

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO MÉDIO EM REDE: propostas de leitura na percepção de
professores do ensino médio**

ROSELAYNE DUARTE AMMIRABILE

Santos

2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**MESTRADO EM EDUCAÇÃO****ENSINO MÉDIO EM REDE: propostas de leitura na percepção de professores do ensino médio****ROSELAYNE DUARTE AMMIRABLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto

Santos

2007

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do governo do Estado de São Paulo:
Programa Bolsa Mestrado – SEE/SP.

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ___/___/___.

Assinatura: _____

A Deus, primeiramente, dedico este trabalho,
pois sem a sua divina força eu não existiria
e nem teria a capacidade de pensar.

Aos meus pais (biológicos e de coração)
que me deram vida, educação e ótimos irmãos.

À minha família que me apoiou e
soube compreender os momentos
em que o trabalho provocou a minha ausência
em alguns dos encontros familiares.

Em especial, ao Marco, meu amigo e esposo,
por sua presença marcante nesta trajetória,
que ora exigiu e explorou suas qualidades de companheiro,
ora de professor de informática, ora de editor de texto,
ora de fotógrafo, ora de gravador,
ora de psicólogo entre outras.

Enfim a todas as mãos amigas
que estiveram sempre dispostas a me ajudar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por fortalecer a minha coragem e me ajudar a atingir mais um objetivo.

À Secretaria de Educação de São Paulo pelo apoio financeiro, fundamental na realização deste sonho.

Aos colegas de trabalho da Diretoria de Ensino de Santos, em especial, aos da E.E. São Francisco de Assis e aos professores da Secretaria Municipal de Educação de Guarujá pela alegria de vivenciar juntos a prática docente na busca pela qualidade do ensino público.

Aos professores e as equipes das escolas que contribuíram com esta pesquisa demonstrando boa vontade e seriedade, tão importantes neste trabalho.

À Professora Doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto, minha querida orientadora, que com sua dedicação, exigência e profissionalismo, soube mediar os caminhos das teorias, nesta difícil, mas gratificante jornada.

Aos Professores Doutores, integrantes das bancas examinadoras do Exame de Qualificação e de Defesa, Nereide Saviani, Regina Elena Fiandra e Clóvis Roberto dos Santos pelas valiosas orientações que nortearam a minha pesquisa.

Aos Professores Doutores da Universidade Católica de Santos que auxiliaram o meu crescimento, direta e indiretamente, de maneira efetiva e agradável.

Aos colegas do mestrado que compartilharam os estudos e as expectativas com companheirismo e respeito mútuo, muitas vezes dando significado aos novos conhecimentos.

A toda a minha família e aos meus amigos que me incentivaram a prosseguir nos estudos e, às vezes, mesmo distantes, mandaram energia positiva para a continuidade e o sucesso desta conquista.

E um agradecimento final, ao meu esposo, Marco, pelo seu amor e carinho durante toda esta caminhada, que por alguns momentos trouxe sacrifícios e lágrimas, mas termina neste momento com satisfação e risos.



Aluna

Conservo-te o meu sorriso
para, quando me encontrares,
veres que ainda tenho uns ares
de aluna do paraíso...

Leva sempre a minha imagem
a submissa rebeldia
dos que estudam todo o dia
sem chegar à aprendizagem...

- e, de salas interiores,
por altíssimas janelas,
descobrem coisas mais belas,
rindo-se dos professores...

Gastarei meu tempo inteiro
nessa brincadeira triste;
mas na escola não existe
mais do que pena e tinteiro!

E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...

Cecília Meireles

AMMIRABILE, Roselayne Duarte. ENSINO MÉDIO EM REDE: propostas de leitura na percepção de professores do ensino médio. Santos, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, São Paulo.

RESUMO

A pesquisa tem como tema práticas de leitura no Programa Ensino Médio em Rede, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no período de 2004 a 2007. Busca investigar as percepções dos docentes que participaram do Programa, centrando o foco da pesquisa na visão dos professores pesquisados em relação às propostas de leitura no Programa Ensino Médio em Rede. Como referencial teórico foram utilizados conceitos de Mizukami sobre o professor como principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos, além dos estudos de Libâneo que aborda as questões do profissionalismo e da profissionalização como fatores determinantes sobre a atuação docente e de Nóvoa que discute as novas tendências de formação docente. Os dados coletados também foram interpretados à luz dos fundamentos teóricos de Silva sobre a concepção do ensino de leitura, de Demo que aborda a questão da prática social da leitura, de Orlandi que trata da formação do leitor nas diferentes concepções de leitura e de Manguel que, em seus estudos, associa o hábito de ler às concepções humanas. A pesquisa analisou dados obtidos com aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas. Os pesquisados são professores que participaram do Programa Ensino Médio em Rede de escolas integrantes da Diretoria Regional de Ensino de Santos. Os resultados obtidos revelaram dados sobre o cotidiano dos participantes em relação às práticas de leitura, as expectativas quanto à valorização profissional, o empenho e a preocupação no resgate do prazer de ler e de incentivar a leitura dentro da realidade educacional no presente, além de trazer outras questões relevantes para o assunto em pauta.

Palavras-chave: formação continuada, práticas de leitura; Programa Ensino Médio em Rede.

AMMIRABILE, Roselayne Duarte. Hight School in Network : proposals of reading in the Hight School teacher's perceptions. Santos, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, São Paulo.

ABSTRACT

The research has as subject reading education's practical presents in the Program Hight School in Network developed for the State Secretariat of Education of São Paulo, in the period 2004-2007. It's searches to investigate the teacher's perceptions on the Program, it is centering the focus is the teacher's participants visions in relation to the theoretician-practical questions proposals of reading in the Program Hight School in Network. The theoretical references had been used some concepts of formation of the educator of Mizukami who presents the teacher as main mediator socially enters the constructed knowledge and the pupils; beyond the Libâneo's studies that approach the questions of the professionalism and the professionalization as factors determinative on the teaching performance and Nóvoa that argues the new trends of teaching formation. The research also had been interpreted to the light of the theoretical beddings of the Silva's works that the conception of the reading education argues, Demo that it approaches the practical question of the social one of the reading, Orlandi that it deals with the formation of the reader in the different conceptions of reading and Manguel that, in its studies, associates the habit to read the conceptions human beings. The research analyzed the questionnaires and the half-structured interviews. The searched ones are teachers who had participated of the Program Hight School in Network of some integrant schools of the Regional Direction of Education of Santos. The results gotten had disclosed given on the these participants daily, the expectations how much to the professional valuation, the persistence and the concern in the rescue of the pleasure to inside read and to stimulate the reading of the educational reality at present, beyond bringing other important questions about the theme.

Key Words: continued formation, reading's practical; Program Hight School in Network.

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

Quadro I - Percentual de alunos no estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – SAEB -2001.

Quadro II - Divisão de setores da DERS.

Quadro III - ANEXO IV do artigo 12 da Lei Complementar Nº 836/1997.

Quadro IV - Carga horária dos participantes do ENSINO MÉDIO EM REDE.

Quadro V - Tópicos sobre o tema leitura.

Quadro VI - Divisão dos pesquisados por área de atuação

Quadro VII - Divisão dos pesquisados por faixa etária.

Quadro VIII - Opinião sobre os cursos de formação continuada

Quadro IX - Foco dos materiais do ENSINO MÉDIO EM REDE

Lista de Gráficos

Gráfico I: Principais assuntos dos textos de apoio do CDROM.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEOESP – Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento
CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DE – Diretoria de Ensino
DERS – Diretoria de Ensino de Santos
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações
EMR – Ensino Médio em Rede
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FMI – Fundo Monetário Internacional
HTPC – Hora de trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCED – Organização para cooperação econômica e desenvolvimento
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PEB II – Professor de Educação Básica
Programa EMR – Programa Ensino Médio em Rede
PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RG – Registro Geral
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação/São Paulo

TC - Teleconferência

TEs - Trabalho nas escolas

TIC – Tecnologia de informação

TRC - Trabalho Coletivo

TRP - Trabalho Pessoal em local e horário de livre escolha

TRS - Trabalho na Rede do Saber

TSA - Trabalho em sala de aula

UEs – Unidades Escolares

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

VC - Videoconferência

WEB - Trabalho na internet em ambiente virtual de colaboração

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSIONALIZAÇÃO	22
1.1. O Ensino Médio: Algumas considerações.....	22
1.2. Pontuando questões sobre a profissão docente	25
1.3. Formação continuada de professores.....	32
CAPÍTULO II - A PROPOSTA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE	36
2.1. Ambiente virtual e atividades propostas.....	42
2.2. A contextualização do Ensino Médio na proposta inicial do Programa.....	46
2.3. As questões teórico-práticas sobre leitura	52
CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE	61
3.1. Os procedimentos da pesquisa e o perfil dos entrevistados.....	63
3.2. Metodologia e interação com materiais.....	70
3.3. Um olhar sobre as concepções de leitura dos sujeitos.....	77
3.4. A contribuição das propostas sobre leitura do Programa Ensino Médio em Rede	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

As questões tratadas neste trabalho tiveram origem não apenas no cotidiano de minhas práticas como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino, mas também como diretora de escola pública. Formada inicialmente pelo antigo curso de Habilitação para o Magistério com especialização em Educação Infantil, e motivada pelos desafios da profissão, licenci-me em Letras e em Pedagogia, tendo, posteriormente, assumido o cargo de diretora de escola, por concurso público de provas e títulos na rede estadual de ensino de São Paulo. Essa vivência como diretora propiciou-me refletir sobre questões centradas na leitura, pelo fato de ouvir sistematicamente queixas de professores quanto às dificuldades de leitura dos alunos em todas as disciplinas, sendo que a maioria dos professores responsabilizava o professor do ensino de Língua Portuguesa pelo fracasso dos alunos no campo da leitura. Esse mesmo discurso, constantemente divulgado pela mídia, aponta, ainda hoje, resultados constrangedores em relação às competências leitoras dos alunos do ensino médio.

Dados coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) sobre o resultado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2001, mostraram que, entre os jovens do Ensino Médio, 35% afirmaram que, além da frequência à escola, têm algum tipo de atividade profissional. Os dados revelam que os estudantes que trabalham foram incluídos no estágio crítico em Língua Portuguesa e aqueles que não trabalham têm desempenho no estágio intermediário. Entre aqueles que foram classificados no estágio muito crítico, 96% estudam em escolas públicas e 84% deles estão fora da idade prevista para a série cursada. Ainda segundo a notícia publicada em 04/11/2003 no mesmo site, os alunos classificados no estágio crítico em Língua

Portuguesa não são leitores competentes, ou seja, apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série, pois conseguem apenas ler apenas textos narrativos e informativos simples. No nível intermediário encontram-se os alunos que desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém estas são insuficientes para o nível de letramento da 3ª série, que exige competência para leitura de textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais.

No nível adequado estão classificados os leitores competentes, isto é, aqueles que demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do ensino médio e que são capazes de ler textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns, posto que dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros.

QUADRO I – Percentual de alunos no estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – SAEB - 2001.

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Muito crítico	4,92	7,06	7,53	4,16	2,98	3,11
Crítico	37,20	46,63	44,90	34,37	31,33	32,99
Intermediário	52,54	43,85	44,83	55,04	59,43	57,88
Adequado	5,34	2,45	3,23	6,43	6,26	6,02

Fonte: MEC/INEP/DAEB–Site:http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_16.htm

A análise dos dados acima possibilita uma compreensão da realidade educacional no que diz respeito às competências em Língua Portuguesa em nosso país. O ensino da leitura corresponde a um processo que envolve etapas, cujo objetivo é formar o leitor competente. No entanto, também têm estreita relação com a experiência do docente como leitor, considerando que, do ponto de vista das práticas culturais, o conceito de leitura é compreendido como “prática sociocultural, constituinte das demais manifestações socioculturais de uma dada sociedade, em

um determinado momento histórico” (Kleiman, 2001, p.71). Na maioria das vezes, contudo, apenas os professores de Língua Portuguesa são responsabilizados pelos resultados da prática de leitura, embora todos os professores estejam envolvidos no processo de leitura. Sabe-se também que a leitura não se completa na alfabetização, pois a formação do leitor é um processo que culmina na construção de significados, na capacidade de refletir sobre as informações, sobre os referenciais e as ideologias presentes nos textos.

As referências à leitura levam aos vários sentidos que o termo pode ter, conforme lembra Orlandi (1996):

Leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”. Daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então, que é usada quando se diz “leitura de mundo”. Esta maneira de se usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada. No sentido mais restrito, acadêmico, leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão etc. Em um sentido ainda mais restritivo, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e a escrever) e a leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal. (ORLANDI, 1996, p.7)

As questões postas por Orlandi (1996) remetem à referência anterior, segundo a qual o ensino da leitura cabe unicamente ao professor alfabetizador e, especificamente, ao professor da língua materna. No entanto, a aprendizagem da leitura acontece durante todo o período de escolarização, uma vez que todas as disciplinas utilizam-se de textos, o que, de certa forma, transforma todos os docentes em formadores de leitores. Silva (1981) a esse respeito afirma:

O ato de ler inicia-se quando um sujeito, através da sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. Ao buscar a intencionalidade, o sujeito abre-se para possibilidades de

significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou sugerem. (SILVA, 1981, 95)

Considero que a leitura não é apenas de responsabilidade do docente de língua materna, tendo em vista que ler é essencial para o estudo e a aprendizagem de qualquer disciplina. Mais ainda – e aqui incluindo as considerações de Paulo Freire (2003) sobre o ato de ler – penso que o envolvimento de todas as áreas com a leitura propiciará ao aluno estabelecer relações com o contexto e com os fatos.

As questões sobre a leitura sempre estiveram presentes no meu cotidiano como professora e como diretora de escola e, ao iniciar o Mestrado em Educação, em 2005, decidi investigar o tema da leitura no programa de formação continuada Ensino Médio em Rede, por se tratar de um curso destinado à formação continuada dos professores do ensino médio e voltado para as competências da leitura, entre outros objetivos. O motivo da escolha foi reforçado também pelo fato de ser um curso ministrado com o uso de tecnologias educacionais e que dispunha de uma diversidade de meios que contemplavam tanto os instrumentos tradicionais, como livros e apostilas, quanto os mais modernos, como a Internet, a videoconferência, a teleconferência, entre outros. A diversidade de materiais oferecidas pelo curso, por sua vez, exigia técnicas diferentes de leitura, considerando os textos, as imagens, as videoconferências, a participação em fóruns de debates etc, fator este que, para os professores participantes, representou um desafio, principalmente em relação às tecnologias. O uso das tecnologias já vem sendo implantado em programas de formação há algumas décadas e, conforme o estudo de Valente (1999), a inclusão das tecnologias é imprescindível na formação do professor:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. (VALENTE,1999, p.26).

Pelo fato de ser um curso destinado à capacitação em serviço e que fazia uso das tecnologias, o Programa Ensino Médio em Rede configurou-se como um tema de pesquisa para minha Dissertação de Mestrado, considerando a Linha de Pesquisa do Programa – “Formação do Educador: dimensões político-pedagógicas” e a especificidade da formação, voltada para a Educação e as Tecnologias. Para a definição do foco da pesquisa, foram elaboradas as seguintes questões, que geraram o problema a ser investigado:

1. Qual a visão dos professores que participaram do Programa Ensino Médio em Rede em relação aos objetivos voltados para a leitura?
2. Como esses docentes interagiram com os materiais recebidos?
3. Quais os resultados obtidos em suas práticas? O que mudou após a realização desse curso?

A partir das questões acima, foi definido o problema da pesquisa: **Qual é a percepção dos professores participantes do Programa Ensino Médio em Rede sobre as propostas de leitura do Curso?**

Com base nos aspectos expostos acima e tendo em vista os objetivos propostos pelo referido Programa, especificamente aqueles voltados para a questão da leitura, com vistas à mudança nas práticas pedagógicas, foi elaborado o objetivo geral, a saber: investigar a proposta do Programa Ensino Médio em Rede para o ensino da leitura e as repercussões e/ou os resultados obtidos por meio dessa formação.

Foram também definidos os objetivos específicos:

1. Investigar o que o Programa Ensino Médio em Rede propõe como processo de leitura;

2. Investigar a percepção dos professores participantes do Programa Ensino Médio em Rede sobre as questões de leitura propostas.

Dentre os autores que fundamentam esta pesquisa, podemos citar: Libâneo (2003) que aborda as questões do profissionalismo e da profissionalização como fatores determinantes sobre a atuação docente, proporcionando uma visão crítico-compreensiva dos contextos em que os profissionais da educação exercem suas atividades; Nóvoa (1998) que discute as novas tendências de formação docente, trazendo para o foco a discussão sobre a qualificação profissional, segundo a concepção de que "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente"; Mizukami (2003) que aborda a questão do professor como principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos.

