**. Mercado das Letras: Campinas, 2003. p. 13-38.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. In.: **Eccos**. vol. 7, n. 2. p. 333-349. Uninove: São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2e02.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012

MAGGI, Leticia. **Ensino médio brasileiro precisa entrar no século XXI**. Veja, 26 ago. 2012. Disponível em <veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-ensino-medio-do-seculo-xxi>. Acesso em: 31 jan. 2013.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: appraisal systems in English. In.: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 142-175.

MEMÓRIA, Tatiana Chagas. *Programa Especial de Educação*. In.: FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. Disponível em <http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_progespecial.htm>. Acesso em 11 jun. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). IN.: **Revista Estudos Avançados**. Vol. 15: São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200005&script=sci_arttext>. Acesso em 11 jul. 2011

_____. Ciep – Centro Integrado de Educação Pública: Alternativa para a qualidade de vida do ensino ou nova investida do populismo na educação? In.: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Revista em Aberto**. Inep: Brasília, 1989 (nº 44, p. 45-63). Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/712/635>>. Acesso em 11 jul. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2008.

MISHLER, E. G. **Research Interviewing**. Context and Narrative. Cambridge: Harvard, [1986] 1991.

MOGHADDAM, F. M. Reflexive positioning: culture and private discourse. In: HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk van (Ed.). **Positioning theory**. Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 74-86.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MUSHIN, Ilana. **Evidentiality and epistemological stance**. Philadelphia: John Benjamins, 2001.

OLIVEIRA, Luiza de Almeida. **Prática exploratória, estratégias de evidencialidade e posicionamentos de selves em narrativas de experiência profissional no contexto de sala de aula de língua inglesa no Ensino Médio de uma escola estadual**. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Tais Leal. **“Sei lá, maluco, aí...”**: Estratégias de evitação de posicionamento do adolescente na construção de identidades masculinas. 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

O GLOBO. **Ideb**: O Estado do Rio de Janeiro é o penúltimo do ranking. O Globo, 05 jul. 2010. Disponível em <oglobo.globo.com/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>. Acesso em 01 fev. 2013.

PAULA, Rogéria Costa de. Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 181-208.

PEREIRA, Maria das Graças Dias; GARCEZ, Pedro. **Revista Palavra**. Ed. Nº 8. Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. (Introdução)

PEREIRA, Maria das Graças Dias; SANTOS, Fábio Mendes. Narrativas de deslocamento e evidencialidade: construções de entre-lugar de um emigrante mineiro de retorno dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias. et al (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 133-171.

_____. **A construção de discursos e identidades socioculturais: uma mudança de paradigma?** In: PEREIRA, Maria das Graças Dias. et al (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 541-575.

REIS, Cláudia Maria Bokel. Evidencialidade como recurso analítico para posicionamentos profissionais em narrativas de experiência. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias. et al (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 67-99.

REIS, Cláudia Maria Bokel, PEREIRA. **Linguagem, evidencialidade e posicionamento de professor: a construção da coerência dos “selves” em narrativas de experiência**. 2005. 377 f. Tese (Doutorado em Letras)– Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

RICE, P. L. and EZZY, D. **Qualitative Research Methods**. New York: Oxford University Press, 1999.

RODRIGUES, Renata Lopes de Almeida. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 67-88.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola: 2009

SABAT, S.; HARRÉ, R. Positioning and the recovery of social identity. In: HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk van (Ed.). **Positioning theory**. Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 87-59.

SANTOS, Robson Luís Gomes dos. **Usabilidade de interfaces para sistemas de recuperação de informação na web**: estudo de caso de bibliotecas on-line. 2006. 347 f. Tese (Doutorado em Design)– Programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. In.: **Gelne**. vol. 2, n. 2. p. 1-5. Ufa: Alogoas, 2000. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_26.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2012.

SANTOS, Wendell dos. **Implementação de um projeto de ensino de inglês nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro**: Vozes e discursos em contraponto. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SARANGI, S. The conditions and consequences of professional discourse studies. In: KIELY, R.; REA-DICKINS, P.; WOODFIELD, H.; CLIBBON, G. (eds.), *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. London, Equinox, 2006 p. 199-220.

_____. Reconfiguring self/identity/status/role: the case of professional role performance in healthcare encounters. In: ARCHIBALD, J.; GARZONE, G. (eds.). *Actors, identities and roles in professional and academic settings: discursive perspectives*. Berne: Peter Lang, 2010. p. 27–54.

SARBIN, Theodore R. and KITSUSE, John I. A Prologue to Constructing the Social. In: SARBIN, Theodore R. and KITSUSE, John I., eds. **Constructing the Social**. London: Sage, 1994, cap.1, p.1-18.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB – trajetórias, limites e perspectivas. Autores Associados. Campinas, 2008.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. In: _____ **Approaches to discourse**. Cambridge: Blackwell, 1994. p. 97-136.

SEARLE, John R. **A classification of illocutionary acts**. University of Californina: California, 1976.

SEEDUC-RJ. **Currículo Mínimo 2011**: Língua Portuguesa e Literatura. Rio de Janeiro, 2011

SEEDUC-RJ. **Gide**: Gestão Integrada da Escola. Cartilha, 2011. Disponível em <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2013.

_____. **Currículo Mínimo: Língua Portuguesa e Literatura.** Rio de Janeiro, 2012.

SHI-XU. Opinion discourse: Investigating the paradoxical nature of the text and talk of opinions. In.: **Research on Language and Social Interaction.** 33(3), p. 263-289. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2000. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327973RLSI3303_2#preview>. Acesso em: 11 jul. 2012.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: _____. **Língua(gem) e identidade.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

SINISCALCO, Maria Teresa; AURIAT, Nadia. **Quantitative research methods in educational planning.** Unesco: Paris, 2005.

SNOW, David. **Collective identity and expressive forms.** eScholarship Repository. University of California, 2001.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, 2002. p. 143-160. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 24/01/2013

SOUZA, Targélia F. Bezerra de. **Jovens-adolescentes de camadas populares: A expressão do social no cotidiano escolar.** 1987. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SUI-LAN; MOGHADDAM, F.M. Positioning intergroup Relations. In: HARRÉ, Rom; LANGENHOVE, Luk van (Ed.). **Positioning theory.** Blackwell: Massachusetts, 1999. p. 74-86.

SUSAN, Hunston. Evaluation and the planes of discursive: status and value in persuasive texts. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (Ed.). **Evaluation in text.** Oxford University: Oxford, 1999. p. 176-206.

TARGELIA, Bezerra de Souza F. **Jovens e adolescents de camadas populares: a expressão do social no cotidiano escolar.** 1987. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

TANNEN, D. Two issues in analyzing recorded tions. In: _____. **Conversational Styles: Analyzing Talk Among Friends.** Norwood, NJ: Ablex, 1984.

THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan. Evaluation: An introduction. In: _____. **Evaluation in text.** Oxford University: Oxford, 1999. p. 1-27.

THOMPSON, Geoff; ZHOU, Kianglin. Evaluation and organization in text: the structuring role of evaluative disjuncts. In: THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan (ed.). **Evaluation in text**. Oxford University: Oxford, 1999. p. 121-175.

TILIO, Rogério. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 89-111.

UNICEF. **Rádio pela infância**. Brasília, 2010: p. 112-115. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/pt/RPIAbril2010.pdf>>. Acesso em 24/6/2011

UNESCO. *Ensino Médio no Brasil*. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/secondary-education/>>. Acesso em 24 jun. 2011.

VEJA. **Ensino médio brasileiro não atinge metas para 2012**. Veja, 19 nov. 2012. Disponível em <veja.abril.com.br/noticia/educacao/ensino-medio-brasileiro-nao-atinge-metas-para-2012>. Acesso em 31 jan. 2013.

VIEIRA, Amitza Torres. A dimensão avaliativa da argumentação na fala opinativa de profissionais de uma empresa em processo de mudança.

VIEIRA, Amitza Torres. A dimensão avaliativa da argumentação na fala opinativa de profissionais de uma empresa em processo de mudança. 2007. 168 f. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem)– Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

WENGEL, Etienne. **Communities of Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ZIMMERMAN, D. H. Discourse identities and social identities. In: ANTAKI, C. and WIDDICOMBE, S. **Identities in Talk**. London: Sage, 1998, p.190-206.

9 Anexos

Anexo 1 Entrevista com professoras do Ensino Médio

01/12/2011

Diognes – Carla – Elaine – Inês – Joana – Luísa – Míriam – Roberta – Rose

[01:01 – 174:657]

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	como é que se dá a oportunidade de vocês darem aulas para o ensino médio? é por conta própria? eh:: ou leva- considera outros fatores como é que- isso é feito?
	2		
	3		
	4		
	5		
2.	6	Carla	=oportunidade na escola?
3.	7	Diognes	=na [escola]
4.	8	Carla	[pra dizer] como você-
5.	9	Míriam	existe uma prioridade aqui que todos o:s as turmas de ensino médio tenham professores principalmente terceiro ano então e:h tenta se adequa:r o horário daquele professor com a disponibilidade com o horário da turma e vice-versa né? ((a professora olha para as outras ao redor da mesa)) (0.5) só em último caso mesmo quando não <u>tem</u> e:h o professo:r e não- aí uma turma de ensino médio fica sem professor mas caso contrário não a prioridade [((palavras incompreensíveis))]
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
6.	26	Carla	[é a prioridade né]
	27		
7.	28	Míriam	o ensino médio tem terceiro ano, segundo ano, primeiro ano e aí as séries anteriores de segundo segmento [entendeu?]
	29		
	30		
	31		
	32		
8.	33	Diognes	[humhum] entendi.
	34		
9.	35	Míriam	mas é uma prioridade mesmo que: existe na escola pra que monte o horário pra que todos os alunos do ensino médio tenham professores então- aí- a gente se adéqua a esse horário, né?
	36		
	37		
	38		
	39		
10.	41	Diognes	haveria a- alguém assim que tem um-

	42		uma prefe- eh uma
	43		(0.8)
	44		e::h
	45		(1.0)
	46		teria assim u-
	47		(1.0)
	48		tem uma coisa (tão) diferente do que
	49		foi falado agora?
	50		né
	51		alguém (0.5) e::h acha que se dá
	52		diferente ou é dessa forma que
	53		acontece mesmo?
11.	54		nã:::o
12.	55	Miriam	a pro[posta]
13.	56	Joana	[a propos]ta da-
14.	57	Miriam	=da [escola]
15.	58	Joana	[da] secretaria de educação.
16.	59	Diognes	ah, tá.
	60		(1.0)
	61		bom.
	62		eh.
	63		há uma preferência para cada um de
	64		vocês (0.8)
	65		eh, uma preferência para o ensino
	66		médio em relação ao ensino fundamental
	67		ou isso não existe?
17.	68		(1.5)
18.	69	Elaine	eu prefiro o ensino médio.
19.	70	Carla	em relação à matemática porque fica
	71		mais fácil para fechar o horário.
20.	72	Diognes	fechar o horário?
21.	73	Carla	pegando o ensino médio.
22.	74	Diognes	hum.
23.	75	Luísa	[português também]
24.	76	Carla	[mas não é preferência]
25.	77		(1.0)
26.	78	Elaine	bem eu- [eu prefiro trabalhar com o]
	79		ensino médio.
27.	80	Carla	[porque fica mais fácil.]
28.	81	Elaine	((palavras incompreensíveis))
	82		pra nós é mais fácil trabalhar com o
	83		ensino médio.
	84		sexta ano pra mim é terrível.
29.	85	Diognes	°humhum°
	86		e:: vocês acham- vocês acham que há
	87		uma:::
	88		(1.0)
	89		há um cuidado maior de um nível de
	90		ensino em relação ao outro o:u é tudo
	91		igual?
	92		ou seja.
	93		o ensino fundamental é: seria assim
	94		muito mais bem cuidado que o ensino

	95		médio ou ambos são tratados da mesma
	96		forma não só aqui na escola mas no
	97		âmbito geral?
30.	98	Luísa	diognes?
31.	99	Rose	como a míriam falou
	100		né diognes
	101		e:h
	102		essa prioridade que dá pra arrumar o
	103		horário já é um diferencial né porque
32.	104	Diognes	[=a princípio]
33.	105	Rose	[a prioridade] pro ensino médio e não
	106		pro fundamental que é básico.
	107		né.
	108		o ensino fundamental é básico.
	109		então
	110		eu acho que a preocupação tem que ser
	111		igual.
	112		(0.8)
	113		né.
	114		agora preferência já é outra coisa
	115		preferência é do professor
	116		mas a questão da do cuidado você tem
	117		que ter co:::m
34.	118	Roberta	qualquer coisa.
35.	119	Rose	com o ensino fundamental e médio
	120		também
36.	121	Joana	eu concordo.
37.	122	Rose	agora
	123		eu sei
	124		HÁ professores que O:Ptam pelo ensino
	125		médio.
	126		né?
	127		que gostam de trabalhar com
	128		adolescentes com uma fase mais
	129		avançada e tal
	130		entendeu?
38.	131		((momento de discussão))
39.	132	Diognes	eh
	133		e (em qual âmbito) vocês- (0.5)
	134		definiriam ou traçariam o perfil de um
	135		aluno do ensino médio?
	136		qual seria o perfil de um aluno do
	137		ensino médio?
40.	138	Míriam	bom o aluno que entra no primeiro ano
	139		ele::: ainda (pinga).
	140		eu percebo quando eu peguei turma de
	141		primeiro ano, eu percebi o aluno muito
	142		imaturo para ensino médio.
	143		(repassar essas matérias) né de
	144		conteúdos mesmo pré-requisitos
	145		quando ele vai para o segundo ano ele
	146		já tá, né, mais ou menos adaptado mas
	147		mesmo assim tem situações como o

	148		cristiano, que (já estive) em um monte de <u>turmas</u> e as rivalidades dentro de uma <u>turma</u> , porque eram turmas separadas no ano anterior, mas quando o aluno chega <u>no</u> terceiro ano ele já está num nível mais maduro, <u>a</u> -pe-sar de que o- a três mil e um deste ano uma turma <u>mui</u> -to imatura [mesmo]
	149		
	150		
	151		
	152		
	153		
	154		
	155		
41.	156	Joana	[ela não] alcançou essa maturidade não
42.	157	Míriam	=não alcançou a maturidade esperada >porque< geralmente o aluno de ensino médio ele já vem com uma (faculdade) uma responsabilidade. porque e:h eu acho que são turmas que de uma certa maneira são exemplos pros outros. então eu costumo pregar pros alunos, principalmente terceiro ano "gente terceiro ano vocês são exemplo pra escola. então tudo o que vocês fazem refletem pros outros." porque <u>entra</u> no terceiro ano (ainda caminhando)
	158		
	159		
	160		
	161		
	162		
	163		
	164		
	165		
	166		
	167		
	168		
43.	171	Joana	=fazendo
44.	172	Míriam	=ou alguma coisa assim (0.5) de uma certa maneira fica um um exemplo mesmo. seguem aquilo. então, quer dizer, eh a- a questão da maturidade assim depende muito de cada turma, não é? (eles acham que é) "todos os alunos do terceiro ano são maduros." não. vai depender muito da turma porque a mil- mesmo (daquele)ano no caso mesmo mesmo ano à tarde eles são <u>muitos</u> responsáveis, são <u>bem</u> diferentes do primeiro ano da manhã.
	173		
	174		
	175		
	176		
	177		
	178		
	179		
	180		
	181		
	182		
	183		
	184		
	185		
	186		
	187		
	188		
45.	189	Diognes	então:: alguém tem uma: poderia traçar diferentemente o perfil do aluno do ensino médio? ou é dessa forma mesmo
	190		
	191		
	192		
	193		
46.	194	Joana	=é- é- é- uma- é uma frustração muito grande pra gente a três mil e um foi uma frustração muito grande pra mim porque os alunos que- que mais mostraram afinidade foram os alunos que já viam caminhando com a gente
	195		
	196		
	197		
	198		
	199		
	200		

	201		numa outra (equipe)
	202		então eu acho que é o que a míriam falou
	203		
	204		foi uma turma que não toma cuidado,
	205		que não tá nem aí de conteúdo com NA-
	206		DA e <u>nem</u> mercado de trabalho e nem
	207		nada
	208		eu não sei o que vai acontecer
	209		"ah passa mesmo o que me interessa e
	210		já acabou."
	211		né?
	212		mas é uma turma que eu até comentei
	213		com o pessoal
	214		e (falei)
	215		"gente é uma turma que eu não sei se
	216		eu"
	217		que geralmente eu dou uma <u>mensagem</u> no
	218		último dia de aula
	219		eu não sei como eu vou fazer, mas
	220		existe um pessoal aqui que até
47.	221	Míriam	=é ((já concordando com o que a Joana
	222		iria dizer))
48.	223	Joana	é ((concordando com a míriam))
	224		roberta, rafael, marcelo, o henrique,
	225		que amadureceu né? pessoal que até
	226		acaba destoando um poucos dos outros
	227		grupos
	228		((a professora conta algo que
	229		aconteceu com ela))
49.	230		((hh))
50.	231	Carla	o aluno (.) quando chega no terceiro
	232		ano ele fica muito desmotivado, né?
	233		=ele perde
	234		parece que já terminou e que não tem
	235		aquele ano ainda pra cursar, né?
	236		((palavras incompreensíveis))
	237		"já tá no finalzinho, já terminei, já
	238		consegui"
51.	239	Joana	e acha que não vale reclamar
52.	240	Carla	é:
53.	241	Joana	que
54.	242	Carla	[eles chegam com essa postura]
55.	243	Joana	[que todo mundo vai aprovar, né?]
56.	244	Carla	e isso também na escola particular.
57.	245	Míriam	outra dificuldade que eu que sinto
	246		não sei se vocês também sentem
	247		quando a gente pega uma turma de
	248		primeiro ano (0.5) que é::
	249		<(uma assim) vindo> de:: call <u>center</u>
	250		e assim às vezes tem aluno que: não
	251		estuda há <u>muito</u> tempo e quando chega
	252		no primeiro ano
	253		é aquilo-

	254		parece- que que é uma tábua né?
	255		que a gente vai ter que ensinar tudo
	256		a- desde do- do- da base mesmo
	257		eles
	258		parece que num- sa-?
	259		nunca estudaram matemática
	260		no caso né, nós (apontando para carla)
	261		nunca estudaram matemática na vida
	262		então toda todo conteúdo a gente
58.	263	Carla	[conseguir]
59.	264	Luísa	[(fulano tem que mais que)] conseguir
60.	265	Miriam	volta:r
	266		sabe?
	267		"tu vai estudar dentro do ônibus, né?"
61.	268	Carla	=do (listão) que não sabe
	269		não ((palavras incompreensíveis))
62.	270	Joana	hu:::m
63.	271	Miriam	"há muito tempo que não estudo então"
	272		"eu tô afim de estudar muito tempo."
64.	273	Joana	aqui::
	274		tem vinte anos que eu tô aqui
65.	275		((falas incompreensíveis))
66.	276	Joana	mas o pessoal de português e
	277		matemática eles (sofrem) <u>muito</u> mais
	278		agravante
	279		porque
	280		histÓRIA
	281		(como não sabe sobre repetente)
	282		nós temos o mínimo (de ensinar o que
	283		vem pela frente)
	284		não tem problema
	285		mas português
	286		quando não sabe ler e escrever, nunca
	287		sabe os conteúdos ((palavras
	288		incompreensíveis))
	289		matemática
	290		quando não sabe divisão, multiplicação
	291		como que se faz?
	292		você fica de mão atadas (no ensino)
	293		é isso
	294		história também trava muito, né?
67.	295		((palavras incompreensíveis))
68.	296	Diognes	((palavras incompreensíveis))
	297		qual seria assim na concepção de vocês
	298		as principais especificidades de u:::m
	299		ado- adolescente entre quinze e
	300		dezoito anos de idade que é preciso
	301		estar na escola
	302		que: normalmente estaria no ensino
	303		médio?
	304		quais seriam essas necessidades que
	305		fariam assim
	306		(1.0)

	307		que: fariam
	308		que pudessem fazer parte da formação
	309		do ensino médio desse aluno?
69.	310		(3.8)
70.	311	Carla	seria uma boa base no fundamental, né? pro aluno poder <u>chegar</u> no ensino médio com maturidade.
	312		
	313		
71.	314	Míriam	=e aí cai com o que rose falou, né que- é- o::: a própria secretaria de educação é preocupada com o final mas ela não se preocupa com (acabar) e a <u>base</u> pra que o aluno chegue ao final é <u>tudo</u> .
	315		
	316		
	317		
	318		
	319		
	320		
72.	321	Joana	=agora se a gente- se a gente for (ler) é que eu acho é o seguinte senão a gente- a gente nunca vai conseguir fech- fechar a gente depende dos outros também depende de outras escolas depende de uma série de processos que acabou degradando a (disciplina) de nosso aluno <u>mas</u> eu acho que que o ensino se você ler a constituição o ensino- o ensino médio ele tem a função profissionalizante de joGAR aquele aluno, prepará-lo para o mercado de trabalho no sentido de dele sabe? despertando pro mercado de <u>trabalho</u> , pro que tá acontecendo lá <u>fora</u> , ficar <u>atenado</u> . (0.8) e eu sempre comentei aqui na escola que nosso aluno não tem a-pe-tite de mercado de trabalho. ele não tem apetite de °na-da° de- de- de vestibular de parece que ele está alienado a tudo isso (1.0) uma vez eu- eu vim de uma escola eu fui trabalhei numa escola que eu achei muito interessante que deu (muito) certo. independente de qual segmento do ensino médio eles pediram pros professores uma feira de profissões com os alunos
	322		
	323		
	324		
	325		
	326		
	327		
	328		
	329		
	330		
	331		
	332		
	333		
	334		
	335		
	336		
	337		
	338		
	339		
	340		
	341		
	342		
	343		
	344		
	345		
	346		
	347		
	348		
	349		
	350		
	351		
	352		
	353		
	354		
	355		
	356		
	357		
	358		
	359		

	360		(1.0)
	361		de início
	362		(1.0)
	363		jogou logo de início
	364		(2.0)
	365		que todos os professores de acordo com
	366		suas áreas ficaram envolvidos nessa
	367		feira de profissões
	368		(1.0)
	369		pro aluno conhecer pra vê se (0.5)
	370		pelo menos (0.5) a princípio desperta
	371		(aquele apetite) mesmo?
	372		"não eu tô no ensino médio, (pois tô)"
	373		[(uma visão)]
	374		
	375		
73.	376	Carla	[(já tem)] dois anos e ninguém
	377		organiza isso.
74.	378	Joana	<u>não</u>
	379		há dois anos que eu tô falando isso
	380		que eu achei muito interessante
	381		se eu assumir sozinha
	382		a escola ficou mo-bi-lizada (1.0) pra
	383		causar um impacto mesmo nesse aluno.
	384		(1.0)
	385		"oh, você do ensino mé:dio sempre tem
	386		que ter essa preocupação↑
	387		(1.5)
	388		você vai fazer o quê?"
	389		(2.0)
	390		entendeu?
	391		pode não ser nada mas é alguma- uma
	392		ideia né?↓
75.	393	Carla	desperta né?
	394		de re[pente desperta]
76.	395	Joana	[(um estágio)]
	396		[(pra fazer)]
77.	397	Inês	[é]
78.	398	Carla	=alguma coisa.
79.	399	Inês	= <u>ah</u>
	400		(1.0)
	401		vai.
	402		vai sim.
	403		vai porque ele vai tá e::h em contato
	404		com aquele leque, né?
80.	405	Joana	várias soluções
81.	406	Miriam	=(quem tem vontade?)
82.	407	Joana	nós (0.5) eu
	408		((palavras incompreensíveis))
83.	409	Joana	"minha mãe é diarista"
84.	410	Carla	ou seja um mundinho bem centrado aqui
	411		mesmo na comunidade.
85.	412	Luísa	maior maior

86.	413		((palavras incompreensíveis))
87.	414	Luísa	é ser balconista
88.	415	Joana	=exatamente
	416		o pessoal que trabalha no mercado
89.	417		((palavras incompreensíveis))
90.	418	Miriam	"é meu objetivo"
91.	419		((palavras incompreensíveis))
92.	420	Luísa	"meu sonho é trabalhar no mcdonald's"
93.	421	Carla	=[é o sonho deles virou °trabalhar no mcdonald's°]
	422		
94.	423	Joana	[eu lembro que um falou assim]
	424		"pô:::"
	425		os ((palavra incompreensível)) [que
	426		ficam conversando]
95.	427	Roberta	[loja
	428		de shopping]
96.	429	Joana	"faculdade pra quê?"
	430		((palavras incompreensíveis))
	431		"eu não tenho faculdade, o pessoal tá"
	432		e fulano tá fazendo faculdade pra
	433		trahar em lo-ja"
	434		"porque fazer faculdade?"
	435		((palavras incompreensíveis))
97.	436	Luísa	=fora a facilidade que nós temos aqui
	437		na nossa área né?
	438		(1.0)
	439		o mercado negro
98.	440		((risos))
99.	441		(3.0)
100.	442	Diognes	ou seja, a comunidade ela tem
	443		influência na:: ter um: um:
101.	444	Luísa	=no perfil do aluno
102.	445	Diognes	=no perfil e ((palavras
	446		incompreensíveis))
103.	447	Luísa	=exatamente
104.	448	Diognes	então a comunidade tem essa-
105.	449	Luísa	e as meninas elas anseiam um
	450		casamento.
106.	451		(1.0)
107.	452	Joana	e uma gravidez.
108.	453	Luísa	é, ou uma gravidez
109.	454	Joana	=tem status também
110.	455	Carla	=tem [status]
111.	456	Miriam	[expõe] a barriga como um troféu
112.	457	Luísa	=a barriga é o::: troféu.
113.	458	Joana	é verdade.
114.	459		(1.8)
115.	460	Luísa	[é em outros]
116.	461	Miriam	[(palavras incompreensíveis)] que
	462		mirar no exemplo né de (.) se aquela
	463		menina engravidou ela vai ter que
	464		abandonar
	465		

	466		uma hora ela vai sair (.) porque a família não vai tomar conta do filho e tal
	467		
	468		
	469		porque
	470		então essa outra menina que tá vendo
	471		é- a- amiga passar por tudo isso não
	472		ela não não:: vê que tá com um espelho pra que ela não (1.0) passa a mesma coisa toda vez >quando ela vai falar<
	473		ela quer também
	474		(1.5)
	475		achou aquilo um máximo entendeu?
	476		
117.	477		...
118.	478	Diognes	bom vou fazer a última pergunta
	479		é::: é a última pergunta que (0.5) eu acho que vai aproveitar o- a fala que teve aqui que acabou agora.
	480		
	481		vocês acham que o brizolão como é conhecida essa escola (0.8) eh
	482		identifica (.) o aluno tanto positivamente quanto negativamente
	483		esse aluno do ensino médio (0.2) aqui nessa escola?
	484		
	485		
	486		
	487		
119.	488		...
120.	489	Elaine	°tem um estigma né o brizolão.°
121.	490	Diognes	um es-
	491		no brizolão- no brizolão causa um estigma para o aluno?
122.	492		
123.	493	Elaine	((palavras incompreensíveis))
124.	494	Diognes	e isso interfere assim em alguma coisa no no aluno de ensino médio ou apro- eles levam assim numa boa, eles não consideram muito isso?
	495		
	496		
	497		
125.	498		(1.5)
126.	499	Joana	eu acho
127.	500	Miriam	=eu acho que já foi pior
128.	501	Joana	já foi pior, é.
129.	502	Miriam	eu lembro que: é no início não era brizolão né
	503		porque agora todas as escolas, né depois da morte do brizola (0.5) veio a se chamar né (0.5) aqui por exemplo "ciep brizolão patrícia galvão pagu".
	504		então(.) mas antigamente não, era ciep
	505		e na comunidade todo mundo quando se referia a essa escola aqui (0.5)
	506		"ah(.) vão estudar lá no brizolão?"
	507		e a gente
	508		
	509		
	510		
	511		
	512		
130.	513	Inês	=como é que é aquele refrão
131.	514	Miriam	tinha um trabalho
132.	515	Joana	é:::
133.	516	Miriam	de conscientização [de nossos alunos]
134.	517	Carla	[entra burro] e sai