Em relação à leitura, a pesquisa parte dos pressupostos de Orlandi (1996) que categoriza o ato de ler em diversos sentidos, Manguel (1997) que associa o ato de ler às percepções humanas, Demo (2006) que trata da influência do aspecto social e da democratização do ensino como fatores determinantes no desenvolvimento da linguagem e Silva (1981), entre outros, que discute a concepção do ensino de leitura.

Lüdke e André (1996, p.12), ao tratar da pesquisa qualitativa, referem-se à possibilidade de o pesquisador ter um material rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, colhido nas transcrições das entrevistas e dos depoimentos. Esta pesquisa usou como procedimentos metodológicos a aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas, com vistas a analisar a percepção dos professores participantes do Programa Ensino Médio em Rede.

Para complementar a investigação, foi feita também uma pesquisa nos materiais impressos e videográficos oferecidos pelo curso no período referido.

Os questionários, com questões abertas e fechadas, centraram-se nos seguintes tópicos: dados pessoais e profissionais, formação acadêmica, estudos complementares, discussão sobre leitura, participação no curso e comentários sobre os materiais que foram utilizados no Programa Ensino Médio em Rede. A aplicação dos questionários ocorreu durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em cinco escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos (DERS) participantes do Programa Ensino Médio em Rede. Todos os docentes receberam o questionário, durante as minhas visitas às escolas, sendo que quarenta questionários foram distribuídos e vinte e quatro docentes de diferentes áreas da Educação responderam as questões.

Para aprofundamento dos dados apresentados pelos participantes nos questionários, foram elaboradas as questões da entrevista semi-estruturada, que contou com cinco professores, cujos relatos foram gravados e transcritos. Os dados das entrevistas possibilitaram a análise das questões centradas no aprimoramento da leitura como processo formativo, tendo em vista a importância do tema para a área da educação.

A presente Dissertação é composta por três capítulos, assim intitulados: primeiro capítulo, “Mudanças no ensino médio e suas implicações na profissionalização, no qual apresento um breve histórico do ensino médio, além de questões sobre a formação e a profissão docente, desenvolvendo algumas considerações sobre a educação continuada na formação de professores. O segundo capítulo denominado “A proposta do Programa Ensino em Rede” traz uma

descrição do referido projeto, analisando os aspectos educacionais apresentados na videoconferência destinada aos professores do ensino médio que participaram do Programa. Discute também os conceitos de leitura presentes nos conteúdos das videoconferências. O terceiro capítulo intitulado “A percepção dos docentes participantes do Programa Ensino Médio em Rede” traz os resultados da pesquisa e uma análise sobre processos formativos de leitura na formação continuada. As Considerações Finais retomam aspectos desenvolvidos no trabalho, evidenciando aqueles que considero relevantes para um confronto de idéias e abertura de novas discussões.

CAPÍTULO I – MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSIONALIZAÇÃO

O presente capítulo apresenta algumas considerações sobre o ensino médio, tendo em vista que o objeto do trabalho está centrado na percepção de professores do ensino médio sobre o Programa Ensino Médio em Rede e propõe uma breve discussão sobre as mudanças na profissão docente e as relações com a história política e econômica da sociedade brasileira.

1.1. O Ensino Médio: Algumas considerações.

As mudanças na sociedade, principalmente com relação ao desenvolvimento da industrialização, o aumento significativo da população contribuíram para o crescimento no número de matrículas no Ensino Médio. Se em 1930, no chamado terceiro período da revolução industrial do Brasil, havia 1 milhão de alunos para 30 milhões de habitantes (1 aluno para cada 30 habitantes), quase meio século depois, em 2004, segundo os dados do IBGE/2004 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) eram 60 milhões de alunos para 180 milhões de habitantes (1 aluno para cada 3 habitantes).

Romanelli (2005, p.178), ao analisar a evolução do ensino médio nas décadas de 1959 a 1969, mostra que nesse período o número de matrículas no ensino particular era muito superior ao do ensino público, explicado pelos interesses comerciais em jogo e pela tradição católica no país. Os dados que a autora apresenta em relação ao crescimento populacional e à escolarização no Brasil

oferecem indícios que revelam “a enorme expansão do ensino depois de 1920” (Romanelli, 2005, p.64).

O crescimento do ensino médio, ao longo da história brasileira, influenciou as reformas e leis educacionais, sendo que a própria Constituição de 1988, no inciso II do Art. 208 garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, em seguida a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou alguns trechos “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”, ou seja, conferiu a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo o cidadão.

A Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961, manteve a estrutura proposta anteriormente, que considerava o ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginasial, de 04 anos e o colegial, de 03 anos. Porém foi a Lei nº 9394/96 que conferiu ao Ensino Médio o importante papel de fazer parte da Educação Básica, ao estabelecer, no Art. 21:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

E o Art. 22 da mesma Lei, aprofunda essa importância da seguinte forma:

“ Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Outros artigos, como os de nº 35 e nº36, também da referida Lei, tratam do ensino Médio como fase de terminalidade dos estudos da Educação Básica, na qual os estudantes consolidam seus conhecimentos e tornam-se capazes de “continuar

aprendendo” para que de certa forma compreendam os “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” que terão acesso na Educação Superior.

A Lei nº 9394/96 não mudou apenas a nomenclatura “2º Grau” para “Ensino Médio”, mas também mudou a identidade desta etapa dos estudos, porque tirou o caráter duplo do ensino médio, que tinha por finalidade preparar o aluno para a continuidade dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão, passando a ser uma etapa somente de educação geral que subsidie bem os estudos posteriores.

Em São Paulo, por exemplo, consta da INDICAÇÃO CEE nº 09/2000, aprovada em 11/10/2000 e publicada em 26/10/2000, a seguinte afirmativa a esse respeito:

... o expressivo aumento das matrículas no ensino médio, nos últimos anos, ampliou a participação nesse grau de ensino de amplas parcelas da população. Com esses alunos, a escola de ensino médio passou a contar - felizmente, pois esse é um dado histórico da maior importância - com toda a gama de diferenciação encontrada na sociedade em geral.(INDICAÇÃO CEE Nº 09/2000)

Nesse documento oficial, apresentado e discutido em 21-06-1999 durante o Seminário Consultivo sobre o Ensino Médio em São Paulo, e cujos colaboradores eram membros das Universidades, Institutos de Pesquisa, Centros de Educação, Associações de Professores e Sindicatos de Profissionais da Educação, as mudanças são explicadas da seguinte forma:

As mudanças suscitadas pela LDB e sua regulamentação orientam-nos para um caminho de significativa transição. Remetem-nos, também, à reflexão de que toda mudança é atitudinal, primeiramente, e só ocorrerá após a compreensão, a avaliação significativa da necessidade de mudar e a disposição sincera de fazê-lo. Este esforço, solicitado pela comunidade atual e exigido pelas novas gerações, já existe e já frutificou no cotidiano de muitas escolas pioneiras das mudanças, hoje propostas para todas. Todavia, acreditamos que a multiplicação desse esforço somente se dará se alimentado por atitudes de valorização de novos projetos, comunicação e troca de experiências e avaliação dos processos de forma contínua. (INDICAÇÃO CEE Nº 09/2000)

A escola caracteriza-se como uma instituição humana, portanto, com historicidade. Ela lida com seres que estão em constante mutação, nela há, ao mesmo tempo, ensino e aprendizagem, de acordo com as metas que cada contexto social e cultural pretende atingir. Essa dinâmica traz, de certa forma, a existência de antíteses nas várias ações que a norteiam, elas podem ser ora opressoras ou ora democráticas, ora conservadoras ou ora modernas, mas nunca neutras.

1.2. Pontuando questões sobre a profissão docente

Romanelli (2005, p.59), ao referir-se à relação entre educação e desenvolvimento econômico, mostra em seu estudo como os países mais desenvolvidos, na segunda metade do século XIX, procuraram implantar mudanças na educação a partir das exigências da sociedade industrial. Em decorrência da expansão capitalista e do crescimento populacional, o sistema escolar precisou expandir-se.

Os dados demonstram, portanto, enorme expansão do ensino depois de 1920. Enquanto nessa época a taxa de escolarização da faixa de 5 a 19 anos era praticamente, de 9% apenas, em 1940, ela já era de 21,43% e, em 1970, chegou a 53,72%. (ROMANELLI, 2005, P.64)

No entanto, de acordo com o pensamento de Romanelli (2005, p.70), a escola brasileira sempre se manteve em atraso em relação ao desenvolvimento. Esse descompasso pode ser visto quando da criação da Educação Secundária (Cursos Normais) que, durante muitos anos, formou o grande grupo de professoras para atuar nas escolas, recebendo salário menor do que o dos homens. O papel dessas

professoras era semelhante àquela que desempenhavam na família e eram vistas como a segunda mãe da criança, o que é uma forma de desqualificar o trabalho docente, sobrecarregando-o com excesso de responsabilidades que são transferidas da família para a instituição escolar. Por outro lado, essa situação permitiu que mais trabalhadoras atuassem na escola, considerando que qualquer pessoa que tivesse facilidade em lidar com criança estaria habilitada ao cargo de professor.

Essa realidade ainda está muito presente no nosso sistema educacional, no que se refere ao trabalho voluntário nas escolas, do qual participam pessoas que não são profissionais da educação e que passam a substituir os professores na falta destes. Essa falta de professores é conseqüência da baixa valorização da carreira do magistério, fazendo com que muitos jovens talentosos, que um dia até sonharam em se tornarem professores, acabem não optando por essa carreira e indo para profissões mais valorizadas. Sob esse ponto de vista, o estudo de Libâneo (2003) nos esclarece que:

O corporativismo é apontado como o culpado pela falta de professores, e – à semelhança da antiga – até a legislação em vigor permite que profissionais de outras áreas se dediquem à educação, freqüentando curso de formação pedagógica de apenas 540 horas. Uma política com claros objetivos de interferir a fundo em questões estruturais deveria atuar sobre as condições de trabalho, sobre os salários, sobre os planos de carreira e sobre o mal-estar que o professor tem vivido atualmente, e não simplesmente facilitar a entrada de outros profissionais que, certamente, atuarão na área educacional não como opção de tempo integral, conhecendo e vivendo suas especificidades profissionais, mas como um “bico” para uma situação de desemprego ou até que consigam ocupação mais vantajosa. (LIBÂNEO, 2003, p. 277 e 278)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, defendeu novas idéias, tais como a educação servindo de instrumento da reconstrução nacional, a educação pública obrigatória e leiga. A pressão dos membros das camadas sociais dominantes fez com que, na Constituição de 1934, fosse incluído um capítulo sobre

a educação. Conforme afirma Romanelli (2005, p.146), “o momento histórico pedia, pois, que a educação se convertesse, de uma vez por todas, num *direito*”. As discussões sobre o papel da União na competência de traçar as diretrizes da educação nacional resultaram na criação do Ministério da Educação.

Em 1938, ocorreu a criação do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) e, portanto, a preocupação tardia pela profissionalização e carreira do servidor público, inclusos aqui os professores e os demais profissionais que atuam na educação. Temos nesta passagem, se considerarmos 1500 como a “descoberta” do país, aproximadamente quatrocentos e trinta e oito anos de falta da regulamentação do trabalho no setor público e, portanto, também na educação que ocupa grande parte deste. Esses fatos revelam que a educação foi relegada a segundo plano, ou simplesmente abandonada, até que um grupo de educadores, inspirados por novos ideais, propusessem um movimento de reconstrução educacional brasileira.

Outros fatores também contribuíram com a situação dos trabalhadores que atuam no setor educacional, como, por exemplo, a influência da passagem da condição proletária de trabalho ilegal, como a escravidão, ou o trabalho forçado por dívida, para a condição salarial com os indivíduos vendendo a força do seu trabalho para o proprietário dos meios de produção, tão presente no capitalismo monopolista, haja vista que, depois do fim da Segunda Guerra Mundial, as idéias de Taylor (1911)¹ e de Ford (1913)² ainda se perpetuaram por anos. O aumento da

¹ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) é considerado o *pai da* Administração Científica também conhecida como Taylorismo. Ele iniciou o seu estudo observando o trabalho dos operários. Sua teoria seguiu um caminho de baixo para cima, e das partes para o todo; dando ênfase na tarefa. A respeito desse assunto, ver o site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>.

² Henry Ford (1863 -1947) foi o fundador da Ford Motor Company e o primeiro a aplicar a montagem em série de forma a produzir, em massa, automóveis a um preço acessível, influenciando a fase social e econômica da história com o Fordismo, geralmente relacionado, também, com o taylorismo. A respeito desse assunto, ver o site <http://pt.wikipedia.org/wiki/fordismo>.

produtividade por meio da divisão do processo de trabalho em movimentos pequenos e precisos, a tentativa de desenvolver uma ciência para cada elemento de trabalho, a seleção, o treinamento, o desenvolvimento do trabalhador, a cooperação com o trabalhador de modo a que os princípios cientificamente desenvolvidos sejam seguidos e a divisão do trabalho entre administração (planejamento) e trabalhadores (execução), características do taylorismo, ou a fixação de postos de trabalho, a gestão de tempo, a execução das tarefas repetitivas e as altas taxas de rotatividade, características do fordismo estão nitidamente presentes no trabalho realizado pelos profissionais da educação.

No final do séc. XX, com a crise do regime de acumulação fordista e do modo de regulamentação social fordista-keynesiano, nos anos 70, além de outras mudanças envolvendo as políticas internacionais, também na educação se fazem sentir modificações radicais, que incorporam novas tecnologias, novas formas de gestão e organização do trabalho. A educação começa a ser evocada como saída para o desemprego crescente, resultante das mudanças políticas e tecnológicas que afetam o mundo do trabalho e que exigem um perfil profissional mais flexível e adaptável aos novos tempos, às novas demandas e, principalmente, às exigências do mercado de trabalho, a demandar uma formação calcada em novos modelos de competências.

A exigência de escolaridade dos trabalhadores pelas empresas tem como consequência uma mudança na educação, gerando o transbordamento das habilidades e das idéias que a sociedade espera que a escola cumpra, tendo em vista a lógica mercadológica também na educação.

O segmento de mercado formal e regulamentado que se desenvolve em relação cada vez mais desproporcional entre a oferta e a procura de empregos faz

com que a sociedade pense que a escola deva formar os alunos em consonância com os novos padrões tecnológicos. Essa nova concepção de educação, oriunda das políticas educacionais neoliberais, reflete sobre o trabalho docente, criando um sentimento de impotência e culpa. Ao mesmo tempo, a educação passa a ser vista como um bem de consumo, isto é, mais uma mercadoria, um serviço e não um direito, levando à inserção da educação no campo dos serviços, como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado e privatizado.

As reformas educativas comumente pautadas nas idéias de privatização, elitização e mercantilização da educação, como também o modelo universitário empresarial liquidam os últimos elementos de democracia e pluralismo na universidade. O Estado, sob “orientação” do FMI, BIRD e OCED, diminui seus investimentos, o que permite que as Instituições internacionais decidam sobre a direção política e social das políticas educacionais neoliberais, propondo políticas de restrição do gasto público, de congelamento e redução de salários, flexibilizando o mercado de trabalho, etc. A esse respeito, Haddad (apud Souza 1999) mostra como essas questões interferem na educação, tendo em vista:

- a) focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (...),
- b) descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. (...),
- c) privatização que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais (...) e.
- d) “desregulação, que se realiza pelo ajuste da legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores e, re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao governo central o controle do sistema educacional” (HADDAD, 1998, p. 48-49 apud SOUZA, 1999, p.92).

O neoliberalismo reduz os investimentos nos setores essenciais, como a educação, e tal medida indubitavelmente reflete-se no trabalho do professor,

conforme se pode observar na forma como o Banco Mundial trata a questão da sobrecarga de alunos:

A relação professor-aluno é uma medida global de eficiência de pessoal (...) As escolas dos países de baixa e média renda poderiam diminuir custos e melhorar a aprendizagem aumentando o coeficiente professor - alunos. Utilizariam menos mestres e poderiam transferir recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como os livros didáticos e a formação de professores em serviço. (...) As possibilidades de melhorar a eficiência através de um modesto aumento do coeficiente professor-aluno são enormes, porque os gastos com pessoal docente normalmente representam cerca de dois terços do gasto em educação. (Banco Mundial, 1996,p.4)

Os docentes, principalmente, sentem-se exaustos em exercer suas funções em locais, cujas necessidades básicas para a qualidade do trabalho não são atendidas. A esse respeito Nóvoa (1998) cita a complexidade da situação:

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exacta desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores. (NÓVOA, 1998, p.26)

Além da sobrecarga de trabalho, o docente se depara com outros fatores da exploração profissional, afinal os índices salariais baixos e a quase obrigação de dobrar a jornada de trabalho para manter-se numa condição mínima de sobrevivência causa a queda da qualidade dos “serviços”.