	518		ladrão
135.	519	Joana	que a nossa escola não era brizolão
	520		era ciep.
136.	521	Miriam	centro integrado de educação pública.
	522		aí depois disso tudo, trabalho feito
	523		né(.) aí o que que acontece a
	524		secretaria de educação (chamou) que
	525		todos os colégios né, cieps (.) seriam
	526		chamados de brizolão.
137.	527	Joana	o brizolão ele tem uma questão
	528		histórica aí
	529		ele foi feito para abrigar essa
	530		criança carente mesmo de recursos.
	531		então, uma criança que estuda no
	532		anísio ((referência a outra escola do
	533		bairro)), é uma criança, na
	534		comunidade, mais elitizada.
	535		cê não precisa né necessariamente da
	536		refeição.
	537		como no ciep oferecia abrigo, refeição
	538		e tudo mais né?
	539		(só) "essa é uma criança carente"
	540		"eu não sou carente, eu não estudo lá"
	541		"ah, lá (não vou lá não), lá é isso e
	542		aquilo"
	543		então tem um certo peso.
	544		e uma outra coisa esse aluno externo
	545		ele vem com uma cabeça ((palavras
	546		incompreensíveis))
138.	547		...
139.	548	Luísa	chega aqui se ferra
140.	549		((palavras incompreensíveis))
141.	550	Luísa	eu acredito na escola eu acredito no
	551		ciep, já ouvi falar- e:h ouvi pessoas
	552		falando o seguinte:
	553		"oh, você não vai passar de série não?
	554		então você vai estudar no brizolão".
142.	555	Joana	é ameaça.
143.	556	Luísa	=já começa por aí a:::
	557		discriminização.
	558		aí (1.0) eh
	559		eu eu coloquei meus filhos aqui (0.8)
	560		para estudarem aqui.
	561		meu filho faz o ensino médio esse ano
	562		(.) no ano que vem ele termina aqui e-
	563		"há defasagem?" há, mas há todo um
	564		contexto histórico da vida dele de:
	565		estudante.
	566		minha filha também <u>está aqui</u> e ela vai
	567		fazer o ensino médio aqui também.
	568		então eu acredito (0.5) eu- eu como
	569		professora e mãe de aluno eu acredito
	570		<u>que</u> já mudou muita coisa em relação a

	571		essa discriminalização feito sobre o:
	572		ciep. (1.5) mas ainda vejo.
144.	573	Joana	é.
145.	574	Luísa	teve parentes né que precisavam de
	575		vaga pro- pro::s pros filhos pra
	576		estudarem aí, aí (0.2) (ficamos)
	577		conversando aí eu falei assim "ué, mas
	578		no ciep onde eu trabalho tem vaga"
	579		aí eles falaram assim "mas no
	580		brizoLÃO::?" ((a professora olha para
	581		todos ao redor da mesa))
146.	582		...
147.	583	Joana	é um peso né?
148.	584		...
149.	585	Luísa	"mas o brizoLÃO::?"
150.	586	Diognes	=ou seja o brizolão diz alguma coisa
	587		que
151.	588	Luísa	=é
152.	589	Diognes	que não <u>quer</u> dizer mas
153.	590	Luísa	e pelo contrário mesmo a escola
	591		estando numa área que(.) rodeado por
	592		favelas e essa coisa toda (.) nosso
	593		alunado ainda <u>é</u>
	594		eu acho eu acredito e:m relação a
	595		outras escolas (0.5) bem diferenciado.
154.	596	Joana	é.
155.	597	Luísa	eu acredito.
156.	598	Joana	é verdade.
	599		mas [é verdade].
157.	600	Diognes	[diferenciado] inferior ou ou su-
158.	601	Luísa	superior.
159.	602	Carla	superior.
160.	603	Diognes	superior?
161.	604	Luísa	é.
162.	605	Diognes	é?
163.	606	Luísa	ensino médio é.
164.	607	Joana	ensino médio (você acha tanta coisa)
	608		que você não imagina. (2.0)
	609		né?
165.	610	Luísa	ensino médio é::: tá bem diferenciado
	611		mesmo e agora é um trabalho (0.5) é
	612		muito sério em conjunto.
	613		é uma parceria muito grande dos
	614		professores.
	615		fizemos um projeto da "árvore árvore
	616		que dava dinheiro" envolvendo várias
	617		disciplinas e foi um um momento assim
	618		muito legal (0.8) trabalhado.
	619		entendeu? foi trabalhado no ensino
	620		médio (.) pegou também
	621		nós pegamos também uma turma do ensino
	622		fundamental, nono ano

	623		mas foi assim (0.5) ren- rendeu ótimos resultados.
	624		
166.	625	Joana	eles não banalizaram né gente?
167.	626	Luísa	=é.
	627		e fizemos a LEITURA DO LIVRO (.)
	628		fizemos aquela coisa toda e a- e a
	629		turma participou (.) a turma gostava
	630		de ler.
	631		e essa coisa também né do aluno não
	632		querer ler, não querer participar,
	633		aquela coisa.
	634		gente, não existe.
	635		o negócio é trabalhar mesmo em
	636		conjunto, é a melhor coisa que tem,
	637		sozinho ninguém consegue nada.
168.	638	Miriam	[eu fico apavorada]
169.	639	Joana	[num num prejudicou tanto as nossas
	640		aulas] que cada [fez um capítulo]
170.	641	Miriam	[quando eu assisto]
	642		aquele quadro no fantástico agora.
	643		vocês assistiram [aquele quadro]
171.	644	Elaine	[conselho de classe]
172.	645	Miriam	=conselho de classe?
	646		↑gente, a nossa escola é muito boa↑
173.	647	Joana	a turma de projeto dela mostrou uma
	648		realidade, viu?
	649		que::: alunos terríveis, assim
	650		agora, também, vejo muita muito
	651		despreparo do professor pra lidar com
	652		certos alunos (0.5) daquelas turmas.
	653		(2.0)
	654		eu acho que que aqui a gente teve
	655		alunos piores e a gente agia
	656		totalmente diferente. né?
174.	657	Joana	é verdade.

Anexo 2

Entrevista com alunos de primeira série do ensino médio: *Grupo A*

Turma de 1ª série do Ensino Médio: 03/11/2010
Diognes – Bruno – Letícia – Roberta – Luíza – Daniel

[01:01 – 99:271]

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	bom (0.8)o que eu queria que vocês
	2		respondessem (1.0) é::: (1.2)o >que
	3		que< vocês acham (0.8) como é que
	4		vocês avaliam a importância da
	5		escola (.) para a sociedade?
2.	6		(0.2)
3.	7	Bruno	a escola é:: é importante para a nossa
	8		sociedade >por causa de que< (.) pra
	9		tudo mundo ter um futuro <u>digno</u> ,
	10		<u>correto</u> e (.) vai abrir uma
	11		possibilidade infinita no mercado de
	12		trabalho e:: <vai ensinar nós a ser> -
	13		vai ensinar-nos (0.2) a ser cidadãos
	14		(hh)(.) (ajustados).
4.	15		(0.2)
5.	16	Diognes	bom (.) vocês: (0.2) você conclui
	17		claramente que a escola <u>é</u> importante
	18		(.) né para a vida da sociedade?
6.	19	Letícia	=principalmente escola pública que
7.	20	Diognes	=principalmente escola pública?
8.	21	Letícia	=é porque tem pessoas que não têm
	22		condições (.) tipo >(estudar) em
	23		escola particular porque são mais
	24		simples?< então:: é:
9.	25		(1.0)
10.	26	Diognes	então (0.5) >vamos lá<. você (0.5)
	27		então >como é que então vocês então
	28		percebem< e:ssa:: importância da
	29		escola pública? ela é::: qual a
	30		finalidade (.) que você vê para a
	31		escola pública?
11.	32		(0.5)
12.	33	Bruno	é: ajudar a socializar [((fala
	34		incompreensível))]
13.	35	Letícia	[a:(.)
	36		todo mundo aprender ler e escrever.]
14.	37	Diognes	=sim mas el- a >escola pública< se
	38		diferencia de outras escolas?
15.	39		(0.5)
16.	40	Bruno	(de) certa parte sim porque ela vai
	41		(dar oportunidade para as pessoas mais
	42		carentes de:: sem ficar estudando por
	43		aí: que vai: >(estudar) numa escola
	44		melhor< aí: mas acho que é uma escola
	45		que o aluno ((palavra

	46		incompreensível)) para se esforçar
	47		((palavras incompreensíveis)).
17.	48	Diognes	então: é::: (1.8) pra: pra sociedade
	49		então a escola é importante (1.5)
	50		todos concordam com isso?
18.	51	Bruno	concordo plenamente.
19.	52	Diognes	=e pra você(.) >como é que vocês a
	53		veem as veem a <u>escola</u> pra você, não só
	54		para a sociedade, mas pra vocês mesmo?
	55		(0.2) o que vocês pensem que a escola
	56		pode servir pra vocês?
20.	57	Bruno	pra mim a esco:la (1.2) é: um pouco
	58		diferente pra mim.
21.	59	Roberta	(que) o ser humano precisa de estudo
	60		porque quem não tem: geralmente é:
	61		excluído da sociedade (0.8) não
	62		participa das outras coisas, não tem
	63		um emprego.
22.	64	Bruno	por exemplo, até tá:: até sobre (fico
	65		de olho sobre o que significa) o:
	66		programa do ensino fundamental, até
	67		pra ter:: até pra ser deputado
	68		federal:: na pessoa do nosso:
23.	69	Letícia	=tiririca
24.	70	Bruno	=tiririca aí, tá querendo quase que
	71		((palavra incompreensível)) o nível de
	72		a- analfabetismo. então quer dizer que
	73		a escola passou ((palavras
	74		incompreensíveis)).
25.	75	Diognes	hum:: perfeito(.) vamos lá, >vou
	76		passar< pra a próxima pergunta (1.0)
	77		né::: mas vocês podem interromper a
	78		hora que vocês quiserem.
26.	79		(1.0)
27.	80	Diognes	vocês têm liberdade para escolher a
	81		escola que vocês vão estudar (0.5) é
	82		no início do ano?
28.	83	Roberta	[não]
29.	84	Bruno	[às] vezes sim, às vezes não. >por
	85		causa de que<, por exemplo (0.5) as
	86		opções são muito <u>poucas</u> . a gente: (.)
	87		eu, si- eu, sinceramente, não queria
	88		estar: estudando aqui nesse ciep né,
	89		nessa- nesse ciep.
30.	90	Letícia	=eu mesma não [queria estudar-]
31.	91	Bruno	[eu queria] estar
	92		estudando numa escola no- em niterói,
	93		mas como as (oportunidades) não
	94		abrangem [((palavras
	95		incompreensíveis))]
32.	96	Letícia	[((palavras
	97		incompreensíveis))]
33.	98	Bruno	a internet sorteia o (cálculo)

34.	99	Letícia	=é
35.	100	Bruno	=as possibilidades mais próximas (.) da localidade onde: nós habitamos(.) [todo ano].
	101		
	102		
36.	103	Roberta	[eu ain]da estudo aqui porque minha mãe quer que estude aqui porque é: perto da minha casa
37.	104		
38.	105		
39.	106	Diognes	humhum
40.	107	Roberta	então sempre <u>todo</u> ano falo pra ela que quero mudar de escola(.) sempre estudei aqui. estudo aqui há <u>nove</u> anos desde a primeira série.
	108		
	109		
	110		
41.	111	Diognes	hum. mas se vocês pudessem (0.2) ter a oportunidade, a chance de escolher a escola ((palavras incompreensíveis)) vocês escolheriam é:: vocês provavelmente escolheriam essa escola ou escolheriam outra?
	112		
	113		
	114		
	115		
	116		
42.	117	Bruno	não, eu escolheria::: outra escola mas é >por causa de que< (0.5) falta muito professor a chegar nessa escola aqui.
	118		
	119		
43.	120	Letícia	deveria ((palavras incompreensíveis)) ter mais organização ((palavra incompreensível)) tipo: jogado
	121		
	122		
44.	123		((falas incompreensíveis))
45.	124	Diognes	como?
46.	125		(.)
47.	126	Roberta	é: o ciep (precisa) se organizar como colégio né.
	127		
48.	128	Bruno	somos jogados às traças.
49.	129	Letícia	((palavras incompreensíveis))
50.	130	Diognes	mas (quais seriam essas) outras escolas que se organizam melhor que- que os cieps?
	131		
	132		
51.	133		((falas incompreensíveis))
52.	134	Diognes	são as escolas que não cieps?
53.	135	Letícia	=tem ciep que ((palavra incompreensível)) mas aqui no (santa izabel) é muito difícil.
	136		
	137		
54.	138		((falas sobrepostas incompreensíveis))
55.	139	Bruno	ainda mais que a nossa escola era para ser uma escola de primeiro mundo, >por causa de que< a escola tem espaço, tem uma biblioteca muito <u>boa</u> , mas só que em compensação é uma escola suja. precisaria um pouco mais de ((palavra incompreensível)) dos professores ((palavras incompreensíveis)) e uma participação mais expressiva do- das diretoras, dentro do meio atuante da escola.
	140		
	141		
	142		
	143		
	144		
	145		
	146		
	147		
	148		
	149		
56.	150		(0.5)
57.	151	Diognes	°perfeito°.