Todos esses fatores influem na escola, que passa a ficar cada vez mais sobrecarregada com as exigências decorrentes das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, incentivam a concorrência com base nos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade que sustentam as idéias neoliberalistas. Sob esse aspecto, os alunos assumem papéis de clientes, pois o que mais interessa é o

resultado e não mais o processo educacional. Nóvoa (1998) comenta esses novos papéis de professores e alunos da seguinte forma:

Este processo é parte integrante de um discurso que tende a redefinir a questão do ensino em paralelo com as novas modalidades de intervenção do Estado na vida social. As racionalidades emergentes relocalizam os professores como profissionais – ao mesmo tempo em que categorizam as crianças como alunos -, passando a encará-los como uma população que tem de ser gerida segundo padrões institucionais próprios. (NÓVOA, 1998, p.23)

Posto dessa maneira, pode-se dizer que é significativa a busca incessante da eficiência e da eficácia, em relação aos programas patrocinados pelas agências multilaterais (Banco Mundial, BID, CEPAL etc.), articuladas pelas grandes potências mundiais, envolvendo de maneira perversa os países menos favorecidos ou emergentes como o Brasil e outros da América Latina.

Daí, conseqüentemente, o Estado passa a articular medidas compensatórias, sob a influência das ações ocorridas na história brasileira, gerando impactos significativos nas políticas educacionais implantadas na sociedade, tal como a formação continuada dos professores, que caracteriza uma postura reguladora no planejamento e na manutenção da educação com o objetivo de seguir a lógica imposta pela “nova ordem econômica mundial”, ou seja, políticas públicas educacionais atendendo aos interesses dos países ricos.

Segundo Antonio Nóvoa (1998) a educação também segue a lógica da economia mundial:

Racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente. Hoje em dia,

esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas das medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90. (NÓVOA, 1998, p.27)

A proposta permanente do aperfeiçoamento, da atualização e do crescimento profissional do cidadão como mola propulsora de garantia para a obtenção de um bom posto no mercado de trabalho, divulgada pela mídia, chega à escola e aos sistemas de ensino com muita força, como nos demais segmentos da sociedade, transformando esse ramo também numa área lucrativa, ou seja, as verbas destinadas ao setor educacional são amplamente aproveitadas para a formação dos docentes como tentativa de melhorar ou aprimorar a qualidade do ensino.

1.3. Formação continuada de professores

Diante do alargamento das funções da escola, seguida conseqüentemente, pela desvalorização do professor, a formação de professores apresenta-se como parte de um plano do Estado que tenta atender as políticas sociais e minimizar as desigualdades. Para tanto, vêm sendo adotadas, nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1970, medidas educacionais de caráter compensatório, visto que as preventivas não foram implantadas ou falharam, se é que realmente existiram, pois desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, os temas Estado e Educação já se constituíam como questões relevantes.

A questão da formação docente, portanto, adentra neste contexto de forma marcante, porque o docente é a principal figura neste cenário, visto que ele interfere diretamente na transformação social, pois serão os seus ex-alunos, através da cultura adquirida na escola, os agentes transformadores do ambiente social nos quais estão inseridos.

A preocupação do Estado com a formação do docente, inclusive manifestada em lei, novamente reforçada na Lei nº 9394/96, reforça a idéia de que o aumento da qualidade do ensino está intrinsecamente ligada a valorização do professor, quer seja através da questão salarial quanto da questão do aprimoramento intelectual. Todavia, alguns dos modelos de formação são aplicados em serviço e esse tipo de metodologia torna-se paradoxal à proposta de valorização do professor no contexto escolar. A esse respeito Libâneo (2003) faz a seguinte afirmação:

A escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em ambiente coletivo de trabalho.

De forma geral, essas alterações apresentam um aligeiramento da formação docente, o que é contraditório com o discurso de importância da educação no mundo contemporâneo e conflitante com a necessidade do País de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica. (LIBÂNEO, 2003, p. 272)

Diante do objetivo de melhorar a qualidade do ensino que, de certa forma, foi imposto pela LEI. nº 9394/96, quando determinou a obrigatoriedade da formação universitária como condição mínima para o exercício do magistério, percebemos que o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais, as Secretarias Municipais, os estabelecimentos de ensino em geral, além de pressionarem os docentes para cursar e concluir o nível superior, também passaram a desenvolver programas de educação continuada, com a realização de encontros, cursos, palestras ou orientações técnicas para ampliar a tão almejada qualidade educacional.

Surgem então diversos programas na área educacional, alguns financiados pelos Banco Mundial, BID, CEPAL etc. No Estado de São Paulo - para fazer um recorte deste cenário, diretamente ligado à presente pesquisa - foram realizados vários programas de formação docente, dentre estes podemos citar: CIRCUITO

GESTÃO³, oferecido inicialmente aos diretores de escola e aos professores coordenadores, e, em seguida oferecido aos professores em geral; TEIA DO SABER⁴ que abordava quase todas as áreas e era oferecido aos professores de todos os níveis de ensino; LETRA E VIDA destinado aos professores alfabetizadores; PROGESTÃO⁵ oferecido aos gestores e o ENSINO MÉDIO EM REDE, dentre outros, este último desenvolvido no âmbito do PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, aplicado nas escolas públicas estaduais a partir de 2004 e objeto de estudo desta pesquisa.

Os programas de educação continuada visam à formação do profissional, o estímulo à criatividade dos professores e, como tal, geram movimentos que podem se configurar como momentos reflexivos para se pensar a ambiência e também a cultura criadas a partir desses momentos de formação. A questão que se coloca é se esses objetivos estão sendo atingidos e quais os verdadeiros interesses: atender às políticas neoliberais ou redirecionar e aprimorar as práticas docentes? Os pacotes educacionais, importados ou oriundos dos gabinetes das autoridades, muitas vezes utilizados durante algumas gestões e enterrados em outras por conta das trocas de partidos após as eleições, não seriam mais aproveitados se tivessem a participação dos docentes? Sob esse aspecto, Bittencourt (2003, p.72) ao fazer análise de estudos sobre formação continuada, observa que as publicações mais recentes sobre a questão trazem em seu bojo uma discussão sobre o que é

³Segundo entrevista coletiva dada em 25/06/2002 pelo, então Secretário de Educação, Sr. Gabriel Chalita o CIRCUITO GESTÃO, eram pólos de capacitações para os diretores de escolas, vice-diretores, professores coordenadores, cujo enfoque maior estava sendo a Escola Aberta. A respeito desta entrevista, ver o site <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/.php?t=001>

⁴ A TEIA DO SABER atualmente abrange todos os programas/projetos da SEE/CENP iniciados a partir de 2003 em capacitações centralizadas e descentralizadas. Maiores informações vide site oficial vinculado pela CENP: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp

⁵ O PROGESTÃO é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino. Trata-se de proposta inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, adotada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, em parceria com um grupo de Secretarias de Educação, que se consorciaram para assegurar o financiamento da produção dos materiais instrucionais do Programa para posterior uso descentralizado. A esse respeito ver o site <http://www.rededosaber.sp.gov.br/progestao/>

“educação continuada”, considerando que essa formação está relacionada à descontinuidade das políticas.

É na mesma perspectiva crítica que os autores analisam a idéia de formação continuada tendo por base a divisão social do trabalho, que estabelece a distância entre a produção do conhecimento e a transmissão e sua transformação em senso comum. (BITTENCOURT, 2003, p.73)

A mesma autora considera que o fato de as políticas governamentais, a partir da década de 1990, não darem o devido incentivo às universidades no que se refere à formação de professores resultou em um cenário educacional, em que outras instituições não credenciadas também podem oferecer cursos para formação de docentes.

A tentativa de retirar a formação de professores do âmbito das universidades e favorecer uma formação aligeirada e de acesso a qualquer profissional de nível superior que se disponha a fazer cursos rápidos, vem alicerçada pelo argumento do alto custo da formação universitária e da idéia de que, para ensinar, não precisa ser profissional, é preciso simplesmente querer. (BITTENCOURT, 2003, p.74)

No caso do Programa Ensino Médio em Rede, destinado a professores do ensino médio, os objetivos apresentados têm como foco a formação contínua do professor deste segmento de ensino como um processo de desenvolvimento profissional. No entanto, um breve olhar sobre a forte presença dos modelos econômicos na educação mostra que o projeto prevê que um número significativo de professores possa ser capacitado, o que explica o fato de muitos desses programas serem oferecidos na modalidade de ensino a distância. Com isso, o professor é seduzido duplamente: primeiro porque se coloca para ele uma formação que ele desconhece e que diz respeito às tecnologias; segundo porque pressupõe que um rápido curso possa habilitá-lo para novas competências.

CAPÍTULO II - A PROPOSTA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE

Este capítulo descreve a proposta do Programa Ensino Médio em Rede, analisando os aspectos educacionais apresentados na videoconferência destinada aos professores do ensino médio que participaram do Programa. Discute, também, os conceitos de leitura presentes nos materiais elaborados para essa formação continuada.

O Programa Ensino Médio em Rede foi desenvolvido pela FCAV (Fundação Carlos Alberto Vanzolini)⁶ e pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), com o financiamento do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio).

Segundo a reportagem publicada pelo site oficial da Secretária de Educação (2004)⁷, o projeto previa para o ano de 2004, quando foi lançado, a capacitação de 350 assistentes técnico-pedagógicos, seis mil professores coordenadores, 89 supervisores de ensino, multiplicando para 40 mil professores de todas as disciplinas de ensino médio, beneficiando 1,8 milhões de alunos em 3,1 mil escolas estaduais.

⁶ A Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), também conhecida como "Fundação Vanzolini", é uma instituição sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores da Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo para desenvolver atividades de caráter inovador na área de Engenharia de Produção e Administração de Operações, priorizando seus projetos por critérios de relevância econômica e social e pautando sua atuação por critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos. Ela desenvolve treinamento em gestão da Qualidade (ISO 9000, Seis Sigma), gestão industrial, gestão de tecnologias aplicada à educação, logística (é uma das desenvolvedoras do sistema Transqualit), ergonomia, gestão de projetos e produtividade. É organismo certificador reconhecido pelo Inmetro, além de operar na gestão de tecnologias aplicadas à Educação e desenvolvimento de projetos. Mais detalhes consultar o site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Vanzolini

⁷ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Julho de 2004.
Disponível no site http://educacao.sp.gov.br/noticias_2004/2004_07_02_d.asp

Implantado, a partir de 2004, na rede estadual de ensino de São Paulo, tinha como propostas os seguintes objetivos, segundo informações coletadas no site oficial do programa EMR (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/emrede>):

1. Realizar discussões sobre as especificidades curriculares do ensino médio.
2. Receber subsídios para fazer um diagnóstico da realidade das escolas e regiões e avaliar o projeto político-pedagógico proposto para cada uma delas.
3. Trabalhar o currículo de modo interdisciplinar, principalmente por meio da leitura e da escrita, para promover mudanças nas práticas pedagógicas.
4. Fortalecer as ações das equipes escolares, por meio da articulação e da integração, no cotidiano, dos aspectos ligados à gestão educacional e à gestão didático-pedagógica.
5. Desenvolver competências como leitor e produtor de textos, recebendo subsídios para desenvolver essas competências nos alunos.

Com base nestas informações, pode-se afirmar que se trata de uma mescla de formação em serviço e formação pessoal dos agentes educacionais envolvidos com a escola média da rede pública estadual. Neste rol de profissionais estão enquadrados assistentes técnico-pedagógicos, supervisores, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II de todas as escolas estaduais do ensino médio regular, sendo categorizados em quatro modalidades de participação, isto é, professor, professor representante de uma das três áreas (Códigos, Linguagens e Tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), professor coordenador e mediador (sempre um supervisor e um ATP).

Os assistentes técnico-pedagógicos e os supervisores, encarregados de passar as informações aos professores, tinham como função mediar as VC (Videoconferência) e TC (Teleconferência) entre os apresentadores e os professores coordenadores. Esses encontros ocorriam quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com a agenda das demais ações desenvolvidas pela CENP ou pela Coordenação do Ensino Médio e de uma equipe de especialistas, geralmente no local pólo escolhido pelas Diretorias Regionais de Ensino. As reuniões tinham um grande número de participantes simultaneamente, pois, segundo informações coletadas no site oficial da SEE/SP, a Secretaria Estadual de São Paulo possui duas Coordenadorias: a COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) responsável por 28 Diretorias de Ensino Regionais em 35 municípios da Grande São Paulo e a CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) responsável por 62 Diretorias de Ensino Regionais em 610 municípios do interior de São Paulo.

As diretorias de ensino são compostas por setores que se articulam e promovem ações direcionadas às escolas na busca da qualidade de ensino para a sua região. Neste estudo trataremos da D.E.R.S (Diretoria de Ensino Regional Santos) que abrange quatro municípios da Baixada Santista, a saber: Santos com 31 escolas estaduais, Cubatão com 10 escolas estaduais, Guarujá com 36 escolas estaduais e Bertioga com 08 escolas estaduais. Segundo informações deste órgão, ela funciona da seguinte forma:

Quadro II – Divisão de setores da DERS



Fonte: Diretoria de Ensino da Região de Santos/2006.

A oficina pedagógica é o setor onde ficam os ATPs⁸. Eles assessoram, acompanham, apóiam e capacitam as U.E.s (Unidades Escolares) de cada região. De acordo com a Resolução SE nº. 12, de 11/02/2005, que dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica cabe ao A.T.P:

Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:

I - elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;

⁸ Os ATPs são profissionais que atendem às seguintes exigências: ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério; ter, no mínimo, 3 anos de experiência docente na rede estadual de ensino; ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação; entre outras. Informações complementares a esse respeito podem ser encontradas na Resolução SE nº. 12, de 11/02/2005, ver site: www.educacao.sp.gov.br no link legislação.

II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica, presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;

III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;

IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;

V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;

IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

No Programa Ensino Médio em Rede, conforme transcrito anteriormente, os ATPs, acompanhados pelo supervisor de ensino, mediavam os encontros deste curso de formação continuada nos pólos das diretorias de ensino de cada região para os PCPs. Os professores coordenadores pedagógicos de cada escola, atuando neste caso como multiplicadores, por sua vez, repassavam algumas orientações aos demais professores, durante as H.T.P.Cs (Horas de trabalho pedagógicos coletivos), que ocorriam semanalmente nas escolas ou duas ou três vezes por semana, conforme a jornada de trabalho dos professores titulares de cargo (geralmente concursados e efetivados) ou a carga horária de trabalho dos professores ocupantes

de função atividade (geralmente contratados em caráter temporário), regulamentada pelo Artigo 12 da Lei Complementar 836/1997.

Quadro III - ANEXO IV do artigo 12 da Lei Complementar Nº 836/1997

HORAS EM ATIVIDADES COM ALUNOS	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO EM LOCAL DE LIVRE ESCOLHA PELO DOCENTE
33	3	4
28 A 32	3	3
23 A 27	2	3
18 A 22	2	2
13 A 17	2	1
10 A 12	2	0

Fonte: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_lei_complementar836_30_dez_97.pdf

O papel dos multiplicadores foi essencial para o andamento das atividades, pois além de mediar todo o processo entre a Secretaria de Educação e as escolas, eles também se responsabilizavam pelo envio dos relatórios, das atividades e das avaliações através do site <http://www.rededosaber.sp.gov.br/emrede> e do endereço eletrônico emrede@rededosaber.sp.gov.br.

Os professores participantes do ENSINO MÉDIO EM REDE então, teoricamente, aplicariam as novas estratégias, mediadas ou apresentadas pelos multiplicadores, em suas aulas. Essas estratégias eram vivenciadas nas atividades propostas, através do ENSINO MÉDIO EM REDE, que eram realizadas de forma coletiva nas escolas, nas Diretorias de Ensino e nos ambientes da Rede do Saber, como também fora do horário de trabalho, quando realizadas individualmente ou em pequenos grupos de docentes, visto que haveria certificação para aqueles cumprissem as atividades propostas e 80%, no mínimo, da carga horária, de acordo com cada categoria citada na tabela:

Quadro IV - Carga horária dos participantes do ENSINO MÉDIO EM REDE

Participante	Carga horária (2006)
Mediador	200 horas
Professor-coordenador	160 horas
Professor-representante de área	90 horas
Professor	60 horas

Fonte: Regimento da fase 2 do PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE publicado no site <http://www.rededosaber.sp.gov.br>

2.1. Ambiente virtual e atividades propostas

Na tentativa de melhorar e emparelhar com as grandes mudanças sociais, paulatinamente, as novas tecnologias foram adentrando ao contexto escolar. Sob esse aspecto, Valente (1999, p.37) observa a importância de se pensar as mudanças educacionais em relação ao que representam as novas tecnologias na educação e de como o uso pedagógico das tecnologias poderá modificar as relações entre alunos, professores e gestores.