	152		alguém quer falar mais alguma coisa
	153		sobre (0.2) sobre: essa:: (0.8) o:
	154		essa escolha do(?)
58.	155	Letícia	não é >que eu< esteja falando mal do
	156		ciep, é que falta organização mesmo.
59.	157	Diognes	humhum
60.	158	Bruno	=a falta de organização, de amor com
	159		os: alunos (0.5) [(às vezes)]
61.	160	Letícia	[compreensão]
62.	161	Bruno	(creche)
	162		(0.2)
	163		[e:]
63.	164	Letícia	[(palavras incompreensíveis))] pouco
	165		mais quando a turma faz alguma coisa
	166		(palavra incompreensível)(.) "pior
	167		turma da escola"(.) (palavras
	168		incompreensíveis)
64.	169	Bruno	=é
	170		por exemplo
	171		a nossa turma, ela está sendo acusado
	172		como uma das piores da escola, mas
	173		isso não é (0.5) (palavra
	174		incompreensível) mais ética da escola.
65.	175		(0.5)
66.	176	Diognes	humhum.
67.	177		((falas sobrepostas incompreensíveis))
68.	178	Bruno	eles- eles julgam muito né o aluno de:
	179		todo um (palavra incompreensível) você
	180		tem que fazer algo com amor.
	181		você não gosta de fazer o que tivesse
	182		que fazer.
69.	183		((falas sobrepostas incompreensíveis))
70.	184	Bruno	>por causa de que< aqui a gente somos
	185		alunos.
	186		nós (0.2) a gente está iniciando a
	187		nossa vida.
	188		((palavras incompreensíveis))
	189		estamos iniciando a nossa carreira.
	190		por exemplo.
	191		((palavras incompreensíveis))
71.	192		(0.2)
72.	193	Diognes	hum.
73.	194	Bruno	((palavras incompreensíveis))
74.	195	Letícia	((palavras incompreensíveis))
75.	196	Bruno	((palavras incompreensíveis))
76.	197	Letícia	((palavras incompreensíveis))
77.	198	Diognes	vocês falaram sobre o quê?
78.	199		(0.2)
79.	200		((palavras incompreensíveis))
80.	201	Diognes	é::
	202		(1.5)
	203		quais são as suas perspectivas quando
	204		vocês consideram a escola (0.5) nesta

	205		vida de vocês?
81.	206	Bruno	como assim você poderia [explicar?]
82.	207	Diognes	[como] vo-
	208		vocês(?)
	209		como é que vocês imaginam o futuro de
	210		<u>vocês</u> considerando a escola (.) é:::
	211		nas suas vidas?
83.	212	Bruno	=uma base.
	213		(visto que:) quando melhor preparado
	214		mais melhor (hum:) a gente vai fazer o
	215		vestibular, entrar numa faculdade:
	216		descendente, e: conseguir nosso:: nosso
	217		emprego tão desejado sendo (<u>pobres</u>),
	218		engenheiros.
84.	219		(0.8)
85.	220	Diognes	mas (0.6)
	221		o projeto de <u>vocês</u>
86.	222	Bruno	=((palavra incompreensível))
87.	223	Diognes	=o projeto futuro de vocês (0.2) é:
	224		<u>inclui</u> (0.2) vida profissional (0.2)
	225		ou não?
88.	226	Bruno	sim, claro.
	227		((palavras incompreensíveis))
89.	228	Roberta	(mas também quero educação)
90.	229	Bruno	a educação.
91.	230	Diognes	((palavras incompreensíveis))
	231		a vida profissional, de certa forma,
	232		tem que (0.2) é:: estão na- na (0.2)
	233		no projeto básico de vocês.
	234		e a escola? (0.2)
	235		ela está ajudando a <u>vocês</u> a:: a chegar
	236		a esse- a esse objetivo?
92.	237	Bruno	=infelizmente não.
93.	238	Roberta	=não.
94.	239	Bruno	=infelizmente não.
	240		>por causa de que< muitos alunos aqui
	241		dentro dessa escola
	242		(vai olhar onde está?
	243		em sala de aula, e corre o risco de
	244		não conseguir passar)
	245		eu não vejo isso.
	246		eu não entendo isso.
	247		por exemplo.
	248		tenho um colega que ((palavras
	249		incompreensíveis)) que dorme em todas
	250		as aulas, não copia <u>um</u> dever e mesmo
	251		assim consegue passar.
	252		eu acho uma [falta de respeito]
95.	253	Letícia	[e os alunos mais]
	254		esforçados, às vezes nem passa.
96.	255	Bruno	é.
97.	256	Roberta	eu me considero uma aluna esforçada,
	257		porque: eu respeito a sala de aula

98.	258	Diognes	humhum.
99.	259	Roberta	eu <u>escuto</u> as aulas.
	260		se eu não copiar algum dever, eu vou
	261		sempre saber o que tá passando.
	262		(0.5)
	263		nunca repeti.
	264		recuperação é muito pouco.
	265		(3.0)
	266		se eu::: se-
	267		eu já dormi dentro da sala
	268		(1.5)
	269		mas mesmo assim eu não deixo de fazer
	270		esforço, porque eu tenho que fazer
	271		porque é a minha obrigação de tá aqui.

Anexo 3

Entrevista com alunos: *Grupo B*

Turma de 1ª série do Ensino Médio: 07/11/2010
Diognes – Otávio – Rafael – Marcos – Carlos – Pedro – Hugo

[01:01 – 244:474]

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	primeira pergunta que eu quero fazer a vocês é como é que vocês avaliam a importância da escola para a sociedade? (1.2) de que forma a socieda- a escola (1.0) e::h (2.5) é importante para a sociedade em geral?
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
2.	9		...
3.	10	Otávio	de uma forma muito boa. (0.5) a sociedade é muito beneficiada pelo: (2.0) pe:la ajuda da escola↑
	11		
	12		
4.	13		...
5.	14	Diognes	a sociedade precisa da escola?
6.	15	Otávio	precisa
7.	16	Rafael	=precisa
8.	17	Marcos	para o futuro, para o futuro melhor
9.	18	Rafael	=para o futuro [melhor das pessoas]
10.	19	Marcos	[pra cada um de nós]
11.	20	Rafael	né
12.	21	Marcos	estudantes
13.	22	Rafael	pra quem não tem condições de paga:r colégio particular
	23		
14.	24	Diognes	essa seria a escola pública?
15.	25	Rafael	é
16.	26		...
17.	27	Diognes	a::h mas a escola particular ela também tem sua importância?
	28		
	29		
18.	30	Otávio	tem.
19.	31	Rafael	tem, pô.
20.	32	Marcos	tem.
21.	33	Carlos	é um ensino melhor, né, mais avançado
22.	34	Otávio	=ou às vezes não, né?
23.	35	Diognes	bom, e:::h e pra vocês? eh a escola é importante, tá. vocês disseram que a escola é importante pra sociedade a sociedade precisa da escola (2.0) e pra vocês? como é que a escola é importante pra vocês?
24.	36		
25.	37		
26.	38		
27.	39		
28.	40		
29.	41		
30.	42		
31.	43		
32.	44		
33.	45		

34.	46		de que forma a escola é importante pra vocês?
35.	47		
36.	48	Carlos	ah, é importante pra se socializar com o:s com o:::s com os outros alunos, com os professores e aprender coisas novas.
	49		
	50		
	51		
37.	52	Diognes	=aprender coisas novas (2.0) mais o quê?
	53		
	54		
38.	55	Rafael	e na (parte do) trabalho também
39.	56	Diognes	trabalho?
40.	57	Rafael	é.
41.	58	Diognes	por quê?
42.	59		(2.0)
43.	60	Rafael	ah
44.	61	Carlos	além do mais primeiro o suficiente pra a gente entrar no [mercado de trabalho]
	62		
	63		
45.	64	Rafael	[é pro trabalho] é quando vai fazer entrevista, falar errado o cara dispensa logo
	65		
	66		
46.	67	Diognes	hum
47.	68	Rafael	aí, você estudando, fazendo mais coisas vai saber falar com a pessoa
	69		
48.	70	Diognes	humhum
49.	71	Rafael	aí, é bem melhor pra arranjar trabalho
50.	72	Diognes	entendi. ... e::h mais alguma coisa, assim, que vocês acham que a escola é importante pra vocês? (2.0) algo- algo- algo mais pessoal pra vocês?
	73		
	74		
	75		
	76		
	77		
	78		
	79		
	80		
51.	81		...
52.	82	Otávio	acho que não↑
53.	83	Diognes	não? então, vamo lá. (2.0) a outra pergunta de que que talvez:z vocês (2.0) que talvez não seja muito comum é vocês têm alguma liberdade de escolherem a escola que vocês vão estudar no início do ano?
	84		
	85		
	86		
	87		
	88		
	89		
	90		
54.	91	Rafael	o quê?
55.	92	Diognes	vocês têm <u>liberdade</u> ? vocês têm oportunidade né de escolher a escola que vocês vão estudar no início do ano?
	93		
	94		
	95		
56.	96	Otávio	não, por exemplo eu não
57.	97	Rafael	=eu também não
58.	98	Otávio	colégio partícula:r bem mais caro

59.	99	Diognes	hum
60.	100	Otávio	e o público eh te dá uma oportunidade
	101		de você aprender às vezes até
	102		assim <u>não mais coisa</u> , avançada, mas
	103		tem mais oportunidade
	104		com às vezes tem até cursos dentro que
	105		vem oferecer pra a gente aqui nessa
	106		escola pública
61.	107	Diognes	hum
62.	108	Otávio	coisa que às vezes nem na particular
	109		oferece.
	110		entendeu?
63.	111		...
64.	112	Diognes	mas
	113		se vocês pudessem escolher outra
	114		escola, vocês escolheriam outra
	115		escola?
65.	116	Otávio	=sim.
66.	117	Diognes	escolheriam?
	118		vocês escolheriam?
67.	119	Pedro	uma escola com o ensino (0.8) melhor
	120		(2.0) mais avançado↑
68.	121		...
69.	122	Diognes	e pra
	123		e pro os demais
	124		vocês consi- vocês têm essa
	125		oportunidade pra escolher a escola de
	126		vocês
	127		ou ou é:: assim
	128		não é tâ:o?
70.	129	Carlos	não é tão difícil mas dá pra escolher
	130		assi:m as melhorizinhas
	131		a melhor dos piores.
71.	132	Diognes	você tem a noção das es- das- das
	133		escolas que são melhores pra você
	134		você tem essa listagem na sua cabeça?
	135		(.)
	136		esta escola aqui estaria em qual
	137		posição, mais ou menos, estaria lá em
	138		cima no topo?
72.	139	Carlos	não, não tá no topo, mas tá entre as
	140		melhores↑
73.	141	Diognes	tá entre as melhores, ela?
74.	142	Pedro	(onde a gente pode) aprender bastante
	143		coisa, né
75.	144	Rafael	=ah, pra mi::m tá: a melhor, por causa
	145		que eu aprendi mais coisa
	146		o amanda, o amanda velásquez é bom,
	147		mas só que: (0.8) o ensino não foi
	148		igual
	149		o daqui, daqui é bem melhor.
76.	150		(.)
77.	151	Diognes	eh

	152		independentemente de número de vagas
	153		vocês esco- escolheriam novamente essa
	154		escola pra estudar no ano que vem?
78.	155	Rafael	aham
79.	156	Carlos	sim↑
80.	157	Diognes	não ((olhando para marcos))
	158		você? ((apontando para pedro))
81.	159	Pedro	nesse não
82.	160	Diognes	nesse não
83.	161	Otávio	((riso))
	162		eu sim, eu prefiro terminar aqui
84.	163	Carlos	é.
85.	164	Diognes	você- vocês escolheriam
	165		independentemente de:
86.	166	Rafael	é
87.	167	Diognes	qualquer coisa? ((olhando para otávio,
	168		carlos e rafael))
88.	169	Carlos	é.
89.	170	Diognes	tá
	171		a próxima:: é:: pergunta
	172		(.)
	173		<u>há</u> uma diferença pra vocês entre
	174		escola pública e escola privada?
90.	175		((palavras incompreensíveis))
91.	176	Rafael	é o quê?
92.	177	Diognes	há uma diferença entre escola pública
	178		e escola particular?
93.	179		(1.0)
94.	180	Rafael	a:::h
95.	181	Carlos	eu também acho que sim.
96.	182	Otávio	na particular o professor ele tem que
	183		de qualquer jeito ensinar o aluno
	184		se o aluno tiver aprendendo ali↑
	185		(1.5)
	186		já na pública não o aluno tem que se
	187		esforçar
	188		se [não]
97.	189	Rafael	[é]
98.	190		se esforçar
99.	191	Diognes	humhum
100.	192	Otávio	não tem um futuro
101.	193	Diognes	e: e tem uma espécie de preferência
	194		vocês têm preferência entre escola
	195		pública e particular?
102.	196	Otávio	preferência?
103.	197	Diognes	=preferência
104.	198	Otávio	preferência.
105.	199	Carlos	então eu prefiro a escola pública
	200		mesmo
106.	201	Diognes	você prefere a escola pública?
	202		((olhando para carlos))
107.	203	Rafael	é
108.	204	Otávio	tem gente que se forma aqui na escola

	205		pública.
109.	206		(.)
110.	207	Rafael	ou dependendo da particular também né?
111.	208	Otávio	((palavras incompreensíveis))
112.	209	Rafael	o santa mônica
113.	210	Carlos	o santa mônica é bom
114.	211	Pedro	o santa mônica é aonde?
115.	212	Marcos	são gonçalo
116.	213	Rafael	não
	214		tem em vários lugares o santa mônica
117.	215	Marcos	mas tem um em são gonçalo?
118.	216	Rafael	é
	217		(.)
	218		que: eu ouço dizer a santa mônica é o
	219		melhor que tem em são gonçalo↑
119.	220		(.)
120.	221	Diognes	uma escola que seja <u>boa</u> que vocês
	222		conhecem?
121.	223		(.)
122.	224	Rafael	pública essa e o dias André que eu
	225		escuto falar
	226		meu irmão também terminou lá.
123.	227	Diognes	dias andré?
124.	228	Rafael	é
	229		e o ensino lá também é bem puxado.
125.	230	Marcos	é.
126.	231	Diognes	então não depende nu::m depende de ser
	232		particular pra ser melhor?
127.	233	Marcos	depende, depende [do aluno]
128.	234	Rafael	[depende] do aluno
	235		depende do aluno.
129.	236	Carlos	é eles também [né?]
130.	237	Otávio	[depende] do aluno, da
	238		dos professores.
131.	239	Diognes	ah, tá, entendi.
	240		(.)
	241		o que vocês melhor avaliam da escola
	242		pública?
	243		o que vocês acham que tem de melhor
	244		dentro da escola pública?
132.	245		(.)
133.	246	Rafael	°ah, o que tem de melhor?°
134.	247		(.)
135.	248	Diognes	ponto positivo dela?
136.	249		(.)
137.	250	Otávio	(a) busca dos professores querendo
	251		ensinar
138.	252	Carlos	=nessa escola aqui é a organização,
	253		né?
139.	254	Diognes	=organização? dessa escola aqui seria
	255		o ponto positivo?
140.	256	Carlos	aham.
141.	257	Diognes	você disse que: é: o:

142.	258	Carlos	=os professores
143.	259	Diognes	=os professores?
144.	260	Carlos	é.
145.	261	Rafael	os professores (também).
	262		(.)
	263		gostam de dar aula pra a gente
146.	264	Carlos	até pag- ganhando pouco mas eles
	265		ensina:m
147.	266	Rafael	ensina:m bem
	267		(.)
	268		só não aprende quem não quer mesmo.
148.	269	Diognes	mais algum outros pontos positivos
	270		PAra a escola pública?
149.	271	Rafael	oi?
150.	272	Diognes	para a escola pública algum outro
	273		ponto positivo?
151.	274		(.)
152.	275	Otávio	outros pontos positivo?
153.	276	Rafael	ah, as coisas que o colégio (tá do
	277		tipo) projeto que tem aí.
154.	278	Carlos	é.
155.	279	Diognes	hu:::m
156.	280	Otávio	projeto
157.	281	Rafael	projeto né?
158.	282	Marcos	((palavras incompreensíveis))
159.	283	Carlos	pra ajudar nós o aluno na: convivência
	284		da escola
160.	285	Rafael	=te::m reforço
161.	286		(.)
162.	287	Diognes	têm projetos definidos
	288		reforço
163.	289		(.)
164.	290	Rafael	almoço também né?
165.	291	Diognes	almoço
166.	292	Carlos	=é pode ser ((riso))
167.	293		(.)
168.	294	Diognes	bom, só pra a gente andar um pouco
	295		mais rápido
	296		(.)
	297		quais são as principais >deficiências<
	298		que vocês acham que possuem dentro
	299		dessa escola?
	300		ou da escola pública?
	301		(.)
	302		ou os pontos negativos?
169.	303	Carlos	=bom
	304		dentro dessa escola eu acho que é a
	305		falta de funcionários
	306		eu acho que essa escola é muito grande
	307		e tem pouco funcionário.
170.	308	Marcos	(ela é) muito grande e pouco
	309		funcionário.
172.	310	Diognes	seria um ponto negativo?

173.	311	Otávio	é um ponto negativo, mermo
174.	312	Carlos	=é
175.	313	Otávio	=falta de professo::r
176.	314	Rafael	têm os funcionários também que:: quer
	315		botar o aluno pá varrer
	316		já aconteceu (isso) várias vezes cá a
	317		mulher que trabalha aí chega aí e pede
	318		"pô, varre aqui rapidinho que eu to
	319		passando mal" e vai fumar.
177.	320	Carlos	os profissionais ((palavras
	321		incompreensíveis))
178.	322	Rafael	aí você (num tá) vem pra escola pra
	323		estudar não pra trabalhar
	324		e::u num ajudo não.
	325		(1.0)
	326		pô, eu num ganho nada
	327		aí se ela tivesse passando mal mesmo
	328		ainda ajudava
	329		agora ela não TÁ
	330		ela fala que tá passando mal e aí vai
	331		pega o cigarro pá fumar↑
179.	332		(.)
180.	333	Diognes	e::h mais algu::m algum ponto negativo
	334		que vocês gostariam de destacar?
181.	335	Otávio	vocês que estão quieto aí ((apontando
182.	336		para os demais que estavam calados))
183.	337		(.)
184.	338	Diognes	vamo lá
	339		vou para a próxima pergunta
	340		(.)
	341		sobre o livro didático que vocês têm
	342		que foi distribuído (2.0) algum tempo
	343		(2.0)
	344		e::h
	345		vocês que o livro didático é
	346		suficiente para abordar o conteúdo
	347		e:::h dentro da sala de aula?
	348		vocês acham que é insuficiente?
185.	349	Rafael	[é]
186.	350	Carlos	[nã:o] eu acho que é algo a mais
187.	351	Otávio	=suficiente
188.	352	Carlos	ou determinado pelo professor
189.	353	Rafael	é
190.	354	Carlos	é suficiente
191.	355	Diognes	suficiente?
192.	356	Carlos	acho que sim
193.	357	Diognes	E:::
194.	358	Otávio	((palavras incompreensíveis))
195.	359	Diognes	e o conteúdo que ele tem é apropriado
	360		pra que
	361		pra esse ((palavra incompreensível))
	362		de aprender ou está::
196.	363	Otávio	atrasado

197.	364	Diognes	=está fora de: de época?
	365		(.)
	366		ou ele é apropriado (0.2) pra esse
	367		momento que (estamos)?
198.	368	Carlos	acho que é apropriado sim
199.	369	Diognes	é?
200.	370	Carlos	é
	371		está- tá dentro do nosso momento
201.	372	Diognes	hum
202.	373		(.)
203.	374	Diognes	eh
	375		mais alguma coisa sobre O livro
	376		didático
	377		pode falar só de português, mesmo.
204.	378	Rafael	(você) também
	379		só de português (que) enviou livro↑
205.	380	Diognes	só de português?
206.	381	Otávio	é.
207.	382		(.)
208.	383	Diognes	como é que os outros professores
	384		trabalham com o material didático?
209.	385	Carlos	[apostilas]
210.	386	Otávio	[é pega] distribui durante a aula e
	387		depois devolve o livro.
211.	388	Carlos	alguns é apostila
212.	389	Rafael	uns distribuem
213.	390	Marcos	=depois da aula, final da aula
	391		"devolve"
214.	392	Carlos	é
	393		isso daí que eu achava o certo né
	394		(isso daí que)
215.	395	Otávio	tem que ser
216.	396	Carlos	=certo?
	397		você usa durante a aula
	398		(aí) não tem desculpa do aluno (fazer)
	399		trabalho em casa
	400		(desculpa) de aluno não trazer.
217.	401	Marcos	((palavras incompreensíveis))
218.	402	Carlos	daí você precisa fazer trabalho
	403		acho que aí não tem desculpa pro- pro
	404		aluno falar "ah, esqueci o livro em
	405		casa"
	406		((palavras incompreensíveis))
219.	407		((palavras incompreensíveis))
220.	408	Rafael	ah, o aluno não pode falar "esqueci o
	409		livro em casa"
	410		aí, amigo, não tem desculpa
	412		a professora dá o livro ((palavras
	413		incompreensíveis))
	414		ou então manda uma pesquisa pá casa
	415		não não pesquisando no livro
221.	416	Otávio	não, eu acho isso (muito) ruim
222.	417		((palavras incompreensíveis))

223.	418	Diognes	não
	419		o livro o livro (1.5) (mas) dentro dentro da escola vocês (1.2) teriam um benefício vocês não esqueceriam o livro e o livro estaria disponível (pra todos)
	420		
	421		
	422		
	423		
224.	424	Carlos	aham
222.	425	Diognes	outros ainda acham que o livro já (levando pra casa) vocês têm a oportunidade de dar uma olha:da
	426		
	427		
225.	428	Otávio	se for fazer trabalho
	429		olhar no livro
	430		estudar
	431		olhar no livro
226.	432	Carlos	((palavras incompreensíveis))
	433		tem muita gente que não faz
227.	434	Otávio	((palavras incompreensíveis))
	435	Carlos	ah Mas aí se você for estudar, aí for eh por exemplo geografia só tem na terça aí se você for estudar não tem o livro só vai vir só na terça você pode estudar o livro
	436		
	437		
	438		
	439		
	440		
	441		
228.	442		(2.0)
229.	443	Rafael	ah, mas aí::
230.	444	Otávio	é de uma forma melhor
231.	445	Carlos	é bom para um lado e ruim para o outro
232.	446	Otávio	é.
233.	447	Diognes	bom, só pra a gente encerrar infelizmente o tempo não permite e:h o que que vocês sugerem para as aulas dos professores? não só para (2.0) pra: uma matéria, mas (.) para as aulas em geral o que que vocês sugerem?
	448		
	449		
	450		
	451		
	452		
	453		
	454		
234.	455		(2.0)
235.	456	Otávio	um acompanhamento melhor com o aluno
236.	457	Carlos	=é eu sugiro mais ((palavras incompreensíveis)) a conversa entre o aluno e o professor (não só com o aluno) mas o (controle da sala)
	458		
	459		
	460		
	461		
	462		
237.	463	Rafael	é
238.	464	Marcos	é verdade.
239.	465		(.)
240.	466	Diognes	mais alguma outra sugestão
	467		(.)
	468		vocês acham que isso seria importante para as aulas?
	469		
241.	470		(.)

242.	471	Otávio	seria sim.
243.	472	Carlos	acho que mais um rodízio de vídeos, de filmes (acho que isso)
	473		
244.	474	Rafael	ajudaria, isso ia ajudar muito.

Anexo 4**Entrevista com alunos: Grupo C (parte 1)**

Turma de 1ª série do Ensino Médio: 16/11/2010

Diognes – Fábio – Ivo – Vitor – Júlia

[01:01 – 22:66]

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	como é que vocês avaliam a importância da escola pra sociedade?
	2		
2.	3		(.)
3.	4	Fábio	ah, pode ter vários (jeitos) (.) ((palavras incompreensíveis)) eu vejo a escola como o seguinte como:: o jeito da gente se desenvolver uma inteligência para que a gente futuramente tenha um emprego decente
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
4.	11	Diognes	=uhum
5.	12	Fábio	e: tipo assim (seja alguém) na vida, né?
	13		
6.	14	Diognes	certo e::h (2.0) então a esco- a escola e::h não é possível você fa- fazer parte de uma sociedade (0.8) sem passar pela escola?
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
7.	21	Fábio	é, praticamente é isso né? porque a gente precisa de estudar pra: pra um dia: tem um trabalho decente porque: sem estudo hoje em dia a gente trabalha pra (xxxx).
	22		
	23		
	24		
	25		
8.	26	Diognes	hum::: perfeito e:h e há algum outro ponto sobre a importância da escola pra a sociedade?
	27		
	28		
	29		
	30		
9.	31		(.)
10.	32	Diognes	bom, pra a sociedade a escola é importante nesse sentido que você falou. (0.8) agora, pra cada um de vocês, né? o que vocês veem a escola sendo importante para a vida de vocês?
	33		
	34		
	35		
	36		
	37		
	38		
11.	39	Fábio	ah, conhecer gente nova ((palavras incompreensíveis))
	40		
12.	41	Vitor	ah, você já falou, cala a boca ((falando com Fábio))
	42		
13.	43	Fábio	ah, tá, desculpa ((risos)) ((respondendo ao Fábio))
	44		
14.	45	Diognes	=não,não te:m

15.	46	Vitor	é importante falar, pode falar
16.	47		((risos))
17.	48	Diognes	vocês podem fala:r à vontade
	49	Fábio	não, a gente interage com outras
	50		peessoas e tipo aprende as coisas na
	51		aula
	52		também, junto com elas.
	53		e aí (serve) de um estímulo ((palavras
	54		incompreensíveis))
18.	55		(.)
19.	56	Diognes	e::h
	57		mas quando vocês param e- pensam nu::m
	58		num planejamento da vida de vocês,
	59		vocês acham que a escola vai ser
	60		importante, vai ser importante nesse
	61		processo o:u vocês não consideram a
	62		escola nesse projeto que vocês têm
	63		para a vida de vocês?
20.	64	Júlia	eu acho que é importante.
21.	65	Diognes	é importante?
22.	66	Vitor	é importante pra quem quer, né?

Anexo 5**Entrevista com alunos: Grupo C (parte 2)**

Turma de 1ª série do Ensino Médio: 16/11/2010

Diognes – Fábio – Ivo – Vitor – Júlia

[01:01 – 64:167]

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	essa escola aqui,né:: ela é conhecida
	2		como
	3		you falou sobre brizola né
	4		((referindo-se a júlia))
	5		ela é conhecida como brizolão
	6		por que brizolão?
	7		porque foi na época que foi construído
	8		(0.5) no governo brizola
	9		(0.5)
	10		bom
	11		hoje
2.	12	Vitor	mas professor
	13		you sabe que (mania) de brizolão foi
	14		um pouco de preconceito também
3.	15	Diognes	qual que::?
4.	16	Vitor	com certeza.
5.	17	Diognes	por quê?
6.	18	Vitor	brizolão
	19		tipo bostão, merdão
7.	20	Diognes	é?
8.	21	Vitor	que nem
	22		aí (o juiz) vai e coloca brizolão o
	23		nome da escola
9.	24	Fábio	é
	25		quando eu falo pra neguinho que eu
	26		estudo aqui
	27		neguinho fala
	28		"caraca mané you vai entrar burro e
	29		vai sair ladrão"
10.	30	Júlia	((risos))
	31		fala isso
11.	32	Ivo	igual (xxxx)
	33		"entra criança e sai pivete"
12.	34	Diognes	qual é a ideia que essas pessoas têm
	35		de brizolão?
13.	36	Vitor	brizolão, entra burro e sai ladrão
14.	37	Diognes	e:
15.	38	Ivo	é que todo- todo mundo que tá aqui
	39		geralmente lá fora
16.	40	Diognes	hum
17.	41	Fábio	é totalmente diferente
	42		neguinho (só) apronta merda pra
	43		caramba
	44		e acha que isto é por conta da escola
	45		que a culpa é da escola
	46		que a escola é isso mesmo, que isso é

	47		aquilo
	48		se a gente pegar tipo (0.8)
	49		a gente pegar ((palavras
	50		incompreensíveis)) bagunçar com a
	51		garota lá fora
	52		fazer ((palavras incompreensíveis)) pô
	53		de capacho, neguinho vai falar que é
	54		só porque a gente estuda aqui que a
	55		gente fez isso
18.	56	Diognes	só porque estuda no brizolão que isso
	57		aconteceu?
19.	58	Fábio	se roubar a escola a culpa é da escola
20.	59	Diognes	e se fosse uma outra escola por
	60		exemplo, no:::
21.	61	Fábio	é, tipo
22.	62	Ivo	dias andré
23.	63	Fábio	clélia nanci, dias andré
24.	64	Vitor	"roubaram a padaria" (1.0)
	65		"foram os alunos do brizolão"
25.	66		((risos))
26.	67	Diognes	quer dizer que as pessoas têm esse
	68		preconceito com o brizolão
27.	69	Vitor	lógico
28.	70	Ivo	brizolão é ser vândalo, aluno que
	71		quebra vidro
29.	72		((risos))
30.	73	Vitor	joga água no ventilador
31.	74	Diognes	mas se vocês puderem dar uma outra
	75		opinião, vocês- vocês conseguiriam ou
	76		vocês tentariam mostrar que não é bem
	77		assim?
	78		ou é assim mesmo que eles falam?
32.	79	Fábio	não, com certeza não
	80		cada um tem seu jeito, cada faz as
	81		suas merdas
	82		todo mundo é normal
33.	83	Diognes	=mas não é pelo fato de ser aluno do
	84		brizolão
34.	85	Fábio	que a gente vai ser vândalo
35.	86	Diognes	que vai ser vândalo?
36.	87	Fábio	não sei ivo, mas eu não sou não
37.	88		((risos))
38.	89	Diognes	quer dizer, vocês, vocês poderiam, eh
	90		tentariam falar que não é bem assim né
	91		que às vezes as pessoas olham de fora
	92		porque têm um preconceito
39.	93		(.)
40.	94	Vitor	tem gente que mora na mesma casa que
	95		você ((palavras incompreensíveis))
41.	96	Diognes	eh, é o que eu acho que:::
	97		bom, é::: é um preconceito que
	98		realmente tem pra essa escola
42.	99	Ivo	igual o dia da eleição de votar aqui