As videoconferências e as teleconferências utilizadas desde o início do Programa Ensino Médio em Rede mostraram a proposta de inclusão das TICs que essa formação continuada abarcaria. O lançamento do Programa foi feito pelo apresentador Cunha Junior em teleconferência, transmitido por parabólica Via Embratel (Empresa Brasileira de Telecomunicações), para todas as escolas estaduais e diretorias de ensino do Estado de São Paulo, pelo canal de serviço da TV Cultura. A dinâmica do processo tem como base a formação de formadores em encontros presenciais e pela internet utilizando o site da Rede do Saber e a ferramenta específica chamada PROMETEUS.

O Programa propõe como atividades:

- a) Trabalho na Rede do Saber (TRS): realizado presencialmente, nos ambientes da Rede do Saber, antes ou depois das videoconferências, realizadas sob mediação de especialistas;
- b) Trabalho na escola durante as H.T.P.C.s (TEs);
- c) Trabalho Coletivo (TRC), realizado coletivamente nas H.T.P.C.s envolvendo os professores da unidade e sob orientação do PCP (Professor coordenado pedagógico);
- d) Trabalho Pessoal em local e horário de livre escolha (TRP), realizado fora da jornada ou da carga horária de trabalho;
- e) Trabalho em sala de aula (TSA);
- f) Videoconferências (VC), realizadas nos ambientes da Rede do Saber, mediadas por especialistas;
- g) Teleconferência (TC), realizada por especialistas convidados e apresentada a todos os participantes do Programa;
- h) Trabalho na internet em ambiente virtual de colaboração (WEB), realizado em ambiente virtual de colaboração, pelos participantes. Ou seja: procurava contemplar as modalidades presencial e virtual, com vistas ao desenvolvimento de competências tecnológicas e à formação continuada dos professores por meio das tecnologias e das mídias.

A avaliação dos participantes, por sua vez, foi feita em três modalidades de registros: frequência, entrega de produtos e aproveitamento. No site <http://www.rededosaber.sp.gov.br/emrede>, os participantes utilizavam também a ferramenta PROMETEUS que apoiada ao ensino presencial possibilitava a interação

entre diferentes interlocutores: alunos-professores, docentes e coordenadores da Universidade.

Essa interação tanto no debate ou na discussão entre as pessoas quanto para o recebimento e o envio das informações e dos arquivos, promovia a participação nos fóruns de discussão, a consulta à agenda do curso, a visualização dos avisos e dos recados, o anexo dos arquivos de trabalho, o acesso aos arquivos disponibilizados pelos docentes etc.

Para a entrada no site e a realização das tarefas propostas, cada participante deveria digitar o número do R.G. (Registro Geral) presente na carteira de identidade nos campos login e senha, todavia só os previamente inscritos nas Diretorias de Ensino Regionais, lançavam esses dados e tinham acesso aos conteúdos do site.

Dentre os itens presentes na ferramenta PROMETEUS, destacavam-se dois combos: Níveis de Interação e Agrupamentos, nos quais os usuários escolhiam os interlocutores e a área de trabalho com seis opções: Agenda, Fórum, Galeria, Alunos, Docentes e Quadro de Avisos. O site também permitia que a interação ocorresse nas seguintes formas:

- a) entre todos os participantes: correspondia ao conjunto de pessoas da Universidade envolvidas no curso (em torno de 2.500 pessoas);
- b) entre o circuito: correspondia a um conjunto de pessoas envolvidas em atividades on-line e videoconferências (em torno de 200 pessoas), sendo que os circuitos estavam organizados por números (Circuito 99, 98, 97 etc.);
- c) entre a turma: correspondia a um conjunto de pessoas envolvidas em atividades presenciais (em torno de 40 pessoas). As turmas estavam organizadas por nome e letra (por exemplo, Turma Casa Verde A, Limeira B, Registro C etc.).

Em 2004, foi entregue um fichário aos primeiros participantes e, neste material impresso, com aproximadamente 50 páginas, constavam as orientações para reflexão, referentes a quatro grandes temas, os quais deveriam ser trabalhados de duas maneiras: Vivências Formativas e Vivências Educadoras. Os temas eram:

- 1) A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede;
- 2) Professores e alunos: um encontro possível e necessário;
- 3) O currículo da escola média;
- 4) O projeto político pedagógico da escola.

Além do fichário, os professores participantes receberam um CDROM com 120 tipos de textos de apoio, extraídos de publicações da área, de complementação ao material impresso, elaborados pelos mesmos autores, com o objetivo de auxiliar as atividades do Programa Ensino Médio em Rede e textos sobre a legislação do Ensino Médio.

As cópias das teleconferências e videoconferências também eram disponibilizadas no site oficial do programa, nas D.Es e algumas ainda foram enviadas para as escolas. Enfim, todo o material subsidiava as atividades à distância ou presenciais, as oficinas de leitura e escrita e as vivências pedagógicas.

Para a aplicação das propostas junto aos alunos, também foi enviada uma remessa de livros para cada escola estadual participante do Programa Ensino Médio em Rede, na quantidade necessária para a utilização em uma sala do Ensino Médio (45 a 50 alunos). Este material era uma espécie de livro ou apostila, dividido em duas partes: páginas de 1 a 46 com instruções e tarefas para os alunos do Ensino Médio e páginas 47 a 70 com orientações de aplicação para os professores participantes do ENSINO MÉDIO EM REDE.

Um número significativo de atividades contidas neste material intitulado de “Seqüência Didática – Artigo de Opinião” priorizavam a leitura e a interpretação de textos, haja vista que ele era composto por uma coletânea de textos, seguidos de atividades para incentivar a reflexão e a análise de temas atuais e polêmicos cujo objetivo principal era desenvolver a argumentação dos alunos do ensino médio. Os assuntos tratados nestes textos eram: violência, maioridade penal, ECA, poluição, grandes centros urbanos, participação política, estilos musicais, gravidez precoce, alimentos transgênicos, cotas nas universidades para grupos excluídos etc.

2.2. A contextualização do ensino médio na proposta inicial do Programa

A proposta do Programa Ensino Médio em Rede, apresentada aos coordenadores de curso, foi realizada por meio de videoconferências, possibilitando, assim, o acesso de todos os participantes às informações. Nas videoconferências iniciais, os organizadores apresentaram a proposta de formação continuada e solicitaram a divulgação desta entre os professores do ensino médio. Embora a adesão ao Programa fosse facultativa, muitas escolas inscreveram todos os seus professores que atuavam no ensino médio.

Uma das questões discutidas em relação à educação continuada diz respeito às propostas dos projetos educacionais e em que estes pressupostos estão baseados. Conforme foi afirmado anteriormente, o Programa Ensino Médio em Rede é um dos projetos governamentais do estado de São Paulo e traz como novidade a inserção do professor nas tecnologias digitais. Ainda que boa parte do material seja impresso, também o uso de vídeos e de novas tecnologias de comunicação foram utilizados, de modo a alcançar um grande número de participantes.

Uma das videoconferências – intitulada “O contexto sócio– histórico da reforma do Ensino Médio” e apresentada no formato mesa redonda, com a participação dos professores Francisco A. Cordão (Membro do Conselho Nacional de Educação), João Palma (Docente na UNESP) e Alípio Casali (Docente na PUC – SP) exercendo a função de mediador da discussão – propiciou aos professores participantes do Programa situar historicamente as questões sobre o ensino médio.

O fato de todos os participantes da mesa redonda terem atuado no Ensino Médio em escolas públicas do Estado de São Paulo, possibilitou que fizessem comentários e que resgassem lembranças do passado em relação à escola pública. Entre a diversidade de temas discutidos na videoconferência, citamos: mudança do perfil do professor, identidade do ensino médio, fatores que provocaram as mudanças na educação, o perfil dos alunos e a formação do professor na universidade.

Ao resgatar a história das mudanças do ensino médio no Brasil, uma das questões trazidas pelos conferencistas foi a profissionalização docente, momento em que resgataram um pouco da história da profissão de professor, lembrando que, no século passado, os professores do ensino médio eram médicos, engenheiros, advogados, ou seja, pessoas que tinham formação específica em suas áreas, porém não eram docentes habilitados a atuar na educação. Muitas vezes, eram engenheiros que davam aulas de História e de Geografia, ou seja, sequer eram formados naquela área específica para a qual haviam sido contratados.

Os debatedores discutiram ainda a identidade do ensino médio, esclarecendo que com a Lei nº 9394/96 ocorreu o resgate de identidade docente, acrescentando, contudo, que nunca existiu realmente essa identidade, pois o ensino médio sempre ficou numa posição espremida, oscilando entre preparo para o trabalho e

preparação para o ingresso na universidade. Ao retomar os aspectos históricos das mudanças educacionais, os conferencistas teceram comentários sobre a eficácia das leis anteriores como a Reforma de Capanema e a Lei nº. 5692/71.

De acordo com a opinião dos três professores participantes da videoconferência, os fatores que pressionaram as reformas no Ensino Médio foram: a urbanização, a industrialização e o crescimento das massas. E, ao recuperar a história das mudanças educacionais, os conferencistas retomaram um histórico das mudanças ocorridas a partir dos anos 1970, como o fordismo que obrigou as indústrias a terem trabalhadores com conhecimentos que pudessem atender aos interesses da acumulação capitalista. Na fala dos conferencistas, a educação estritamente funcional passou a ser mais geral e ampla, pois ao longo de suas vidas cada pessoa exerceria diversas funções trabalhistas, o que passou a exigir uma educação que contemplasse mais a aquisição de competências básicas para ler, escrever, contar e entender as ordens de serviços.

Outro aspecto debatido pelos palestrantes diz respeito às competências exigidas pelo mercado de trabalho. De acordo com o ponto de vista apresentado na videoconferência, o “saber fazer” não será suficiente para competir no mercado de trabalho, pois o aluno deverá também ter competência, principalmente nas tecnologias, o que confere a essa relevância na formação do aluno. O conhecimento de informática e de uma língua estrangeira coloca-se como prioritário na formação do aluno. A pessoa precisará saber lidar com informações e colocá-las em prática no dia-a-dia. Os alunos precisarão aprender a buscar novos conhecimentos, ou seja, o ensino médio, citado na lei como fase de consolidação do conhecimento da Educação Básica, deverá ser a consolidação da aprendizagem.

Ainda, na visão dos professores participantes do debate, o ensino médio evoluiu - apesar da Lei nº. 5692/71 tê-lo fragmentado mais ao invés de aprimorá-lo - entretanto esta evolução deu-se também graças à pressão da população, uma vez que ele tornou-se acessível a um maior número de alunos. Já em relação aos anos 1980 e 1990 do século passado, os professores participantes da videoconferência mostram como o Ensino Médio sofreu influências da globalização, em vista de uma nova realidade mundial e da redemocratização da sociedade brasileira. Para eles, o surgimento da Constituição em 1988, além do crescimento do número de pessoas migrantes das zonas rurais para as cidades contribuiu para duplicação da população no ensino médio em menos de 10 anos.

Isso implicou, na visão dos professores conferencistas, uma mudança na formação de professores, tendo em vista que as atuais universidades não formam professores preparados para atuarem no ensino médio, pois a exigência nesta área é cada vez maior, ou seja, para trabalhar no ensino médio o docente deverá ser capaz de trabalhar coletivamente, de modo interdisciplinar. O professor do ensino médio, na visão dos participantes, é obrigado a construir, com os demais membros da escola, o Projeto Político Pedagógico. Na sala de aula, esse professor exerce o papel de gestor, adotando uma prática diferenciada na qual a aula torna-se ferramenta do processo, o currículo e a tecnologia tornam-se meios e não fins. O sucesso desses professores atuantes no Ensino Médio depende de três fatores: formação inicial e continuada adequada; condições trabalhistas condizentes com o ensino neste nível e política salarial compatível. Finalizando a videoconferência, os participantes criticaram a formação descontínua, qualificando-a de inconcebível.

Para os membros da mesa redonda, o Ensino Médio em Rede é um desses momentos de formação continuada que promove a aprendizagem contínua. A

reforma do ensino médio no Brasil está em andamento, é um processo longo mas, apesar de todas as críticas que recebe, não pode parar. O importante neste contexto é a mudança cultural da mente do docente, ou seja, ao invés de formar o aluno para a dependência de quem detém o poder, deve-se formar para a autonomia em relação ao objeto do saber, desenvolvendo a capacidade no aluno de ver o mundo com perspicácia julgando e orientando as ações e aprendendo constantemente, pois jovens nesta etapa são pessoas que estão recolhendo as experiências e os conhecimentos adquiridos na infância para projetar o futuro.

Considerando que se trata de uma rede de conhecimento e considerando que as questões apresentadas na videoconferência teriam continuidade nos debates dos docentes, os três participantes terminaram a discussão com a seguinte frase: “A bola rodou entre nós e agora vai rodar entre vocês (professores/espectadores)”.

Ao trazer o conteúdo dessa conferência para este trabalho, procuramos mostrar que o projeto buscou propor aos professores participantes do Ensino Médio em Rede um momento de reflexão sobre as mudanças ocorridas na educação. A descrição das principais questões apresentadas pelos professores participantes da videoconferência “O contexto sócio – histórico da reforma do Ensino Médio” possibilita que destaquemos três aspectos, que estão no centro da discussão da pesquisa:

- 1) a educação continuada;
- 2) o papel de gestor que o professor exerce em sala de aula; e
- 3) a aquisição de competências básicas para leitura e para a escrita.

Em relação à educação continuada, ficou evidenciado que o Programa Ensino Médio em Rede insere-se no movimento de educação contínua. Ao criticar a

descontinuidade dos projetos e os desdobramentos advindos dessa fragmentação, os professores participantes do debate consideraram a importância da capacitação docente, colocando em pauta o conceito de educação continuada. Isso porque a maioria dos programas oferecidos aos professores como formação continuada parece ter um ciclo definido e depende das políticas educacionais para sua continuidade, incluindo-se aí o Ensino Médio em Rede. Sob esse aspecto, Bittencourt (2003, p. 81), ao questionar a formação continuada proposta apenas para os professores do Ensino Fundamental e Médio do sistema público, também aponta algumas respostas, entre elas o baixo desempenho do aluno, a precariedade do ensino, a prática do professor.

Outra questão apontada pelos conferencistas diz respeito ao gestor, termo muito utilizado atualmente para designar, também, o papel do professor em sala de aula. Segundo essa concepção, o professor é gestor do conhecimento de seus alunos, faz a mediação entre os materiais apresentados, as informações presentes nos diferentes textos estudados e a aprendizagem do aluno. Na referência ao papel do gestor, os debatedores da videoconferência buscaram mostrar que os papéis na educação hoje não estão muito definidos e cabe aos educadores perceber as possibilidades de mudança, de flexibilidade, em relação ao outro.

No que se refere ao desenvolvimento de competências leitoras, também cabe ao professor saber que novos saberes são exigidos constantemente, pois segundo a visão dos conferencistas, a formação do aluno não deve caminhar para a dependência de quem detém o poder, mas sim para a autonomia em relação ao objeto do saber, cabendo ao professor estimular a capacidade do aluno de ver o mundo de modo crítico e também orientar as ações do estudante.

O que une as três questões aqui pontuadas – a educação continuada, o professor como gestor do conhecimento e as competências leitoras – é a visão de que as tecnologias estão no centro da formação humana. Isso explica a necessidade de se promover um curso de formação continuada, que possibilite ao professor conhecer as tecnologias, debater novos temas e participar como co-adjuvante da ação, para que também não seja excluído da sociedade do conhecimento. Para os membros participantes da mesa redonda, o Ensino Médio em Rede é um desses momentos de formação que promove a aprendizagem contínua, possibilitando ao professor momentos de reflexão sobre o fazer docente.

2.3. As questões teórico-práticas sobre leitura

Um dos objetivos do Programa Ensino Médio em Rede diz respeito ao desenvolvimento das competências do leitor e produtor de textos, devendo, para tal o professor receber subsídios para desenvolver essas competências nos alunos. Na videoconferência descrita anteriormente, os professores debatedores mencionaram o papel que as tecnologias exercem na educação. Segundo eles, não será suficiente o “saber fazer”, mas também desenvolver competências para a utilização das tecnologias e de como essas tecnologias poderão auxiliar o aluno nos processos de leitura.