	100		no (colégio)
	101		eu estava na- na:: na pista, na rua,
	102		na pista (0.5)
	103		tava na pista
	104		aí chegar e falar
	105		"((palavras incompreensíveis)) é um
	106		colégio sujo, todo ma::u cuidado,
	107		vidro quebrado
	108		falou tudo isso
43.	109	Diognes	e: e essa escola aqui não é, não tem
	110		isso tudo né
	111		quer dizer, tem suas
44.	112	Fábio	janela quebrada tem
45.	113	Vitor	tem
46.	114	Diognes	algumas
47.	115	Vitor	eu me garanto que tem ((olhando para
	116		fábio))
48.	117	Fábio	quebrou acidentalmente, bateu um vento
	118		forte e pá
49.	119	Vitor	é?
	120		eu assoprei e espirrei e- quebrou
50.	121	Diognes	e: já falamos desses pontos
	122		já desses preconceitos que as pessoas
	123		têm pelo brizolão
	124		né:
	125		mas qual seria esses-
	126		que vocês poderiam contar quais são
	127		esses pontos negativos que mais são
	128		evidentes, das pessoas falarem mal?
	129		quais são esses pontos negativos?
51.	130	Vitor	((palavras incompreensíveis))
52.	131	Diognes	é antiga
	132		é uma- é histórico
53.	133	Vitor	isso só vai morrer no dia que- que for
	134		mudar o nome da escola, botar outro
	135		nome
54.	136	Diognes	ah, é:?
55.	137	Vitor	é como se fosse assim
	138		((palavras incompreensíveis))
	139		você vai pra pro
	140		((palavras incompreensíveis))
	141		vamos pra alcântara
	142		a gente chegar no alcântara aí chega
	143		uma pessoa
	144		alguém pode perder um emprego que
	145		emprego acontece disso muito
	146		"onde você estudou no primeiro,
	147		segundo, terceiro ano?"
	148		"ah estudei no ciep"
	149		"ah, tá bom, volta aí depois"
56.	150	Ivo	é
57.	151	Vitor	é assim mesmo
	152		"aonde você estudou"

	153		"no rui barbosa"
	154		"pô, tá empregado"
	155		é assim cara.
	156		((palavras incompreensíveis))
58.	157	Diognes	quer quer dizer que o nome ciep já dá,
	158		já tem esse
59.	159	Júlia	já tem
60.	160	Diognes	já traz esse ponto negativo pra vocês?
	161		
61.	162	Vitor	botam brizolão no nome
62.	163		(.)
63.	164	Diognes	hum
	165		então, se pudessem botar alguma coisa
	166		nessa escola, mudaria o nome?
64.	167	Vitor	primeira coisa

Anexo 6

Entrevista com alunos: *Grupo D*

Turma de 1ª série do Ensino Médio: 17/11/2010

Diognes – Milena – Lívia – Aline – Bianca – Taís – Alice - Rodrigo

[01:01 – 142:413]

Turno	Linha		
1.	1	Diognes	o que que vocês acham? (2.0)
	2		o que vocês?
	3		qual a importância que vocês veem para
	4		a escola, da escola para a sociedade?
	5		(1.0)
	6		pra estudar?
2.	7	Milena	=é
	8		obrigatoriamente porque a minha mãe se
	9		falar "para de estudar" eu parava há
	10		muito tempo
	11		o quê?
	12		(riso)
3.	13	Diognes	mas pra a sociedade?
	14		va- va- vamos ver pelo menos pra a
	15		sociedade
	16		o que que a escola serve de impor-
	17		como a escola serve (1.0)
	18		é importante pra a sociedade?
4.	19	Milena	agora você me confundiu
	20		a importância (a escola) não tem nada
5.	21	Diognes	hum, é?
6.	22	Milena	a escola trabalhou com vários
	23		((palavra incompreensível))
	24		(2.0)
	25		GERAL VIRAR BANDIDO ((hh))
7.	26	Lívia	=(só em questão) de abrir portas
8.	27	Diognes	oi?
9.	28	Lívia	só em questão de abrir portas
10.	29	Diognes	=de abrir portas?
11.	30	Lívia	=para os trabalhos
	31		pra várias coisas
12.	32	Milena	=pra nada
	33		porque tem gente que tá cheio de
	34		diploma e trabalha de quê? na-da
	35		((olha para todos com postura de
	36		convicção))
	37		((risos))
13.	38	Lívia	(é bom mesmo porque: tem gente aqui
	39		que não tem não tem condições de
	40		estudar, e aí a gente tá tendo aí
	41		principalmente aqui na escola a gente
	42		já sabe ((palavras incompreensíveis))
	43		que não poderia ter estudado)
14.	44	Milena	=ah mas mesmo assim
	45		tem muita gente que não teve opção de

	46		estudar cara
	47		((fala incompreensível))
15.	48	Lívia	=((palavras incompreensíveis))
	49		é uma questão de estudo
	50		não tem.
16.	51	Milena	=mas pra saber ler e escrever pra
	52		poder assinar seu nome na identidade
	53		ô.
17.	54	Diognes	mas
	55		vocês acham que a sociedade tá achando
	56		coisas mais importantes que a escola?
18.	57	Milena	com certeza
19.	58	Diognes	tem coisas mais importantes que a
	59		escola?
	60		que a sociedade está privilegiando?
20.	61	Lívia	eu acho que não
21.	62	Diognes	não?
	63		(0.8)
	64		e tá, isso é bom ou é ruim?
22.	65	Lívia	hoje em dia eles (cobram) muito a
	66		escola
23.	67	Diognes	tem coisas mais importantes que a
	68		escola?
	69		claro que existem coisas mais
	70		importantes (mesmo)
24.	71	Milena	=(xxxx) é mais importante que a escola
25.	72	Diognes	=isso
	73		mas to falando assim
	74		<u>outras</u> coisas
	75		você acha que a escola tá perdendo
	76		muito hoje em dia?
26.	77		(.)
27.	78	Aline	mais ou menos
28.	79	Lívia	na questão de trabalho precoce
	80		muita gente sai da escola pra poder
	81		trabalhar
	82		então nesse sentido tá perdendo.
29.	83	Diognes	tá perdendo?
30.	84	Milena	=tem gente que está estudando pra
	85		caramba aí fazendo <u>mestrado</u> , gente
	86		fazendo enem
	87		quer ter uma vida boa, chega lá no
	88		final "pô" ((faz um gesto com as mãos
	89		significando frustração))
	90		virei um
31.	91	Lívia	=calma aí ((dirigindo-se a milena))
	92		eu já tô até com medo já
32.	93	Milena	=eu vou varrer
	94		vou lavar banheiro
33.	95	Bianca	((fala incompreensível))
34.	96	Milena	mas tá assim, hoje em dia tá assim
35.	97		(2.0)
36.	98	Diognes	e::h

	99		(2.8)
	100		bom
	101		e pra cada um de vocês
	102		vocês têm uma perspectiva de futuro
	103		considerando a escola na vida de
	104		vocês?
37.	105	Lívia	é.
38.	106		(1.0)
39.	107	Diognes	quando vocês pensam
	108		quando vocês param e pensam assim "ah,
	109		eu vou- vou fazer isso fazer aquilo"
	110		aí:: a escola serve de um, é:: é
	111		importante pra- vocês concreti[zarem]
40.	112	Lívia	[de
	113		base]
41.	114	Diognes	=a (visão) de vocês?
42.	115	Milena	com certeza
43.	116	Diognes	=isso?
44.	117	Lívia	=é porque tudo o que você vai fazer
	118		sobre concu::rso (de) provas a escola
	119		tem tudo o que você aprendeu que vai
	120		cair naquela prova ali, (infelizmente)
	121		você é OBRIGADO a usar aquilo.
45.	122	Diognes	=ah tá, então a escola
46.	123	Lívia	=é importante
47.	124	Diognes	=acaba sendo, e:::la,
	125		quer dizer <u>tudo passar</u> pela escola
	126		então?
	127		tudo o que vocês, que a gente vê passa
	128		pela escola?
	129		(1.0)
	130		bom
	131		e::h
	132		(.)
	133		o que vocês (2.2) avaliam que há de
	134		melhor na escola?
	135		eu tô falando escola- essa escola não
	136		o que você acha que tem de melhor
	137		dentro da escola?
	138		(2.0)
	139		acho que já responderam, falando que a
	140		escola (1.0)
48.	141	Milena	posso falar que o ensino (xxxxx)
49.	142	Lívia	ah, se
50.	143	Milena	((continua seu comentário com o colega
	144		ao lado))
51.	145	Lívia	oh, dependendo da escola aqui
	146		(a gente) tá dentro de um conjunto, a
	147		escola professores e alunos
	148		((fala incompreensível))
	149		é uma pecinha vai encaixando na outra
	150		se não tiver uma pecinha (xxxxx)
52.	151	Diognes	hã:

53.	152		((momento de conversa enquanto é ela borada a próxima pergunta))
	153		
54.	154	Diognes	vocês têm liberdade de escolher a escola que vocês vão estudar no início do ano?
	155		
	156		
55.	157	Lívia	não
56.	158	Diognes	não?
57.	159	Bianca	a escola (xxxx)?
58.	160	Diognes	é, a escola você tem?
	161		
59.	162	Bianca	não, também não tenho.
60.	163	Diognes	então você ((olha para taís)) esse ano você está estudando aqui porque você escolheu estudar aqui?
	164		
	165		
61.	166	Taís	é porque tava em outra escola aí quando eu vim pra cá não foi esse ano eu vim pra cá porque: a escola mais perto de mim
	167		
	168		
	169		
	170		
	171		
62.	172	Milena	[é, isso aí]
63.	173	Taís	[e também] porque ((riso)) porque eu já conheço ((palavras incompreensível)) que sair daqui, sair pra uma escola melhor, eu vou chegar lá e num nu:m conhecer ninguém eu acho mais difícil.
	174		
	175		
	176		
	177		
	178		
64.	179	Alice	=eu estudo aqui obrigada
65.	180		((momento de discussão))
66.	181	Lívia	eu não estudaria aqui, estudaria- por quê? porque brizolão, tem faculdade que não aceitam pessoas que estudam (no brizolão) não sei em qual faculdade mas (vai) pesquisando ((palavras incompreensíveis) faculdades não- não aceitam
	182		
	183		
	184		
	185		
	186		
	187		
	188		
67.	189	Diognes	é mesmo, eu não sabia disso
68.	190	Lívia	é, brizolão. então e não tem escola >por exemplo< que já abrem, a própria escola já tem uma parceria com a faculdade que já te (0.5) encaixa no liceu é assim você faz prova pra entrar e de lá você já sai encaminhado para a faculdade. eu queria estudar no liceu, não quis estudar aqui, mas pelo fato de ser perto de <u>casa</u> e tal, minha mãe não deixa ir <u> muito</u> longe (meu pai também não deixa)
	191		
	192		
	193		
	194		
	195		
	196		
	197		
	197		
	199		
	200		
	201		
	202		
	203		
69.	204	Diognes	hu::m

70.	205		(.)
71.	206	Diognes	é importante isso que você falou, que (0.8) em algumas faculdades que já, que já tem uma parceria com- não- é- algumas faculdades já tem parceria com algumas escolas. e isso atrai muitas pessoas pessoas que estão interessadas em entrar em uma universidade já vão procurar aquela escola, já- <u>pensando</u> lá na- lá na frente
	207		
	208		
	209		
	210		
	211		
	212		
	213		
	214		
	215		
72.	216	Lívia	=e na faetec também, porque você faz prova pra entrar você já sai como um aluno profissionalizan- já sai profissionalizado em uma <u>área</u>
	217		
	218		
	219		
	220		
73.	221	Diognes	ham:ham
74.	222	Lívia	então, tem escola (assim), mas aqui não tem (informação) <u>nenhuma</u> aqui não tem matéria, aqui não tem professor, você não te:m [no concurso, alguma coisa]
	223		
	224		
	225		
	226		
75.	227	Milena	[vai passar o ano e ((palavras incompreensíveis))]
	228		
76.	229	Lívia	você não sabe <u>nada</u> química e nada é a mesma coisa (não tão dando) aula de química e fiquei nota boa em química
	230		
	231		
	232		
77.	233	Diognes	hum
78.	234	Lívia	por trabalho não tem matéria
	235		
79.	236	Diognes	=é e:: se- então se pudesse escolher não sei se você falou você, assim, você escolhe estudar numa escola que você? ((perguntando para tais))
	237		
	238		
	239		
	240		
	241		
80.	242	Tais	((palavras incompreensíveis))
81.	243	Diognes	não quer sair daqui não?
82.	244	Lívia	aqui você passa fácil
83.	245	Diognes	ah é, aqui passa fácil?
84.	246	Lívia	qualquer um passa
85.	247	Milena	((palavras incompreensíveis)) onde eu estudava, eu precisava de (0.8) (sessenta), (seiscentos pontos) pra passar (aqui eu preciso do quê?) faço nada (1.0) e consigo.
	248		
	249		
	250		
	251		
	252		
86.	253	Lívia	esse ano praticamente eu-
87.	254	Milena	=fiz nada
88.	255	Lívia	=(sem química) mas esse ano eu- <u>fique:i</u>
	256		
89.	257	Tais	vamos ver lá

	258		deixa a vida me levar
90.	259	Lívia	é.
91.	260	Diognes	ah, tá
	261		então se: mas se pudesse escolher uma
	262		escola você escolheria uma escola
	263		provavelmente (1.0)
	264		não pela
92.	265	Milena	((fala incompreensível))
93.	266	Diognes	escolheria a escola porque é perto de
	267		casa
	268		é um critério
	269		então eu escolho a [escola porque é
	270		perto da minha casa]
94.	271	Lívia	[(porque tem que formar o aluno)], mas que me desse
	272		
95.	273	Diognes	=hã
96.	274	Lívia	=estabilidade
97.	275	Diognes	=que você tenha
98.	276	Lívia	=uma base
99.	277		(.)
100.	278	Diognes	mais alguma coisa que você:s (2.0) queiram falar?
	279		
101.	280		(.)
102.	281	Diognes	bom, a gente tá indo bem rápido
	282		daqui a pouco acaba.
	283		(.)
	284		hu:::m
	285		como é que vocês (1.0) avaliam a
	286		escola pública?
103.	287		(2.0)
104.	288	Rodrigo	é boa.
105.	289	Diognes	boa?
106.	290	Milena	(eu não posso dizer) que tem uma pública boa porque eu nunca fui numa particular. então
	291		
	292		
107.	293	Lívia	=eu também não mas assim, em questão de ensino claro que não vai comparar uma (1.0) do estado com uma particular
	294		
	295		
	296		
108.	297	Milena	=lógico
109.	298	Lívia	=sem condições mas tendo bastante ((xxxx)) muita mais qualificada que na escola particular como (vi na vida) (mas só que acho) que na pública, o aluno- os alunos passam por <u>méritos</u> . na particular, na ((xxxx)) não, né, porque o pai tá pagando pra não <u>perder</u>
	299		
	301		
	302		
	303		
	304		
	305		
	306		
110.	307	Taís	=o que você tá pagando
	308	Lívia	=o::: pra escola não per- não perder o dinheiro dos pais passam os alunos eu já vi muito disso
	309		
	310		
	311		