A análise dos materiais entregues aos professores participantes do Ensino Médio em Rede possibilitou verificar que um dos focos dizia respeito ao desenvolvimento das competências leitoras e a reflexão sobre as práticas e a atualização dos saberes docentes, entre eles a questão das tecnologias. Em relação às práticas pedagógicas, o tema foi desenvolvido em videoconferências,

teleconferências, em materiais divulgados no site, nos livros entregues aos professores participantes e também no fichário e no CDROM, ou seja, no amplo conjunto de materiais elaborados para o projeto, a ênfase recai sobre a prática pedagógica. O texto que abre o projeto⁹, com a fala do então Secretário Estadual de Educação, Sr. Gabriel Chalita, enfatiza a importância da formação integral do aluno do Ensino Médio frente às revoluções tecnológicas e comportamentais, frisando claramente a preocupação com os aspectos formadores de leitura e escrita:

O Programa pretende lançar luzes sobre as especificidades do currículo do Ensino Médio, propiciando aos professores os subsídios necessários a uma análise realista da proposta pedagógica da escola onde lecionam, bem como a avaliação das ações educativas desenvolvidas em sala de aula. Pretende também estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e da redação de nossos aprendizes. Lembremos que a aquisição e o aprimoramento constante dessas habilidades favorecem uma visão de mundo mais crítica e um conhecimento mais qualitativo de todas as disciplinas. (Grifos meus)

Em relação à leitura e ao desenvolvimento das competências leitoras, encontramos no texto¹⁰ da então Coordenadora da CENP, Sonia Maria Silva, as explicações sobre a metodologia do Programa Ensino Médio em Rede, a ser desenvolvida pelos docentes participantes da formação continuada:

Em articulação com essas atividades, propõe ao mesmo tempo uma discussão sobre a capacidade leitora e escritora do aluno do Ensino Médio e sobre as formas pelas quais é possível desenvolvê-la na prática docente, em todas as áreas curriculares.

Os itens que compõem a síntese do Programa também focalizam a questão da leitura e os aspectos relativos à proficiência leitora e escritora do aluno, bem como o papel da escola na construção dessa proficiência. São eles:

1 - A formação do professor no Programa ENSINO MÉDIO EM REDE;

⁹ O texto fazia parte do material entregue aos docentes participantes do Programa EMR e não apresentava os dados internacionais de catalogação, impossibilitando a extração das referências bibliográficas.

¹⁰ Idem.

2 - Professores e alunos: um encontro possível e necessário;

3 - O currículo da escola média; e

4 - O projeto político-pedagógico da escola.

No fichário do Programa (p. 11), uma das linhas de trabalho refere-se à subdivisão “Vivência Formativa”¹¹ e tem por objetivo desenvolver o seguinte item: “ A necessidade de comprometimento de todas as áreas curriculares com o trabalho de leitura e escrita”.

Retomando o primeiro item da síntese do Programa (p.14 -19), ou seja, “A formação do professor no Programa ENSINO MÉDIO EM REDE”, as questões apresentadas buscam discutir as seguintes questões:

- 1) Que lugar as práticas de leitura e escrita ocupam no trabalho das diferentes áreas?;
- 2) Em que aspectos o trabalho com a leitura e escrita não vem produzindo os efeitos desejados? Por que isso ocorre?
- 3) Como alunos de escolaridade longa (Ensino Médio) somente conseguiram desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e escrita e a que propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos?

A partir das questões propostas, que sugerem uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, o projeto apresenta concepções sobre o desenvolvimento da leitura e a ação docente. Para tal, são propostos debates sobre os temas, conforme se pode observar, na página 21, um quadro com sugestões sobre o tema leitura, referente à subdivisão “Vivências Formativas”:

¹¹ Constam do material do Programa ENSINO MÉDIO EM REDE dois conjuntos de atividades denominados Vivências Formativas e Vivências Educadoras. As primeiras são programadas para aprofundar os conhecimentos sobre o currículo e analisar a prática docente e as segundas referem-se ao desenvolvimento de um projeto de trabalho em sala de aula do professor participante do Programa ENSINO MÉDIO EM REDE, com a orientação do professor coordenador.

Quadro V: Tópicos sobre o tema leitura

<p>Tema 1</p> <p>A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede</p>	<p>Contextualização da proposta de formação, com destaque para:</p> <p>A leitura e a escrita como eixo transversal do programa Ensino Médio em Rede</p>
<p>Tema 2</p> <p>Professores e alunos: um encontro possível e necessário</p>	<p>Discussão das múltiplas representações dos atores envolvidos na prática educativa, tendo em vista contemplar: Práticas letradas que caracterizam o jovem de hoje (Item 1 de 5)</p>

Fonte: Ensino Médio em Rede – Professor – Vivência Formativa – Tema 1 (p.21)

De modo geral, o material escrito, distribuído aos professores participantes do ENSINO MÉDIO EM REDE, contém informações já divulgadas na publicação “Revendo rumos” (CENP, 2006) distribuído às escolas, e questões semelhantes em relação à leitura e à escrita, conforme se poderá observar:

- Como proceder para que todos os professores se comprometessem com o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula?
- Como planejar atividades que propiciassem o desenvolvimento de capacidades leitoras e escritoras?
- Quais esferas da atividade humana interessariam à escola contemplar em um trabalho com gêneros (literário, jornalístico, científico, escolar, produção e consumo, jurídico, político etc.)? Que gêneros poderiam ser selecionados?
- Que gêneros do discurso circulariam nas várias disciplinas e poderiam ser tomados como objeto de estudo?
- A que projetos das outras disciplinas um trabalho com gêneros poderia ser articulado? (Revendo Rumos – Subsídios para planejar – P. 26)¹²

Ainda na mesma publicação, “Revendo rumos”, são propostas algumas atividades que solicitam apoio aos textos contidos no CDROM. Este objeto (CDROM) era parte integrante do material elaborado para o ENSINO MÉDIO EM REDE e nele os professores encontravam textos de diversas fontes, sendo que alguns eram destinados ao apoio às atividades propostas, outros, ao trabalho

¹² O referido livro faz parte do material entregue nas escolas participantes do Programa EMR e não apresentava os dados internacionais de catalogação, impossibilitando a extração das referências bibliográficas.

individual como enriquecimento da bibliografia. O conteúdo do CDROM estava organizado da seguinte maneira:

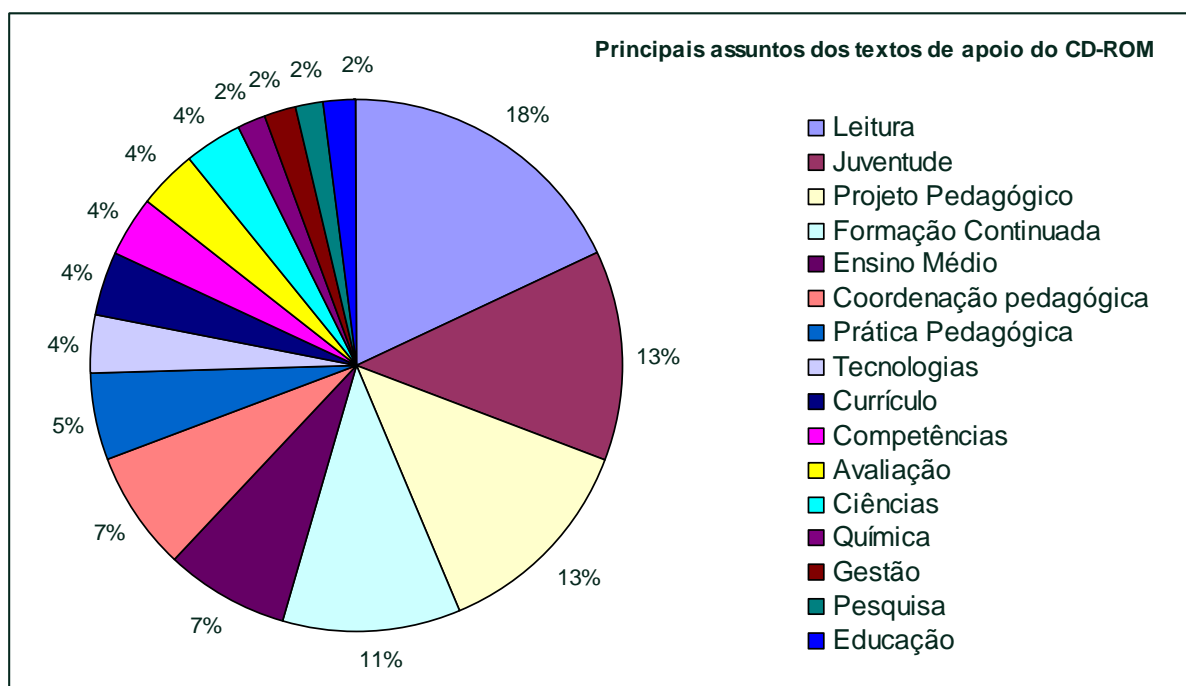
- Documentos de Referência para o Ensino Médio: Textos oficiais integrais subdivididos em três tópicos, a saber, 1) Documento explicativo do ENSINO MÉDIO EM REDE; 2) Diretrizes e Parâmetros Curriculares; e 3) Pesquisas e avaliações (ENEM, SAEB, SARESP);
- Anexos do material impresso: Textos elaborados ou indicados pelos autores do material impresso no intuito de complementar as atividades;
- Textos de Apoio: Textos extraídos de publicações da área, introduzidos com uma síntese.

Ao ler estes textos, percebe-se que aproximadamente 18% deles tratam de assuntos relacionados à leitura, sendo que abordam os problemas encontrados na implantação dos P.C.N.s, a leitura como prática social, as diversas modalidades da leitura, a importância da formação da competência leitora e escritora para a cidadania, projetos de produção textual e o alargamento das práticas de letramento.

A leitura dos textos e documentos objetiva propiciar ao professor reflexão sobre práticas de leitura e discussão sobre questões que vem sendo discutidas nas pesquisas educacionais a respeito da leitura. A escolha dos temas tratados pode estar relacionada à tentativa de melhorar os índices de desempenho dos alunos do ensino médio nas avaliações externas, visto que os dados apresentados também do CDROM sobre o ENEM 2002 mostram que não há domínio de leitura compreensiva dos alunos. Nessa avaliação, são apontados os seguintes aspectos em relação ao desempenho insuficiente e regular da maioria dos alunos: faltam habilidades anteriores como o reconhecimento de palavras, o entendimento das relações gramaticais e semânticas entre palavras e integração das idéias e conceitos por

meio de inferências. Outros dados, neste momento se tratando do SAEB 2001, trazem 41,31% dos alunos do ensino médio sem habilidades de leitura compatíveis com a série cursada. São alunos que não se apresentam como leitores críticos, aptos a participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado.

Gráfico I: Principais assuntos dos textos de apoio do CDROM.



As questões apontadas acima, tabuladas pela pesquisadora, também estão presentes nos conteúdos das videoconferências das teleconferências apresentadas aos docentes participantes do Ensino Médio em Rede. Com o objetivo de discutir os conteúdos a respeito do tema leitura, presentes neste material, foi selecionado um exemplo de cada instrumento: uma das videoconferências, a saber, “Práticas de leitura: é preciso mudar?” com apresentação da Professora Roxane Rojo da PUC/SP e uma das teleconferências, a saber, “Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa” com mediação da apresentadora Vália Grillo e participação dos Professores Luiz Carlos de Menezes da USP/SP, Janice

Theodoro da Silva da USP/SP e Roxane Rojo da PUC/SP como representantes das três áreas, respectivamente, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

A videoconferência “Práticas de leitura: é preciso mudar?”, que teve a participação da Professora Roxane Rojo da PUC/SP, apresenta um panorama geral sobre os tipos de leituras e seus objetivos e propõe a reflexão de duas aulas: uma aula de História que, segundo a opinião da professora Roxane Rojo, traz exercícios sem trabalhar as vertentes ideológicas dos textos, mas sim contendo “pegadinhas” em forma de perguntas que requerem dos alunos um estudo somente de vocabulário e outra aula de Matemática na qual existe uma atenção especial para as comandas dos exercícios, infelizmente pouco praticada porque muitos professores acreditam que, quando o aluno já sabe ler, ele consegue fazer os exercícios sozinhos. Ainda segundo a especialista Roxane Rojo, quando o professor não lê estas instruções aos alunos, estes têm mais chance de errar.

Durante as discussões dessas questões eram retomadas as capacidades de leitura que precisariam ser desenvolvidas pela escola e avaliadas as formas de desenvolvê-las no cotidiano escolar. A cidadania neste enfoque visava à participação dos alunos em práticas sociais diferentes através da leitura e da escrita, o que, para a maioria das escolas, ainda se distanciava do dia-a-dia, enfim o intuito era que os participantes do ENSINO MÉDIO EM REDE acabassem definitivamente com a escola que não prepara o aluno para a vida e privilegiassem nas aulas, além dos gêneros literários, outros gêneros como: artigo de opinião, carta (de reclamação, de solicitação etc) editorial, charge, resenha crítica, notícia, reportagem, horóscopo, tirinha, anúncio publicitário, monografia, seminário, debate, entrevista, tomada de notas etc.

A teleconferência “Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa”¹³ traz o debate de alguns temas como os diferentes tipos de leitura, as práticas de abordagem da leitura na sala de aula, o letramento, as diferentes linguagens dos textos, os projetos interdisciplinares, o protagonismo do aluno, as culturas da juventude, comparando o que a escola preserva de tradição e a importância da contextualização dos textos. Aborda ainda a transferência da responsabilidade da aprendizagem, com a mudança do papel do professor que passa a ser o diretor da cena, ao invés de ser o ator principal, como também propõe a troca de experiência dos docentes como uma das soluções para a resolução dos problemas da educação brasileira.

O material do Programa Ensino Médio em Rede, no que tange a parte “física”, é de excelente qualidade e conta, inclusive, com a diversidade de recursos audiovisuais e tecnológicos das empresas especializadas e com a participação de educadores de universidades conhecidas do país. Contudo, no que diz respeito à parte teórica, não estabelece relação com a contextualização apresentada inicialmente aos professores, pois não discute a relação delicada envolvendo escola e Estado, fruto das políticas públicas implantadas a partir dos anos de 1990, devido ao surgimento do modelo econômico neoliberal que instituiu o Estado mínimo.

Nas videoconferências e nas teleconferências são apresentadas sugestões para a resolução dos problemas no ensino da leitura, mas essas soluções não apenas são simplistas como colocam parte da responsabilidade do desempenho do aluno na dedicação dos professores. Não há uma análise crítica do atual contexto da educação brasileira e as deficiências sociais, por exemplo, são ignoradas nas discussões. O professor é incentivado a pensar prioritariamente na sua prática

¹³ Maiores detalhes deste instrumento metodológico utilizado no Programa ENSINO MÉDIO EM REDE podem ser encontrados no Anexo III desta pesquisa, onde apresento a transcrição das principais idéias deste material.

pedagógica, como se ele fosse um ser poderoso, repleto de sentimento de doação e boa vontade, capaz de resolver todas as questões relativas a um dos grandes males que afligem o ensino médio, ou seja, a deficiência das competências leitoras e escritoras dos alunos. Mais uma vez o professor acaba sendo injustamente culpabilizado por um erro que não é seu, tendo em vista as determinações dos sistemas políticos para a educação. Sob esse aspecto, Demo (2006) contribui para a reflexão sobre o ato de ler como alavanca das classes menos favorecidas:

Ler pode ser ato banal, sobretudo hoje ao tornar-se mero pressuposto para viver de maneira minimamente adequada na sociedade, mas pode abrigar intensa potencialidade política, se abarcar a habilidade de confrontar-se com a realidade, desconstruindo-a e reconstruindo-a, sob o signo do saber pensar. Na história sempre foi assim: os sistemas socioeconômicos e políticos não têm medo do pobre com fome, têm medo do pobre que sabe pensar. Segue daí o cultivo da ignorância popular, para que os privilégios históricos sejam mantidos/alargados. Ler, nesta acepção é alavanca fundamental do combate à pobreza política. (DEMO, 2006, p. 46)

CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO EM REDE SOBRE LEITURA

O Programa ENSINO MÉDIO EM REDE resultou do convênio, cujo número era 177/2000, firmado em 20/12/2000 entre a União e o BID, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, nos termos do Contrato de Empréstimo número 1225/OC/BR e foi idealizado pela equipe técnica da CENP que apoiada pela Fundação Vanzolini desenvolveu a parte didática e pedagógica. Sendo um programa de formação continuada de professores que reunia atividades presenciais e à distância, cujo objetivo era aprimorar o letramento digital dos profissionais de ensino, articulando discussões sobre a capacidade leitora e escritora do aluno do Ensino Médio e sobre as formas pelas quais é possível desenvolvê-la na prática docente, em todas as áreas curriculares. Neste capítulo pretendo confrontar as intenções com os resultados obtidos.

É importante mencionar que dados da pesquisa revelaram que os participantes da pesquisa tiveram acesso a quase todo tipo de material adotado no Programa Ensino Médio em Rede, entretanto, apesar dos avanços tecnológicos e da qualidade desses materiais, não ocorreu uma efetiva aplicabilidade da teoria na prática docente. A influência de diversos fatores externos relacionados ao contexto escolar, tais como a atividade profissional de cada um ou o próprio processo de formação continuada do Programa Ensino Médio em Rede, como também daqueles referentes à construção da identidade profissional podem ter contribuído para esse resultado. Sobre esse assunto, Nóvoa (1998) afirma:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de

ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. (NÓVOA, 1998, p.28)

Conforme dados obtidos na avaliação realizada pela SEE/SP em 2004, após o término da primeira etapa do programa, constatou-se, segundo os professores participantes, uma crítica forte ao cronograma proposto pelo Programa Ensino Médio em Rede, em relação à sobreposição de convocações aos profissionais para que comparecessem aos pólos das D.Es. Outro aspecto da avaliação dos professores sobre o Programa diz respeito aos problemas na distribuição dos materiais e às dificuldades de acompanhamento das atividades estabelecidas no cronograma, devido à falta de equipamentos tecnológicos adequados nas escolas. Alguns trechos extraídos das entrevistas semi-estruturadas comprovam essa afirmação:

Entrevista A: Os pontos negativos foram a desorganização dos multiplicadores e os problemas técnicos com os aparelhos nos dias das VCs e das TCs. (Grifos meus)

Entrevista E: Poderia ter sido melhor. Foi pouco aprofundado e gerou desinteresse. Na verdade, gerou mais tarefas para nós professores, porque tínhamos prazos curtos e equipamentos ruins nas escolas, os "pcs" são lentos e muitas vezes estão quebrados ou ainda estão sendo utilizados pelo pessoal da secretaria da escola que tem os deveres diários. Acho que o curso não auxiliou muito a pensar e organizar o trabalho escolar. (Grifos meus)

Ou seja, embora os objetivos da proposta do Programa Ensino Médio em Rede estivessem voltados para o desenvolvimento das capacidades e competências da profissão, o fato de se tratar de capacitação durante o expediente de trabalho gerou inquietações, considerando que os professores, convocados para reuniões realizadas fora das escolas onde atuavam, eram obrigados a deixar as atividades da escola. Outra questão levantada pelos professores participantes revelou a situação problemática em relação a cursos que se utilizam das tecnologias. Além de não haver infra-estrutura nas escolas, muitas vezes o professor não consegue

acompanhar uma teleconferência, por questões técnicas, considerando que esse tipo de tecnologia exige espaço e equipamentos específicos.

Na pesquisa realizada com os professores participantes do Ensino Médio em Rede, a questão norteadora buscou investigar como esses professores perceberam suas ações quanto à leitura, no Programa de formação continuada.

3.1. Os procedimentos da pesquisa e o perfil dos entrevistados

A pesquisa foi aplicada com dois instrumentos, questionário e entrevista semi-estruturada, para professores do Ensino Médio participantes do Programa ENSINO MÉDIO EM REDE atuantes em cinco escolas pertencentes à D.E.R.S que abrange quatro municípios da Baixada Santista, a saber, Santos, Cubatão, Guarujá e Bertioga.

Num primeiro momento, visitei as escolas, escolhidas aleatoriamente, me apresentei aos participantes durante as H.T.P.C.s e distribuí os questionários. Todos os docentes foram avisados de que o preenchimento, a identificação e a entrega eram facultativos. A devolução destes questionários foi feita por vinte e quatro docentes de diferentes áreas da educação, num montante de quarenta:

Quadro VI - Divisão dos pesquisados por área de atuação

Nº de professores	Áreas de conhecimento
08	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
08	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
06	Ciências Humanas e suas Tecnologias
02	Não responderam

Fonte: Questionários devolvidos pelos colaboradores da pesquisa.

Num segundo momento, cinco dos vinte e quatro docentes foram selecionados, conforme disponibilidade e aceitação, para participar das entrevistas semi-estruturadas, no intuito de aprofundar respostas que ficaram vagas nos questionários sobre os processos formativos em relação às questões teórico-práticas propostas a respeito da leitura.

Três, dentre os vinte e quatro professores que responderam ao questionário inicial, são pessoas do sexo masculino e vinte e uma são do sexo feminino. Os dados mostram que o número de pessoas do sexo feminino na profissão docente continua sendo superior, pois somente 12,5% dos professores pesquisados eram do sexo masculino. Mantendo, portanto, a trajetória de segmentação do mercado de trabalho iniciada nas últimas décadas, após a revolução industrial, que aumentou a inserção das mulheres no mercado de trabalho e provocou a criação de nichos especificamente femininos, como a área da educação, por exemplo, conforme dados do DIEESE (2003):

Um grande contingente de mulheres reproduz, no mercado de trabalho, atividades semelhantes às aquelas realizadas no âmbito doméstico, educando crianças ou cuidando de idosos e doentes, trabalhando, sobretudo, em setores ligados à educação e a saúde (DIEESE, 2003, p.13).

A faixa etária dos pesquisados, bastante variada, entre 29 e acima de 49 anos, também mostrou que 79,2% pertenciam à faixa etária com mais de 39 anos de idade, dado que, segundo a análise, demonstra que os professores, muitas vezes no meio ou no final de carreira, pois quase 90% já ministravam aulas há mais de 10 anos, continuam buscando o aprimoramento de seus conhecimentos. Tem-se, portanto, como dados iniciais, professoras na maioria dos participantes, pessoas com experiência na profissão. Ghedin (2002) dá importância a essa qualidade dos professores:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (GHEDIN, 2002, p.135)

Apresenta-se, a seguir, um quadro tabulado por mim a respeito do tempo de docência dos pesquisados:

Quadro VII - Divisão dos pesquisados por faixa etária.

Nº de professores	Faixa etária
00	18 a 28 anos
05	29 a 38 anos
10	39 a 48 anos
09	Acima de 49 anos

Fonte: Questionários devolvidos pelos colaboradores da pesquisa.

Observou-se também que a maioria possui nível superior completo na área em que leciona, com exceção de um docente que concluiria o curso no ano da pesquisa (2006). Outro dado significativo foi constatar que cinco dos docentes possuíam curso de especialização e quatro possuíam título de mestre.

Essas respostas levam-nos a questionar os comentários ou as críticas que se baseiam na desqualificação dos docentes para justificar os péssimos resultados dos alunos nas avaliações externas. Afirmar que os docentes não têm condições de educar é, de certa forma, leviano, pois os dados mostram que eles estão qualificados, dentre os 24 questionários temos 95% com nível superior completo e 38% com estudos de pós-graduação.

Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que só a questão da desqualificação dos docentes contribui para os baixos resultados obtidos pela escola enquanto instituição social, uma vez que essa ineficiência também deriva da história da situação dos trabalhadores da educação no decorrer de muitos anos.

Conforme foi comentado no primeiro capítulo, sabemos que o setor educacional sofreu as influências da passagem da condição proletária para a salarial, presentes no capitalismo monopolista. Essas mudanças, ao longo da história brasileira, implantaram o que hoje chamamos de neoliberalismo, houve então redução dos investimentos nos setores essenciais como a Educação e, tal medida, indubitavelmente, refletiu-se no trabalho do professor.

O número alto de alunos nas salas de aula, no mínimo 35 no Ensino Fundamental e 45 no Ensino Médio, da rede estadual do ensino de São Paulo, provoca a exploração profissional, afinal com os índices salariais baixos e a quase obrigação de dobrar sua jornada de trabalho para manter-se numa condição mínima de sobrevivência, os docentes não conseguem manter a qualidade dos “serviços”.

Outro dado importante refere-se à atuação de todos os docentes entrevistados em escolas públicas, sendo que somente 16% deles também ministram aulas em escolas privadas, tendo neste caso dupla jornada de trabalho em sistemas diferentes de ensino ou até mesmo na rede pública, pois é comum encontrarmos professores concursados em dois cargos, inclusive dentro da própria rede de ensino estadual paulista, que permite essa situação, conforme regulamenta o Decreto Estadual nº.41.915/1997:

Artigo 1.º - As acumulações remuneradas de cargos públicos previstas pelas Constituições Federal e Estadual ficam disciplinadas, no âmbito do Estado de São Paulo, pelas disposições do presente decreto.

Artigo 2.º - Nos termos das normas constitucionais são permitidas as seguintes situações de acumulações remuneradas de cargos públicos, desde que haja compatibilidade de horários:

I - a de dois cargos de professor;

II - a de um cargo de professor com outro técnico ou científico;

III - a de dois cargos privativos de médico.

Durante a investigação constatei também que 70% dos docentes possuem mais de quarenta aulas semanais, inviabilizando muitas vezes uma dedicação maior às leituras. Nestas condições de trabalho os docentes, de certa forma, acabam se tornando professores durante vinte e quatro horas, visto que o pouco tempo livre deles é utilizado para o preparo das aulas e/ou para as correções das atividades aplicadas com seus alunos. Essa rotina pode gerar a desprofissionalização. O trabalho docente caracteriza-se como uma profissão importante na sociedade, os professores não são babás que simplesmente cuidam de crianças, muito menos tios ou tias como são tratados em alguns casos, mas sim pessoas que devem ser respeitadas pelas posições de trabalho que exercem e pelo preparo profissional e intelectual adquiridos. A mudança da visão da sociedade em relação ao papel do professor e à sua assunção a nova posição neste cenário social não dependem apenas da boa vontade deles, mas sim e, também, das novas políticas educacionais.

Quanto aos estudos complementares dos entrevistados, constatei que 79% fizeram curso de informática e 54% falam outro idioma, principalmente Inglês, todavia somente 20% participaram ou participam de cursos de educação continuada. Os cursos citados foram “Teia do Saber” e “Educando pela Diferença para Igualdade” ambos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o que caracteriza um número insignificante, pois segundo informações obtidas no site oficial da CENP estão sendo oferecidos atualmente muitos outros cursos gratuitos aos docentes vinculados à rede estadual de ensino:

- Bolsa Mestrado
- Capacitação no Ensino de Língua Espanhola – Salamanca
- Água hoje e sempre Consumo sustentável
- Curso de Especialização em Gestão Educacional
- Espanhol para Professores - IOYE!
- Especialização Lato-Sensu em Educação Matemática
- Estudos Culturais Afro-Brasileiros e Africanidades
- Formação continuada para professores de Filosofia
- Formação Continuada para professores de Língua Inglesa
- Gestão Educacional
- Laboratório Educacional de Física no Hopi-Hari
- Letra e Vida
- Lien ch'i e meditação
- Mestrado para Professores - Universidade de Londres
- Progestão
- Programa Lato-Sensu Ciências Humanas
- Programa São Paulo: Ed. pela Diferença para a Igualdade
- Tecendo Leitura
- Teia do Saber – Universidades

No que diz respeito à percepção sobre a participação no Programa Ensino Médio em Rede, os dados mostraram que 20% consideraram ótima, 40% bom e 40% regular. Os pontos positivos citados foram referentes às trocas de experiências positivas, à escolha comum de horário, à oportunidade de trabalho em equipe, ao acesso ao bom material e à obtenção de certificação para melhoria da ascensão na carreira. A seguir estão os depoimentos sobre esses aspectos, extraídos como respostas da questão “Quais os pontos positivos e negativos do Programa Ensino Médio em Rede?” presente na entrevista semi-estruturada:

Positivos:

Entrevista A: Os pontos positivos são os momentos de atualização profissional e a escolha do tempo e do local adequados à rotina dos docentes, pois assim fica mais fácil de trabalhar. É difícil conciliar o horário de todos, acho que foi uma seleção feliz, tornou a HTPC mais produtiva e bem melhor, mudou um pouco a rotina.

Entrevista B: Positivos: aproximação do grupo com vistas ao trabalho interdisciplinar e companheirismo/ solidariedade/apoio, aquele que não sabia usar o computador acabava auxiliando o outro e até ensinando.

Entrevista C: A tentativa de qualificar os professores em serviço e a chance de trabalhar com os colegas da escola são dois pontos positivos.

Entrevista D: Positivos: material bom, reuniões com aproximação de colegas, e discussão de temas interessantes, necessários ao dia-a-dia escolar.

Entrevista E: Eu gostei do material, foi bastante pertinente aos problemas escolares e propôs algumas discussões sobre a prática docente.

Negativos:

Entrevista A: Os pontos negativos foram a desorganização dos multiplicadores e os problemas técnicos com os aparelhos nos dias das VCs e das TCs.

Entrevista B: Negativos: tempo curto para discutir e elaborar as tarefas para enviar pela rede do saber, desorganização do calendário e falta de material para alguns professores.

Entrevista C: A distância entre a teoria e a prática é um ponto negativo. As condições reais da escola estão infinitamente longe das ideais.

Entrevista D: Negativos: avaliação sem critérios e participação pouco ativa de alguns, sendo que no final todos conseguem o mesmo certificado.

Entrevista E: O que faltou foi critério de avaliação, planejamento do tempo e organização geral. Todos recebiam notas semelhantes, independente da produção e do esforço pessoal, aí desestimulou quem estava levando a sério.

Como visto, os pontos negativos relatados citam planejamento incoerente, falta de tempo, sobrecarga de atividades e sistema de avaliação injusto, pois segundo duas das entrevistadas, mesmo aqueles que quase não participaram do Programa, obtiveram notas suficientes para conseguir a certificação. Sobre esse item o regimento inicial do programa¹⁴ afirmava:

Entende-se que o participante do Programa Ensino Médio em Rede estará realizando um curso destinado aos agentes educacionais envolvidos com a escola média da rede pública estadual. Assim, todo participante, observados os mínimos de frequência e os critérios de avaliação estabelecidos regimentalmente, fará jus a um certificado de conclusão equivalente a um curso de extensão cultural que deve constituir-se em documento a ser utilizado na evolução funcional pela

¹⁴ O regimento fazia parte do material disponibilizado no site aos docentes participantes do Programa EMR e não apresentava os dados internacionais de catalogação, impossibilitando a extração das referências bibliográficas.

via não-acadêmica¹⁵, na conformidade das normas que regulamentarão a matéria. O certificado de conclusão especificará também a natureza da função do participante no Programa (professor, professor coordenador ou mediador) e o tempo nela exercido. Em se tratando de participante que no decorrer do Programa tenha mudado de função, o certificado a ser expedido deverá corresponder à função em que o participante cumpriu a maior carga horária. O certificado de conclusão será obtido desde que o participante:

- cumpra pelo menos 80% da carga horária total prevista no Programa para sua função (professor, professor coordenador ou mediador)
- obtenha grau satisfatório na avaliação da aprendizagem.

3.2. Metodologia e interação com materiais

O segundo grupo de questões do questionário focou a participação dos professores no Programa de Formação Ensino Médio, com objetivo de conhecer as percepções dos participantes em relação à formação, à metodologia do curso e à interação com os materiais.

Um dos aspectos que consideramos importante diz respeito ao perfil do grupo de professores que participou do Programa Ensino Médio em Rede, tendo em vista que a maioria dos professores participou dos três últimos anos do Programa, que se iniciou em 2004. Os dados mostram que, dos 24 professores participantes, 75% participaram do Programa ENSINO MÉDIO EM REDE 2004, 90% participaram em 2005 e 100% participaram em 2006, considerando apenas vinte das respostas visto que 04 professores esqueceram ou não quiseram responder.

¹⁵ A evolução pela via não-acadêmica foi lançada na rede estadual de ensino de São Paulo através da Resolução SE-21, de 22-3-2005. Este documento valoriza os componentes referentes aos fatores da profissão docente subdivididos em: Atualização (ciclo de palestras, conferências e/ou ciclo de conferências, videoconferências, congressos, com ou sem oficinas, encontros, fóruns, seminários, ciclos de Estudos e simpósios), Aperfeiçoamento (Licenciatura, bacharelado, extensão e pós-graduação) e Produção Profissional (produção inédita de comprovada relevância educacional, individual ou coletiva, passível de ampla divulgação e adaptação na rede de ensino, devidamente formalizada em documento e/ou material impresso e/ou de multimídia, publicações por editoras ou em revistas, jornais, periódicos de veiculação científico-cultural com alta circulação ou via Internet, livros, artigos, materiais didáticos-pedagógicos de multimídia acompanhados do respectivo manual de suporte software educacional e vídeo, documento que explicita estudo ou pesquisa, devidamente fundamentado em princípios teórico-metodológicos, já implementado e vinculado à área de atuação profissional e certificado de aprovação em Concurso Público).