	312		muitos alunos (serem prejudicados porque chega) lá na frente, num sabe nada
	313		
	314		
111.	315	Diognes	hu::m
112.	316	Aline	e tem alunos de escola pública <u>bem</u>
	317		mais inteligente do que gente de
	318		escola pública, de escola particular
113.	319	Diognes	hum, entendi
114.	320	Aline	(enquanto que) aqui está passando
	321		porque, a maioria né, porque estuda, e
	322		na pública não
	323		a gente (sabe que se o aluno ficam em
	324		dependente) sendo que a gente fica em
	325		uma ou duas matérias
	326		na particular a- o aluno pode ficar em
	327		dependência em até seis matérias
	328		(já pensou) a gente ficar em seis
	329		matérias? (a gente) estaria reprovado.
115.	330	Lívia	=(isso tudo é pra a gente) ter uma
	331		base de como é o mundo lá fora
	332		porque tenho que ir trabalhar pra você
	333		conseguir as coisas
	334		já na particular não
116.	335		((momento de discussão))
117.	336	Lívia	(não tem aquele filho mimado) vai ter
	337		tudo pago nas suas mãos
	338		(1.0)
	339		tem faculdade, tem tudo.
	340		particular
	341		não tem e::h sacrifício de nada
118.	342	Diognes	e:h
	343		a diferença que <u>há</u> né entre a escola
	344		pública e escola particular
	345		(2.0)
	346		hu::m
	347		(2.0)
	348		a gente- a gente, no- no
	349		não no início do ano mas no período
	350		desse ano a gente distribui o livro
	351		didático de português (1.0)
	352		o que que vocês acham do livro, do
	353		livro didático?
	354		vocês acham que o livro didático ele é
	355		adequado?
	356		o:: ele (2.5) ele tem as informa- ele
	357		traz as informações legais ou- é
	358		adequado?
119.	359	Lívia	sim
120.	360	Diognes	ele é adequado?
121.	361	Lívia	porque tudo (pra aprender o que) a
	362		gente precisa
	363		(eu vejo)em questão de matéria, até de
	364		explicação tem ali

122.	365	Diognes	tem no livro?
123.	366	Lívia	tem no livro.
	367		você lendo você acaba entendendo
	368		você explicando eu não consigo
	369		entender
	370		se eu for ((xxxx)) eu não vou
	371		conseguir entender
124.	372	Diognes	humhum
125.	373	Lívia	então quando eu leio, eu consigo
	374		entender aquilo
	375		então realmente ele é importante nesse
	376		sentido.
126.	377	Diognes	=e há- haveria u:m outro aspecto que
	378		vocês colocariam no livro didático?
	379		se pudesse mexer, vocês fariam o livro
	380		didático desse jeito?
127.	381	Lívia	assim, na questão da linguagem
128.	382		(.)
129.	383	Aline	em questão de linguagem sim
	384		te:m livros que, por mais que tentam
	385		atua- atualizar pra uma linguagem mais
	386		jovial, só que te:m, eles põem
	387		palavras muito complicadas que você
	388		tem que pesquisar na- no dicionário
	389		pra poder entender a: a linguagem do
	390		livro.
130.	391		((momento de discussão))
131.	392	Diognes	uma última pergunta
	393		eh, e::h
	394		o que vocês suge- sugeriam- sugeririam
	395		não só pra- pra nossas aulas mas pra
	396		as aulas de todos os professores
	397		o que vocês sugeririam que- que
	398		acontecesse dentro das aulas?
132.	399	Lívia	=uma aula de conversação
133.	400	Diognes	conversação?
134.	401	Rodrigo	um cafezinho, (eu acho)
135.	402	Diognes	oi?
136.	403	Rodrigo	um cafezinho
137.	404	Diognes	um cafezinho
138.	405	Rodrigo	(pra forrar o estômago)
139.	406		((risos))
140.	407	Lívia	conversação, porque acho que é u:m
	408		e::h a (língua) é tratada como
	409		((xxxx)) tanto o professor quanto os
	410		alunos
141.	411	Diognes	humhum
142.	412	Lívia	porque aí é uma: ((fala
	413		incompreensível))

Anexo 7

Questionário de pesquisa com professores do ensino médio

PESQUISA SOBRE ENSINO MÉDIO NO CIEP 410

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração para preencher o questionário abaixo. É uma pesquisa que está sendo realizada no *CIEP Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu*.

O preenchimento do formulário é opcional e você não deve se identificar. Os dados abaixo serão usados apenas para fins científicos (relatórios, artigos, dissertações/teses, apresentação em eventos acadêmicos, etc.).

Estima-se que você precisará de 15 a 20 minutos para responder as perguntas abaixo. Lembramos que não há respostas “certas” ou “erradas”.

Desde já, muito obrigado por sua ajuda.

Questionário

Parte I: Sobre você

- a. Sexo: () feminino () masculino.
- b. Há quanto tempo você é professor(a) regente desta escola?
 () Menos de 1 ano.
 () Há _____ ano(s).
- c. Há quanto tempo você leciona para o ensino médio?
 () Menos de 1 ano.
 () Há _____ ano(s).

Parte II: Sobre a escola

1. Quais são os objetivos do ensino médio a partir de seu ponto de vista e da equipe pedagógica de sua escola? Como avaliar tais objetivos?

2. Você encontra dificuldades no trabalho em equipe? Há dificuldades específicas na região em que atua como professor?

3. Você participa de algum projeto específico nesta instituição? Há projetos de outros professores?

4. Sua escola possui um coordenador pedagógico? Acha importante que haja um coordenador na escola? Por quê?

5. Quais são as principais dificuldades encontradas na sua atuação na escola? Há dificuldades específicas do ensino médio? Pode fazer comentários sobre sua experiência?

6. Você enfrenta dificuldades junto aos alunos? De que natureza?

7. Você utiliza o “Currículo Mínimo” proposto pela Seeduc para este ano? Gostaria de fazer comentários sobre as diretrizes desse documento para o ensino médio?

8. Há um livro didático escolhido pela equipe para o ensino médio? Você utiliza o livro didático escolhido? De que forma foi feita a escolha do livro para esse ano? Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) para se utilizar esse material com as turmas? E de que forma está sendo feita a adequação do livro com o “Currículo Mínimo”?

9. Você faz uso de novas tecnologias em suas aulas? Você e seus alunos possuem acesso às novas tecnologias? De que tipo? Considera importante o uso de novas tecnologias? Os recursos são próprios ou disponibilizados por sua escola? Com que objetivos são utilizados? Quais são os benefícios e as dificuldades encontradas?

10. Que tipo de ações são utilizadas por você em sala como estratégias para se beneficiar o aprendizado dos alunos quando estes tomam a palavra para fazer perguntas ou dar contribuições?

11. Ao planejar suas aulas, você considera importante a preparação do seu aluno para o mercado de trabalho? Acredita que esta seja uma das funções da escola? Em caso afirmativo, de que forma suas atividades como professor de ensino médio podem contribuir para o futuro mercado de trabalho do aluno? Como seria esse mercado de trabalho?

12. Quais são as mudanças que a secretaria de educação vem implementando para a melhoria do ensino médio? Como você avalia essas mudanças e quais são as implicações sobre a gestão local e a equipe pedagógica da escola?

13. Gostaria de acrescentar algo mais?

Anexo 8

Questionário de pesquisa com alunos do ensino médio

PESQUISA SOBRE ENSINO MÉDIO NO CIEP 410

Caro(a) aluno(a),

Solicitamos sua colaboração para preencher o questionário abaixo. É uma pesquisa que está sendo realizada no *CIEP Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu*.

O preenchimento do formulário é opcional e você não deve se identificar. Os dados abaixo serão usados apenas para fins científicos (relatórios, artigos, dissertações/teses, etc.).

Estima-se que você precisará de 15 a 20 minutos para responder as perguntas abaixo. Lembramos que não há respostas “certas” ou “erradas”.

Desde já, muito obrigado por sua ajuda.

Questionário

Parte I: Sobre você

a. Idade: _____ anos.

b. Sexo: _____ () feminino () masculino

c. Você trabalha?

() Sim: _____ horas por dia.

() Não.

Parte II: Você e a escola

1. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

() Desde o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

() Desde o 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

() Desde a 1ª série do Ensino Médio.

() Desde a 2ª série do Ensino Médio.

() Apenas na 3ª série do Ensino Médio.

2. Neste ano letivo, você escolheu estudar nesta escola? Por quê?

3. Você escolheria outra escola para estudar neste ano? Por que motivo?

Parte III: Sobre seu envolvimento com a escola

1. Como você avalia seu próprio nível de atuação junto à escola?

- () Grande.
() Médio.
() Baixo.

2. Participa das aulas?

- () Sim. Por quê? _____
() Não. Por quê? _____

3. Participa de movimentos de representação dos estudantes ou grêmios estudantis?

- () Sim. Por quê? _____
() Não. Por quê? _____

4. Está envolvido com outras formas de participação junto à escola?

- () Sim. Por quê? _____
() Não. Por quê? _____

Parte IV: Sobre a finalidade do Ensino Médio

1. Qual a sua opinião sobre a finalidade do ensino médio para o(a) estudante?

2. Quais são seus objetivos como estudante que terá concluído o ensino médio? Você se sente preparado(a) ou capacitado(a) para atingi-los? Por quê?

Parte V: Sobre sua escola e sobre a formação escolar

1. Baseado na sua avaliação sobre a formação que você recebe em sua escola, responda:

a. As aulas são estimulantes?

- () Sim. () Não.

Por quê? _____

b. Os professores são interessados/envolvidos?

- () Sim. () Não.

Por quê? _____

c. As disciplinas são necessárias?

- () Sim. () Não.

Por quê? _____

2. Sobre o orientador educacional:

a. Você sabe qual o papel do orientador educacional?

- () Sim. () Não.

Por quê? _____

b. Sua escola tem orientador educacional?

() Sim. () Não. () Não sei.

Por quê? _____

c. Acha importante ter?

() Sim. () Não. () Não sei.

Por quê? _____

3. Como você avalia a qualidade dos recursos tecnológicos e da biblioteca que a escola possui?

4. Como você vê a atuação da direção da escola em relação aos alunos?

5. Qual(is) são os pontos positivos que a escola possui e qual(is) são os pontos não tão bons que você considera?

6. Você teria sugestões para a direção de sua escola? Quais?

Parte VI: Sobre profissão

1. Para que profissões sua escola deve direcionar a formação no ensino médio?

2. O que você espera aprender em relação a essas profissões?

Parte VII: Sobre as mudanças na escola

1. Você tem conhecimento sobre as mudanças no ensino médio que sua escola vem implementando?

() Sim. () Não. Justifique sua resposta. _____

2. Como você avalia as mudanças que vêm sendo implementadas?

3. Gostaria de acrescentar algo mais?

Anexo 9
Autorização da direção

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu,

_____, Diretora
_____ do _____,

autorizo *Diognes Ramos Marchon* a realizar a “Pesquisa sobre Ensino Médio no Ciep 410” com professores e alunos do ensino médio desta unidade escolar, podendo utilizar questionários, realizar entrevistas com gravação em áudio, a fim de registrar e refletir sobre os dados relacionados a esse contexto escolar. Também autorizo a utilização dos resultados da pesquisa para as devidas finalidades científicas (relatórios, artigos, dissertações/teses, apresentação em eventos acadêmicos, etc.).

São Gonçalo, 03 de novembro de 2010.

Eliomar Costa Machado
Diretora Adjunta do Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu

Anexo 10
Autorização da direção

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu,

_____, Diretora
_____ do _____,

autorizo *Diognes Ramos Marchon* a realizar a “Pesquisa sobre Ensino Médio no Ciep 410” com professores e alunos do ensino médio desta unidade escolar, podendo utilizar questionários, realizar entrevistas com gravação em áudio, a fim de registrar e refletir sobre os dados relacionados a esse contexto escolar. Também autorizo a utilização dos resultados da pesquisa para as devidas finalidades científicas (relatórios, artigos, dissertações/teses, apresentação em eventos acadêmicos, etc.).

São Gonçalo, 1º de dezembro de 2011.

Eliomar Costa Machado

Diretora Adjunta do Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu

Anexo 11
Autorização da direção

A U T O R I Z A Ç ã O

Eu,

_____, Diretora
_____ do _____,

autorizo *Diognes Ramos Marchon* a realizar a “Pesquisa sobre Ensino Médio no Ciep 410” com professores e alunos do ensino médio desta unidade escolar, podendo utilizar questionários, realizar entrevistas com gravação em áudio, a fim de registrar e refletir sobre os dados relacionados a esse contexto escolar. Também autorizo a utilização dos resultados da pesquisa para as devidas finalidades científicas (relatórios, artigos, dissertações/teses, apresentação em eventos acadêmicos, etc.).

São Gonçalo, 03 de maio de 2012.

Eliomar Costa Machado

Diretora Adjunta do Ciep Brizolão 410 – Patrícia Rendler Galvão – Pagu

Anexo 11

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

Hairson libera área de SG para Brizolão



Hairson Monteiro (ao centro) garante a liberação da área

O Prefeito Hairson Monteiro garantiu às professoras Maria Emília Fontoura Seixas Rangel, do CREC-Niterói, e Ângela Maria Azevedo Soares, do Núcleo de Educação de São Gonçalo, em reunião em seu gabinete, que a área do Abrigo Cristo Redentor, no Bairro Patronato, está liberada para a construção de um Centro Integrado de Educação Pública — CIEP. A área, que o Estado reclamava como sendo de sua propriedade, também invadida pelo empresário Joamir Maia, está cadastrada como pertencente ao Abrigo Cristo Redentor, que abriu mão em favor do “Brizolão”.

O Secretário de Fazenda da Prefeitura, Alfredo Ferreira, diretor do Abrigo, autorizou o prefeito a fazer o anúncio. A área é uma das mais nobres do município e se situa ao longo do corredor São Gonçalo-Niterói. Agora, caberá ao Estado exigir que o empresário Joamir Maia, da Vicbanerj (empresa de serviço de segurança), deixe o local para facilitar a construção. Além dessa área, a Prefeitura vai ceder outras, que deverão constar de um “decretão”, a ser aprovado antes do recesso de

julho da Câmara de Vereadores.