Esses dados nos oferecem um quadro bastante significativo, em que prevalece a formação contínua, levando-se em conta que não se trata de uma ação pontual e esporádica, mas de um programa que teve continuidade para os docentes que assim desejassem, desde que ainda estivessem atuando no Ensino Médio. Os professores que participaram do primeiro ano de curso oferecido pelo Programa Ensino Médio em Rede, em 2004, tiveram oportunidade de dar continuidade às ações educacionais desenvolvidas na primeira etapa, entretanto tais mudanças parecem ainda estar longe de adentrarem ao ambiente escolar, pois na questão “Você observou alguma mudança no contexto escolar em virtude dos professores terem participado do ENSINO MÉDIO EM REDE? Quais?” extraída da entrevista semi-estruturada, as respostas foram, em sua maioria, negativas:

Entrevista B: Poucas. Acredito que somente no entrosamento entre os docentes, pois na prática em sala não vi nada. O curso não foi tão objetivo, como também até o momento não atingiu os resultados esperados.

Entrevista C: Não, não vi os professores utilizando os materiais fora das H.T.P.Cs. A escola por enquanto não tem um ambiente adequado para essa utilização.

Entrevista D: Apenas algumas mudanças, percebi somente nas minhas aulas, porque eu tentei aplicar conteúdos ligados às demais disciplinas, pedi aos alunos que conversassem sobre o assunto da aula com os outros professores, mas o retorno não foi muito satisfatório. Os alunos acabam dizendo que esqueceram ou que não deu tempo, enfim sempre têm uma desculpa. É uma questão que me preocupa e que eu tenho tentado resolver mesmo sem ter fórmulas claras.

Entrevista E: Não, muitas ações propostas no Ensino Médio em Rede já existiam na escola, tais como: grêmios estudantis e projetos culturais (dança, teatro, coral etc)

Ainda sobre esse aspecto, uma das questões propostas no questionário, a saber, “Como você vê os Programas de Formação Docente que abordam ações pedagógicas diferenciadas como instrumentos para a ampliação das competências leitoras e escritoras?” mostra que a maioria das respostas sinaliza aspectos positivos

da proposta de formação continuada, seja em relação ao aprimoramento das informações, seja em relação à atualização dos conhecimentos.

Quadro VIII – Opinião sobre os cursos de formação continuada

Nº de professores	“Como você vê os Programas de Formação Docente?”
15	Consideram muito importantes
04	Consideram pouco importantes
03	Consideram válidos, mas não tão importantes.
02	Não responderam

Fonte: Questionários devolvidos pelos colaboradores da pesquisa.

Os dados mostram que 62% dos professores têm consciência da importância de realizar cursos para que possam atualizar-se e desenvolver-se profissionalmente, embora não estejam efetivamente participando de outros cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. As respostas também revelam certa desconfiança, além de resistência, por parte dos professores, que confrontaram a proposta do Programa Ensino Médio em Rede à realidade educacional. Uma das observações diz respeito à continuidade da formação e sua relação com as práticas, apontando para o fato de o curso, de certa forma, fechar-se em si mesmo, sem que o professor tenha a oportunidade de avaliar o que mudou na prática docente.

Outro ponto a considerar refere-se ao tempo dedicado à formação continuada, visto que perguntados sobre a frequência dos estudos, os professores responderam que as atividades ocorriam durante a H.T.P.C., com a presença do professor coordenador e dos professores que faziam parte do grupo. As reuniões eram realizadas semanalmente, podendo ocorrer duas ou três vezes na semana. As respostas dos participantes estão condizentes com a proposta do Programa Ensino

Médio em Rede que previa encontros semanais com os professores e quinzenalmente com os coordenadores. Segundo informações extraídas do material entregue aos docentes, a metodologia das atividades previa:

TRC (Trabalho Coletivo) – trabalho realizado presencialmente nas unidades escolares durante as HTPCs;

TRP (Trabalho Pessoal) – trabalho individual realizado em local e horário de livre escolha, com orientação do responsável pela formação do participante, constituindo-se em requisito para as demais atividades do Programa;

TRS (Trabalho na Rede do Saber) – trabalho realizado presencialmente nos ambientes da Rede do Saber antes, durante ou depois de uma videoconferência;

TSA (Trabalho na Sala de Aula) – trabalho presencial em sala de aula, no qual os professores realizam com os alunos as atividades previstas no Programa;

WEB – trabalho na internet, em ambiente virtual de colaboração, realizado apenas pelos mediadores e coordenadores, sob orientação dos responsáveis pela formação;

VC – videoconferência realizada nos ambientes da Rede do Saber e coordenada por especialistas; há VCs específicas para mediadores e outras que são comuns a mediadores e coordenadores;

TC – teleconferência destinada a todos os participantes envolvidos no Programa e realizada por especialistas convidados.

Nos questionários, alguns professores fizeram menção a reuniões mensais externas à escola, porém não explicaram o que significaram essas reuniões realizadas fora da escola. Eles também não mencionaram o desenvolvimento do trabalho pessoal, com exceção de uma docente que respondeu ser necessária a reserva de pelo menos 3 aulas por semana para a prática de alguma atividade discutida durante dos encontros.

Ao serem perguntados sobre a participação no Programa Ensino Médio em Rede, observei que as respostas foram de natureza diferente, pois tanto se referem

à avaliação que o professor fez de sua própria participação como também fazem referência ao local das atividades e à forma de atuação.

Em relação à participação, a maioria dos professores avaliou como positiva, tendo em vista que o Programa proporcionou conhecimentos novos, desenvolvimento de atividades interdisciplinares, assim como interação com as diferentes áreas do conhecimento, cumprindo, assim, seu objetivo principal de formação continuada. A maioria dos resultados referentes à primeira questão da entrevista semi-estruturada, a saber, “Qual é a sua opinião geral sobre o Programa ENSINO MÉDIO EM REDE?” mostram a aceitação e a boa vontade dos participantes:

Entrevista A: Ótimo, foi um curso repleto de informações necessárias para o dia-a-dia do professor.

Entrevista B: Bom. Ele foi importante para a formação profissional que deve estar em constante aperfeiçoamento, apesar de discordar da escolha do horário do mesmo, haja vista que a HTPC não foi criada para este fim.

Quanto às questões de nº 15,16 e 17 do questionário, respectivamente, “Comente o formato e a metodologia do programa”, “Cite conteúdos ou atividades marcantes do Programa” e “Você recebeu algum material? Como você interagiu com os materiais elaborados para o programa?”, tiveram como foco o Programa, seu formato e os materiais oferecidos aos participantes, haja vista que a idéia era investigar se os professores faziam referência às tecnologias e às mídias educativas nas atividades propostas, pois segundo as informações divulgadas pelo site oficial no lançamento do ENSINO MÉDIO EM REDE havia o seguinte foco:

Quadro IX: Foco dos materiais do ENSINO MÉDIO EM REDE



Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/> - Data: 05/07/2007

Perguntados se haviam recebido material do curso, todos responderam afirmativamente, porém é interessante observar que apesar de nem todos os participantes terem acesso aos vídeos e CDs, todos receberam textos e alguns especificaram tratar-se de apostilas.

Esses dados nos levam a pensar que, em se tratando de leitura, o forte foi o texto impresso, tendo em vista que a mídia educativa não parece ser a atriz central deste cenário no Programa Ensino Médio em Rede. Portanto, quando nos referimos à questão da leitura, para os entrevistados há uma relação direta aos textos, material principal ao quais eles tiveram acesso.

A cultura do texto impresso, como instrumento ligado à idéia de leitura, transparece também nas respostas à questão nº16, na qual se solicita que o professor cite os conteúdos ou as atividades marcantes do programa, e o resultado

aponta que 58% dos 24 professores pesquisados citam textos, artigos, projetos de leitura e apenas um tenha feito referência a uma palestra.

Da mesma forma na resposta à questão nº. 15, também, 58% dos professores, fizeram referência à leitura de textos, material que tem prioridade nas respostas, ainda que alguns professores tenham mencionado vídeo e/ou videoconferências a que assistiram. Diante desse quadro, no qual os docentes não valorizaram que o Ensino Médio em Rede era um programa de formação continuada com diferentes instrumentos metodológicos, incluindo tecnologias digitais, como entender o papel da mídia educativa e das novas tecnologias na formação desses professores?

Essa pergunta parece encontrar alguma resposta à questão nº.18, a saber, “Você assistiu ou participou de alguma videoconferência ou teleconferência? Em caso positivo, responda: Quais os aspectos que você considerou relevantes?“, quando os professores responderam que haviam assistido a alguma teleconferência ou videoconferência, sendo que muitos dos participantes afirmaram ter assistido às duas modalidades.

No entanto, observa-se, a partir das respostas dadas à questão nº.18, em que se solicitava que o professor apontasse os aspectos positivos da teleconferência ou da videoconferência, que eles confundem as modalidades de mídia, atribuindo à videoconferência a interação que não lhe é característica. E aqui, pergunta-se: como se deu o processo de leitura dos professores que participaram do Ensino Médio em Rede? Será que os objetivos pretendidos levaram em consideração a integração das diferentes técnicas? Por que alguns dos participantes não perceberam o significado e o sentido de algumas atividades?

Em Masetto(2000) podemos encontrar alguns caminhos para a solução destas inquietações:

De início, é importante chamar a atenção para o seguinte ponto: não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades. Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça. Uma técnica se liga a outra, e a integração das várias técnicas é que dará consistência ao processo de educação à distância. Não acreditamos em uma aprendizagem à distância ou mesmo presencial utilizando as novas tecnologias, porém de modo esporso, de quando em quando, e sempre da mesma maneira. (MASETTO,2000, p. 155)

3.3. Um olhar sobre as concepções de leitura dos sujeitos

Sabendo que a formação oficial do aluno como leitor inicia-se na escola, desde o contato com as primeiras letras, passando por uma fase de consolidação no Ensino Médio, busquei investigar as percepções dos professores a respeito do ensino da leitura, a partir dos resultados das questões 8, 9, 10 e 11, elencadas a seguir:

Questão 08 - “Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa”. Qual a sua opinião sobre esse trecho?

Questão 09 - “Os alunos do Ensino Médio têm dificuldade na leitura de um texto para inferir informações, identificar a idéia principal ou relacioná-la com as demais informações, como também interpretar gráficos, mapas, diagramas etc.”

Questão 10 - “Dentre os saberes teóricos e intelectuais apontados pelos jovens de 13 a 17 anos, moradores de bairros de baixa renda e freqüentadores de escolas públicas é mencionado, genericamente, o saber ler e escrever, mas não se lembram de fazer menção a leitura de algum livro marcante que fizesse mudar o modo de verem as coisas.” Qual é a sua opinião sobre estes dados? O seu trabalho em sala contempla a leitura para mudança da visão dos seus alunos? Como?

Questão 11 - Você adota ações pedagógicas voltadas para o aprimoramento das competências leitoras e escritoras dos seus alunos? Quais? Com que freqüência?

De modo geral, as respostas foram lacônicas, não dando margem a interpretações complexas. Os professores responderam afirmativa ou negativamente, sendo que poucos teceram comentários mais reflexivos sobre as questões propostas. Dos vinte e quatro professores que responderam à questão nº.8, apenas nove referiram-se à importância da leitura em todas as disciplinas. Embora dois professores não tenham respondido ao que se pedia, a maioria das respostas apontou aspectos mais abrangentes, como o ensino para a vida e a importância da leitura no ensino médio. Esse resultado nos leva a pensar que a prática da leitura em todas as disciplinas não é assimilável como se imagina e que ainda parece caber ao profissional de língua materna a responsabilidade da leitura, conforme se pode ler nas respostas:

P4: “ Todos devem saber ler e escrever para atuar em todas as disciplinas.”

P7: “ É importante, pois sem essas habilidades o aluno/ indivíduo não consegue compreender o que é necessário.”

Se as respostas são unânimes em relação à importância da leitura e da escrita para a compreensão de todas as disciplinas, para o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento do indivíduo, não fazem referência direta (com exceção dos nove professores) à prática da leitura por professores de todas as áreas.

Outro aspecto das respostas diz respeito à leitura e à escrita como possibilidade de “uma discussão para fornecer subsídios e compreender o Ensino Médio como um novo papel na realidade escolar”. Essa questão merece ser aprofundada, tendo em vista o significado que está sendo atribuído à leitura e à escrita no ensino médio.

Em relação à questão nº.9, observa-se que ainda é presente o conceito de que leitura é hábito que precisa ser adquirido e trabalhado frequentemente:

P5: “Em parte sim, pois, alguns realmente têm essa dificuldade de interpretar um texto, não estão acostumados a raciocinar.”

P12: “Isto não é regra, mas na maioria apresenta realmente tais dificuldades. As maiores dificuldades são: preguiça de pensar e indisposição para leitura.”

Dentre os participantes, cinco professores responderam que as dificuldades com a leitura existem e que deverão “ser trabalhadas continuamente”, porém a análise dos dados revelou que os professores não evidenciaram justificativas de como seria realizado esse trabalho.

Em relação à questão nº10, é interessante observar como a maioria dos participantes reagiu à pergunta, considerando que em suas atividades docentes incluem leitura de vários tipos. A parte central da questão que dizia respeito à menção de livros, por parte de adolescentes, que teriam modificado a visão de mundo dos leitores, foi sequer mencionada pelos professores. A maioria restringiu-se a mencionar o gênero de leitura que levava para sala de aula e à atividade pedagógica envolvendo a leitura.

P23: “ É uma realidade, pois os alunos de modo geral não gostam de ler. Em sala de aula trabalho com textos curtos levo-os a ler e refletir, relacionando com mundo atual.”

P24: “ Os alunos precisam ter acesso aos jornais, revistas adequando ao conteúdo estudado.”

Em relação à questão nº.11 formulada aos professores, a maioria dos participantes foi unânime em responder que incluem em suas práticas atividades que auxiliam o desenvolvimento da leitura e das competências leitoras.

Uma leitura da totalidade das respostas referentes às questões 8 a 11 e que envolvem a percepção dos professores sobre leitura no ensino médio leva-nos a pensar em alguns aspectos pertinentes ao tema que estamos pesquisando:

- a)** a fala dos professores é muito semelhante no que se refere às dificuldades dos alunos quanto à leitura e interpretação de textos, se tomarmos como parâmetro respostas que fazem referência “à preguiça” dos alunos, ao “descaso” em relação à interpretação, à origem familiar do aluno.
- b)** O professor não traz a questão da dificuldade de leitura para a sala de aula, porém sempre faz referência positiva à prática pedagógica da leitura. Nas repostas fica evidenciado que suas ações são sempre positivas (projetos de incentivo à leitura, textos de opinião para serem debatidos), porém não são explicitados como se dão, na prática, essas ações e por que, apesar delas, os alunos ainda apresentam dificuldades na leitura de textos (resultado do cruzamento das respostas dadas às questões 9,10 e 11).
- c)** Em nenhum momento é afirmado que os professores se responsabilizam pelo “descaso” do aluno.

Disso tudo resultam respostas que revelam lugar-comum em relação às práticas de leitura e ao desempenho do aluno, sendo que este último é colocado no centro da questão. O equívoco entre as formas de leitura no texto escrito e na Internet levou um dos participantes a atribuir à Internet o descaso dos alunos em relação à leitura e à interpretação do texto tradicional (impresso). Algumas expressões extraídas das respostas dos professores em relação ao hábito de leitura dos alunos, tais como “não lê”, “não gosta de ler”, “não tem o hábito da leitura”, “tem pressa”, “tem preguiça de pensar e indisposição para leitura”, levam a reflexões a respeito do

papel do professor na reversão desse quadro negativo sobre a leitura, o que corresponde a uma das metas do Programa Ensino Médio em Rede.

Das respostas analisadas, depreende-se que o aluno é um ausente, para quem a prática da leitura não modifica o pensar o mundo. Sob esse aspecto, os dados fornecidos na resposta à questão 10 são muito significativos, pois, tendo sido solicitado que os professores dissessem se o seu trabalho em sala contempla a leitura para mudança da visão dos seus alunos, grande parte respondeu afirmativamente, embora justificasse a assertiva por meio do gênero de texto que utilizam em sala de aula. Ou seja, nenhum dos participantes mencionou se o seu trabalho em sala contempla a leitura para mudança da visão dos seus alunos e como isso ocorre.

Essa visão de espectador de uma situação dada a priori, e que mostra um aluno ausente e um professor que pensa estar cumprindo seu papel, ao trazer para sala de aula textos que suscitem interesse, parece estar de acordo com a idéia de que o mais importante não é o texto, mas a relação que se estabelece com ele. Neste caso pergunta-se: os professores têm consciência de seu papel na formação de leitores?

A análise dos dados revela respostas generalistas dos participantes, as quais não comprometem o trabalho docente ou tratam o tema da leitura dentro de um recorte mais amplo e que inclui as ações pedagógicas. Os pesquisados relatam que trazem para a sala de aula materiais de incentivo a leitura, mas não especificam a metodologia usada em sala de aula.