Participaram também da reunião o líder do Governo na Câmara, Manoel de Lima, o presidente do Legislativo, Edson Portela, Herculano Modesto, o Deputado Federal Osmar Leitão Rosa e a professora Madalena Medina. As áreas cedidas pelo prefeito, “num primeiro levantamento das propriedades municipais”, como ele frisou, se situam em Santa Isabel (para escola convencional, de 5 salas), Rodovia Amaral Peixoto (CIEP de Marambaia), Monjolos (CIEP), Bairro Birapitanga (escola) e Jardim Miriambi (CIEP).

Hairson prometeu a Maria Emília e Ângela Soares que pretende agilizar a localização de outras duas áreas ao longo da Rodovia Amaral Peixoto, uma em Tribobó e outra próximo ao Baldeador, no Novo México, comunidades que deverão ter “Brizolões”. No Gradim, bairro incluído dentro das prioridades para instalação de um CIEP, ainda não foi definida a área. O prefeito deveria ceder o imóvel do antigo Matadouro Municipal, mas suas dimensões não são ideais. (Sucursal de São Gonçalo)

Anexo 12

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

Santa Isabel pede a construção de Ciep

São Gonçalo — O engenheiro Guilherme Zarvos, do Programa Especial dos Centros Integrados de Educação Pública — Ciep —, ao visitar ontem a localidade de Santa Isabel, demonstrou não ter interesse em instalar um “Brizolão” naquele distrito, que tem uma população superior a 70 mil habitantes. Afastado 12 quilômetros do Centro de São Gonçalo, Santa Isabel é um bairro constituído de comunidades agrícolas e operários. Zarvos sugeriu aos representantes da Associação de Moradores que pensem acerca do aproveitamento das terras para a construção de escolas horizontais.

— Um Ciep tem

quatro andares. Creio que para esta comunidade seria mais interessante se construir escolas horizontais, que funcionarão nos mesmos moldes do “Brizolão”, com horário integral, médico, dentista e tudo o mais. Sugiro a vocês da Associação de Moradores que meditem. Depois vou conversar com as diretoras do CREC-Niterói e do Núcleo de São Gonçalo. Se tiver que ser um Ciep, vamos ter que repensar toda a programação — disse Guilherme Zarvos.

Os dirigentes da Amasi, esperavam merecer um Ciep. “Um Brizolão colocaria nossas crianças em pé de igual-

dade com os demais bairros que tiveram a sorte de merecer esse Centro Integrado. Vamos lutar por ele, em nome de nossas duas mil crianças que estão fora da escola. Se não der, nos contentamos com as escolas horizontais sugeridas pelo engenheiro Guilherme Zarvos”.

Apesar da frustração, os moradores de Santa Isabel festejaram a presença do engenheiro e seu assessor, João Barbosa, em Santa Isabel. Eles foram recebidos por José Lopes Ramos, presidente da Amasi, dirigentes e pelo ex-Prefeito Egídio Giusti. Percorreram várias áreas apropriadas para a construção de escolas.

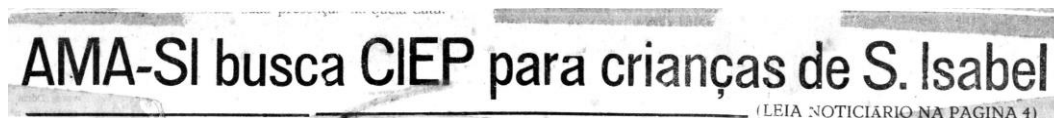
Anexo 13

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410



Anexo 14

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410



Anexo 15

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

ANO LV — São Gonçalo, sexta-feira, 23 de agosto de 1985 — N.º 8.975

O SÃO GONÇALO

Fundador: Capitão Felarmino de Mattos Diretor Responsável: Cezar A. Mattos

Encontro defende ensino

CIEP para Santa Isabel

"Realmente sentimos a necessidade da implantação de um CIEP — Brizolão — no bairro e tudo faremos para que ainda este ano seja construído". As palavras são do assessor Projeto de CIEPs do Governo do Estado, Guilherme Zarvos ao manter encontro na tarde da última quarta-feira com líderes comunitários da Associação de Moradores e Amigos de Santa Isabel. Zarvos, acompanhado do presidente da AMA/SI, José Lopes Lima e de mais diretores percorreu diversos loteamentos do bairro e constatou a carência do ensino, assumindo então o compromisso de criar um CIEP na localidade.

(MAIORES DETALHES NA TERCEIRA PAGINA DESTA EDIÇÃO)

Anexo 16

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

Faperj promete Ciep para Santa Isabel

Arquitetos e engenheiros da Emop, acompanhados das professoras Maria Emília Rangel (Crec-Niterói) e Ângela Maria Azevedo (Nec-São Gonçalo) deverão dentro dos próximos dias visitarem uma área em Santa Isabel, São Gonçalo, para construção de um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), naquele bairro, onde centenas de crianças estão sem estudar por falta de escola.

Há meses a Associação de Moradores de Santa Isabel vem mantendo contatos com o professor Guilherme Zarvos, da Faperj, a fim de sensibilizar o coordenador do programa dos Cieps para a necessidade de uma escola naquele bairro. Encontros também foram mantidos com as professoras Ângela Maria Azevedo e Maria Emília Rangel, que já estiveram visitando o bairro e constataram a importância da construção do chamado "Brizolão" para aquela comunidade.

Anteontem, o ex-presidente José Lopes Ramos e a diretora Eunice Miranda de Oliveira, da Amasi, estiveram reunidos com o professor Guilherme Zarvos, no Rio, tendo este prometido a construção do Ciep de Santa Isabel para o próximo ano. Em contato por telefone com a diretora do Crec-Niterói, esta ficou de acompanhar arquitetos e engenheiros dentro dos próximos dias àquele bairro, a fim de fazerem o levantamento das condições de uma área escolhida pela associação de moradores local.

Anexo 17

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410



PÁGINA 3

O São Gonçalo

SANTA-FÉRIA, 23 DE AGOSTO DE 1985

Sta. Isabel vai ter seu Brizolão

Em encontro mantido ontem, quarta-feira à tarde com líderes comunitários da Associação de Moradores e Amigos de Santa Isabel, em sua sede, o assessor do projeto de CIEPs do Governo do Estado, Guilherme Zarvos, assumiu o compromisso de levar para aquele opulento bairro um Centro Integrado de Ensino "Brizolão". Participaram da reunião ainda o ex-prefeito de São Gonçalo e empresário Egídio Giusti, o presidente do sub-diretório do PDT, em Santa Isabel, Carlos Alberto e diversos moradores.

O assessor Guilherme Zarvos constituiu o total abandono das áreas por parte das administrações anteriores com relação ao ensino, encontrando em sua maioria camponeses e trabalhadores de baixo poder aquisitivo e muito pouco grau de instrução. Logo após a visita, Guilherme se prontificou a criar um "Brizolão" na localidade devido à grande necessidade e carência de ensino, principalmente para as crianças.

REUNIAO

Guilherme Zarvos afirmou ainda que manterá contatos com a diretora do CREC/Niterói, professora Maria Emília, e com a diretora do Núcleo de Educação e Cultura de São Gonçalo, NEC/SG, professora

bastante comovido e satisfeito em poder, através do nosso Governador, beneficiar esta humilde e necessitada comunidade com um CIEP. Em vista das áreas que percorremos e realmente sentimos a necessidade de se implantar mais o ensino, tudo

faremos para conseguir ainda este ano a sua construção. Por sua vez, o presidente da AMA/St, José Lopes Ramos e sua diretoria agradeceram o apoio e interesse do assessor, assim como do CREC/Niterói e NEC/SG, e demais autoridades.

O assessor do projeto de CIEPs declarou estar bastante admirado e satisfeito ao conhecer o bairro de Santa Isabel, em particular a diretoria da Associação que, para ele, têm realizado um trabalho que serve de exemplo para outras entidades comunitárias de São Gonçalo e até mesmo para outros municípios, pois suas solicitações são sempre feitas com o intuito de ajuda e cooperativismo. "Confesso que fiquei

Anexo 18

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

Santa Isabel também quer um “Brizolão”

São Gonçalo — O presidente da Associação de Moradores e Amigos de Santa Isabel, José Lopes, entregou ontem às diretoras do CREC-Niterói, Maria Emília Fontoura Rangel, e do NEC-São Gonçalo, Angela Maria Azevedo Soares, uma relação de 1 mil 614 crianças do bairro que estão sem escola, na esperança de sensibilizar aquelas autoridades para a necessidade de construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), conhecido por “Brizolão” no 2.º Distrito. Lopes relacionou as crianças de 7 a 14 anos de idade.

A construção do CIEP de Santa Isabel, no entanto, vai depender — segundo asseguraram as professoras — da consignação de uma área de terra com um mínimo de 10 mil metros quadrados. A área já liberada pela Prefeitura sequer comporta a instalação de uma escola

horizontal, com 10 salas de aula, como está no projeto da Secretaria de Educação, pois as dimensões (2 mil 300 metros quadrados) são diminutas e o terreno muito irregular.

Foi sugerido às diretoras que o Estado proceda a desapropriação de uma área nas dimensões exatas para um “Brizolão”, em frente à garagem da Viação Santa Isabel, pertencente à família Giusti. José Lopes prometeu se empenhar junto ao Prefeito Hairson Monteiro, para que ele conceda uma área maior. Ele falou da importância da obra “seja como fonte para aglutinar os recursos humanos existentes no bairro ou como mão-de-obra para operários que residem no bairro e estão desempregados”. Segundo Lopes, o projeto que mais se aproxima das necessidades da comunidade é o do CIEP, “mas qualquer coisa serve, pois não temos nada”.

Anexo 19

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

Santa Isabel deverá ganhar CIEP

A Diretoria da Associação de Moradores e Amigos de Santa Isabel (AMA-SI) esteve reunida com as Diretoras do CREC-NITERÓI, Maria Emilia Fontoura Fagundes e da NEC-São Gonçalo, Angela Maria Azevedo Soares, que na oportunidade, receberam uma relação de 1 mil 612 crianças carentes do Bairro que necessitam de uma escola de grande porte, para que possa atender os anseios da comunidade local.

Após a reunião que demorou aproximadamente duas horas, as Diretoras do CREC-NITERÓI e do NEC-São Gonçalo, seguiram com a Diretoria da AMA-SI ao Bairro de Santa Isabel para percorrerem as áreas e estudarem a possibilidade da construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), mais conhecido por PRI/OLÃO.

ÁREA

A primeira área visitada se encontra no loteamento Dona Yeda, a mesma foi cedida pelo Prefeito de São Gonçalo Hairsom Monteiro para construção de uma escola com 10 salas de aulas, tendo como dimensão do terreno de (2 mil e 300 metros), que seria feita através de um projeto especial do Governador Leonel Brizola.

Em seguida a comitiva do Estado e a diretoria da AMA-SI visitaram diversas áreas da localidade, onde foi sugerida por um morador local a construção do CIEP em uma área

em frente à garagem da Viação Santa Isabel pertencente à família Giusti e que no momento se encontra em inventário. Diante desta situação haverá necessidade de intervenção do Governo do Estado e das negociações com os proprietários para a liberação da área solicitada. As Diretoras Estaduais ficaram de estudar o caso.

AGRADECIMENTO

O Presidente da AMA-SI, Sr. José Lopes Ramos agradeceu o interesse e o apoio das Diretoras do CREC-NITERÓI, do NEC-São Gonçalo, na construção de um CIEP em Santa Isabel, como também ao Prefeito Hairsom Monteiro dos Santos pela liberação da área do loteamento Dona Yeda para que o Estado construa uma escola de 10 salas no projeto especial. Segundo declarou "É do conhecimento das Autoridades Municipais e Estaduais a necessidade da construção de uma escola em nosso Bairro para atender as nossas carências que vivemos no que se refere à Educação Escolar, todavia a construção do Brizolão seria como fonte para aglutinar os recursos humanos existentes em nosso Bairro ou como mão-de-obra para operários que residem em nossa comunidade e estão desempregados e é o Projeto que mais se aproxima das nossas necessidades, mais de qualquer forma, tanto a escola como o Brizolão, serão recebidos de bom grado por toda a nossa comunidade." Finalizou

Anexo 20

Fragmento de jornal sobre a inauguração do CIEP 410

Associação quer um Ciep em Santa Isabel

As diretoras do CREC-Niterói, Maria Emília Rangel, e do NEC-São Gonçalo, Angela Maria de Azevedo Soares, concluíram ontem que o bairro Santa Isabel (2.º Distrito de São Gonçalo) está precisando de um Centro Integrado de Educação Pública — Ciep. Elas receberam da Associação de Moradores de Santa Isabel um documento contendo o nome de cerca de duas mil crianças que residem no bairro e que estão consideradas fora de escola.

São Gonçalo, dentro do programa, ficará com 28 Cieps. "Nada mais justo do que contemplar aquela comunidade carente com um dos Centros Integrados. Já estivemos duas vezes no bairro, em companhia de membros da Associação de Moradores, visitamos muitas áreas, mas as que foram cedidas pelo Prefeito são pequenas. Outras eram de particulares, mas que não se prontificaram a doar", disse Angela Maria. A população de Santa Isabel, pelos últimos cálculos, é de cerca de 27 mil pessoas, na maioria camponeses e operários.

O presidente da Amasi, José Lopes Ramos, que foi pedir a interveniência das diretoras no processo que a entidade está movimentando para conseguir um Ciep, saiu do encontro convencido de que "se dependesse delas, o Estado desapropriaria uma área e iniciaria já as obras". Segundo Lopes, "seria uma covardia o Estado desconhecer a existência de uma comunidade tão carente quanto a de Santa Isabel. As crianças são obrigadas a



Angela Maria Soares acha justa a reivindicação

caminhar muitas léguas para chegar às escolas que existem e, por sinal, com superlotação".

Lopes disse que já se avistou, também, com os engenheiros Guilherme Zarvos e João Barbosa, que integram o programa dos Cieps. "Eles se mostraram muito solícitos. Zarvos nos prometeu que até o dia 9 de agosto visitará o bairro e determinadas áreas, muitas delas devolutas. O colégio atenderia às crianças dos bairros D. Ieda, Jardim Santa Isabel, Quinta Don Ricardo, Cordeiro, Ipiíba e Meia-Noite". (Sucursal de São Gonçalo)