Os dados extraídos das entrevistas semi-estruturadas sobre o ensino da leitura tiveram como roteiro as questões centradas no Programa ENSINO MÉDIO EM REDE:

- Faça algumas considerações a respeito do enfoque dado ao ensino da leitura no Programa ENSINO MÉDIO EM REDE.

- O ENSINO MÉDIO EM REDE influenciou a sua visão sobre a prática da leitura de imagens e da tecnologia? Qual é a sua opinião a esse respeito?

- Após participar do ENSINO MÉDIO EM REDE, qual a importância que você dá ao espaço para o pensar leitor de cada disciplina do Ensino Médio?

Verificou-se que para 80% dentre os entrevistados, o enfoque do curso foi bom e para 20% foi regular, uma vez que, segundo sua percepção, nos materiais oferecidos pelo ENSINO MÉDIO EM REDE havia muitas atividades questionadoras sobre as habilidades de ler e escrever dos alunos do Ensino Médio. Contudo, a inviabilidade da aplicação destas atividades justificava-se devido à falta de pré-requisitos nas bases da formação dos alunos como leitores. Há, nos dados analisados, registro sobre o analfabetismo funcional dos alunos, possivelmente devido ao número excessivo de alunos por classe, além da falta de material ou ainda das deficiências na própria estrutura física da escola. Uma das entrevistadas levantou o problema da biblioteca, por exemplo, justificando a importância da infraestrutura para o ensino da leitura:

Entrevista E: “As atividades propondo aos professores um ensino interdisciplinar de leitura são boas, entretanto fico em dúvida de como trabalhar com a leitura se as escolas não têm bibliotecas e bibliotecários. As salas com os livros que o governo envia são chamadas de Sala de Leitura, sendo que não há bibliotecário concursado ou contratado em nenhuma escola estadual, às vezes, em algumas escolas, há somente um professor readaptado.”

Essas questões estão também presentes na mídia e, embora o foco deste trabalho não seja o discurso da mídia, a referência a resultados sobre leitura apontados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em pesquisa de opinião realizada junto ao Departamento Intersindical

de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), pode ser um indicador. A reportagem¹⁶ publicada pelo Jornal da Tarde em 03/10/2007 afirma:

Levantamento realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), junto com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), mostra que só 15% das mais de 5 mil escolas estaduais têm bibliotecas. O estudo revelou também que cerca de 73% das escolas dispõem apenas de salas de leitura...

Para Maria Regina Maluf, professora e pesquisadora da pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC, uma escola sem biblioteca aberta é inadmissível. “Para aprender a ler e a escrever, as crianças têm de ter o acesso ao livro facilitado. Há muitos alunos que não têm contato com o mundo letrado em casa, então a escola tem de possibilitar o acesso ao livro.” (Jornal da Tarde, 2007)

Socializar o acesso ao livro ou às bibliotecas, através de medidas econômicas aplicadas às áreas da educação e cultura, é uma ação de grande valia, pois ler hoje em dia custa caro, entretanto essa habilidade caracteriza-se como uma necessidade vital de todo ser humano. A leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para a cidadania, uma vez que possuir competências leitoras e escritoras garante amplamente a inserção das pessoas nos seus grupos sociais e culturais.

Considerando que não apenas o texto escrito, mas a leitura das imagens e dos textos presentes na Internet são importantes para que se possa compreender os processos de leitura, foi feita uma questão a respeito, com vistas à compreensão que os professores tinham sobre o assunto. Em relação à prática da leitura de imagens e dos textos presentes nas novas tecnologias, 80% dos professores entrevistados consideraram que o Programa Ensino Médio em Rede não influenciou a visão que eles tinham sobre o assunto, contudo 20% demonstraram certa influência. A seguir alguns trechos:

Entrevista A: “Não, eu tenho filhos adolescentes e sei que a melhor maneira de colocá-los na realidade do mundo é utilizando a tecnologia e as imagens, porque chamam muito mais a atenção.”

¹⁶ A reportagem completa encontra-se disponível no site www.apeoesp.org.br/especiais/75_sem_biblioteca.html

Entrevista B: "Não, desde a época da faculdade aprendemos que é importante ler imagens e não somente vê-las. A imagem é rica de informação, mas tem que ser criado o hábito da leitura dela assim como o da leitura escrita, dos textos."

Entrevista C: "Sim, eu consegui perceber que as imagens são importantes para o processo ensino-aprendizagem. Elas servem como portas de entrada no incentivo à leitura. A internet pode auxiliar a leitura, pois ela é rápida e prática, claro que restringe um pouco a emoção de ler um livro tradicional, porque a tela cansa um pouco e a pessoa tem que ficar sentada muito tempo."

Entrevista D: "Não, eu sempre considerei as imagens como elementos bons para chamar atenção. Eu mesma gosto de ler textos bem coloridos e ilustrados, acho que dá mais prazer. Você não concorda? Tudo bem que, como professoras, temos que ler muitas vezes os livros técnicos, os textos tradicionais, mas vamos combinar uma coisa: se estes tipos de textos fossem mais imagéticos, eles não seriam bem mais lidos?"

Entrevista E: "Não, durante o curso eu tive bons momentos de reflexão, mas não posso dizer que foram sobre esses assuntos, para mim, não são visíveis estas questões."

Nessas respostas, observa-se que os docentes têm consciência da força e da influência das imagens e das novas tecnologias na sociedade atual, todavia não há nenhum trecho mais específico de que eles utilizem esses recursos em suas aulas, como também de que o Programa ENSINO MÉDIO EM REDE., para estes docentes, tenha se caracterizado como uma formação continuada capaz de ampliar a concepção sobre os diversos tipos de leitura. Embora os professores tenham consciência da força e da influência das imagens e/ou da tecnologia na sociedade atual, não se observou que utilizassem esses recursos em suas aulas.

Quanto à importância ao espaço para o pensar leitor de cada disciplina do Ensino Médio, selecionamos os seguintes trechos das entrevistas:

Entrevista B: "Sempre defendo a ideia de que a leitura precisa ser prioridade na escola. Direcionada ou não, precisamos diversificar e viabilizar o que temos. Para a nossa clientela que é carente e está na escola pública, temos que propiciar leitura na escola, pois se não fizermos isso, não estamos educando para o conhecimento e, portanto para o pensar leitor."

Entrevista E: "É essencial, porém não podemos esquecer dos obstáculos na nossa carreira. Nas escolas faltam espaços para leitura adequada e aconchegante, as bibliotecas ou salas de leitura das escolas que conheço não são assim, os espaços são pequenos

e muitas vezes, antes das atividades propostas, tenho que prever e organizar um tempo para a faxina dos locais na companhia dos meus alunos.”

As respostas indicam que os docentes dão importância ao pensar leitor. Eles acreditam que a leitura incentivada na escola deve ter significado. Essa idéia também faz parte das minhas reflexões, penso que ler por ler não é nada, o bom leitor é aquele que consegue quebrar as barreiras das letras, das palavras, das frases e dos parágrafos, processando-os em idéias capazes de derrubar, de apoiar ou de simplesmente dialogar com o autor do texto.

Posto isto, acredito que muitos profissionais do magistério sabem o que significa o ato de ler e chocam-se com os baixos resultados das avaliações de aprendizagem padronizadas, como também, conhecem as conseqüências negativas desse processo e tentam constantemente reverter estes dados, mas será que os programas de formação continuada em geral ou até mesmo os específicos, como o Programa ENSINO MÉDIO EM REDE, que colocou em pauta o ensino da leitura, estão contribuindo para a produção do pensar leitor?

De modo geral, retomando as primeiras respostas como dados de análise, observa-se que eles consideram ler e escrever como ações necessárias para a interpretação e o estudo de todas as disciplinas, tendo em vista que a leitura subsidia o sucesso na vida, pois ler auxilia a criticidade e o entendimento do mundo. Eis algumas respostas à pergunta: “Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa. Qual a sua opinião sobre esse trecho?”

P11: “Retrata o mundo novo e suas necessidades urgentes de visões críticas e corajosas.”

P12: “A arte da escrita e da leitura manifesta-se em todas as disciplinas. Constitui um ato de construção e reconstrução do ser.”

P18: “Possibilita uma discussão para fornecer subsídios para o Ensino Médio como um novo papel na realidade.”

As respostas são expressivas, os docentes acreditam que a leitura e a escrita são importantes para as diversas disciplinas, eles lêem também, contudo nota-se que tal leitura é feita pela necessidade da profissão, pois na questão “Como você interagiu com os materiais elaborados para o Programa?” notou-se que 95% das respostas davam a entender que eles leram o material contido nas apostilas, no CD e nos livros deste curso de formação continuada denominado de Ensino Médio em Rede e 45% dos pesquisados citaram o verbo “ler” ou o substantivo “leitura” relacionado ao tema. Pode-se caracterizar esse hábito de leitura, então como mecânico, didático e com uma funcionalidade centrada nos objetivos da profissão. Eis um dos relatos:

P5: Como você interagiu com os materiais elaborados para o Programa?

“Com satisfação, pois foi um meio de reciclar o meu trabalho.”

Com base na idéia de leitura feita para aperfeiçoamento profissional relatada na resposta do pesquisado, proponho as seguintes reflexões: o professor que lê somente por necessidade de sua profissão conseguirá privilegiar em suas aulas os aspectos lúdicos, estéticos e éticos de variados textos estudados na sua disciplina? Há nesse contexto de aula a promoção pelo gosto da leitura?

Observamos aqui, diante das reflexões propostas, que o aluno será formado como leitor dependendo do tipo de leitura assumido pelo professor no processo ensino-aprendizagem. Portanto, há de se ter muito zelo na formação dos futuros educadores, proporcionando-lhes espaços de leitura prazerosa, uma vez que é desta árvore que surgirão novos frutos, isto é, os novos leitores.

Penso que o hábito de ler deve ser precedido por uma grande motivação, o que segundo Manguel (1997) seria assim:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, e até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277)

Ler adquire uma nova concepção: a de rejuvenescer o ser humano, ou seja, ler pode significar uma constante transformação e esta transformação requer uma mudança de postura do professor em relação ao papel em sala de aula.

3.4. A contribuição das propostas sobre leitura do Programa Ensino Médio em Rede

Perguntados sobre a contribuição do Programa Ensino Médio em Rede para a prática docente, as respostas revelam avaliações diferenciadas. De modo geral, responderam que a contribuição deu-se na riqueza dos materiais, no contato com bons profissionais, na troca de experiências com os colegas, como forma de atualizar os conhecimentos e na abertura de novos horizontes, na possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente. Houve professores que responderam negativamente à questão, assinalando os aspectos negativos do Programa com críticas à inadequação do tempo, segundo os mesmos, este foi curto ou insuficiente para o desenvolvimento correto das atividades propostas. As respostas levam a crer que a

formação continuada ainda não cumpriu o seu papel, pois não promoveu a reflexão e o redirecionamento profissional. Em relação a esse processo Nóvoa(1998) afirma:

Em pedagogia, a moda significa quase sempre a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, nesse mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das idéias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal. (NÓVOA, 1998, p.30)

Observei também que três professores pontuaram a abordagem da leitura como um dos temas mais importantes do curso, afirmando que o Programa contribuiu “para estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e redação dos alunos”.

Nesse aspecto, penso que os professores, independentemente da área de atuação, acreditam que a prática educativa depende da leitura e uma está diretamente ligada à outra. O único equívoco seria menosprezar o aluno-leitor, uma vez que algumas respostas dizem que o aluno tem preguiça ou não é incentivado pela família a ler. Há, portanto, uma tendência à verticalização do ensino no qual o professor exerce o papel principal, quando ele ensina o que leu aos seus alunos. O interessante seria que o professor selecionasse diversos textos de livros, revistas, jornais etc. sobre um determinado tema pertinente ao conteúdo da aula pretendida e propusesse ao aluno um trabalho diferenciado, no qual ele próprio criasse uma conceituação sobre o assunto abordado. Neste caso, haveria a mediação com a possibilidade de discussão entre todos os envolvidos e, certamente, um contato mais forte e mais marcante com a leitura.

É notório que muitos já fazem atividades de leituras em suas aulas. Nas respostas, 95% dos professores afirmam que trabalham com o ensino e o aprimoramento da leitura no mínimo uma vez por semana, propiciando momentos de debate, formação crítica e, muitas vezes, a criatividade no processo de escrita e no incentivo ao gosto pela leitura, contudo tais experiências ainda são pouco divulgadas e socializadas entre os próprios docentes. Para Larrosa (1995) “a leitura deve ser encarada como uma experiência e não como algo que tem a ver apenas com a aprendizagem ou como mera aquisição de informações”.

Retomando a questão “Ler e escrever: uma questão não só de Língua Portuguesa”, observamos que a maioria dos participantes concordou que a responsabilidade da formação do leitor também é dos professores das demais áreas. Alguns dos participantes fizeram menção à política de separação dos ciclos e à má interpretação da progressão continuada, de aprovação automática que contribui para o agravante do desempenho da leitura.

Na questão que trata das videoconferências e das teleconferências, as respostas revelam que os docentes consideraram positivamente a diversidade de metodologia adotada pelo Programa ENSINO MÉDIO EM REDE, embora alguns participantes tivessem mencionado a má aplicação das tecnologias nas atividades, apontando a fragmentação de alguns materiais como um dos fatores. Além disso, o fator tempo também foi levado em conta, considerando que o tempo das videoconferências é o tempo da H.T.P.C. com somente 50 minutos em média. Esse fator está relacionado à questão, colocada anteriormente, em relação à formação realizada durante o expediente de trabalho. Considerando a importância das videoconferências para a compreensão da proposta teórica sobre leitura, há que se pensar no prejuízo causado pelas interrupções em relação à compreensão do

projeto como um todo. Ao ser retomado o tema um ou dois dias depois ou mesmo na semana seguinte, conforme o agendamento previsto para as reuniões, o processo já havia sofrido uma perda devido à fragmentação.

Diante disso, pode-se pensar que os pressupostos que norteiam a educação continuada possivelmente acabam por perder-se diante da realidade educacional que não oferece condições para que o professor possa participar efetivamente dos cursos e trazer a reflexão para sua prática. Sob esse aspecto, Porto (2000) traz uma reflexão importante:

Cabe, então, reafirmar que formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.(PORTO, 2000, p.16)

Oferecer um curso de educação continuada, porém não dar condições aos professores de, efetivamente, participar das atividades, de refletir sobre os conteúdos e de discutir com os demais participantes é uma forma de mascarar a realidade da profissão. A situação de trabalho do professor do ensino médio não lhe permite um tempo real para sua formação e muito menos – o que é mais importante ainda – um tempo para a reflexão sobre as teorias vistas no curso e a prática. Dessa forma, o que aparece como um modelo de formação na atualidade – considerando que o curso envolvia atividades com as tecnologias – acaba por resultar em um curso fragmentado, no qual o “fazer” sobrepõe-se ao “pensar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou de questões voltadas para a prática da leitura, tomando por base dados colhidos nas entrevistas realizadas com professores da rede pública que participaram do Programa Ensino Médio em Rede, um modelo de educação continuada utilizado no estado de São Paulo. O objetivo foi investigar as percepções destes professores sobre o processo formativo e as repercussões e/ou os resultados obtidos por meio dessa formação. Para tanto, foi feito um estudo sobre o referido Programa e também sobre o ensino médio, sua implementação no contexto histórico brasileiro e o seu crescimento a partir da Revolução Industrial que interferiu significativamente na legislação que trata deste segmento de ensino. Por tratar-se de um Programa de formação continuada, com uma série de assuntos, optei por centralizar o olhar dos docentes nas questões de leitura propostas pelo Ensino Médio em Rede.

Sabemos que a escola atual vive um momento complexo, novos aspectos foram incorporados como obrigatórios e devem estar sob sua responsabilidade, como questões relativas à saúde, violência, cidadania, sexualidade, consumo, ambiente, ecologia, bem-estar, valores, patrimônio, entre outras. Disso decorre uma sobrecarga de questões variadas, o que fez com que a escola se transformasse num espaço para a solução de todos os problemas.

Essas questões estão presentes nas falas dos participantes da pesquisa, para quem a escola forma o leitor do Ensino Médio para ler manuais, preocupando-se mais com a preparação desse aluno para o Vestibular do que com o desenvolvimento de competências leitoras. Esse dado é relevante porque a leitura e

o pensar leitor são essenciais para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade reflexiva, uma vez que possibilita a expansão do vocabulário e o desenvolvimento da capacidade de comunicação e conexão de idéias.

È perceptível o papel que a escola desempenha na formação do leitor, embora a realidade educacional mostre que estamos longe de atingir um resultado ideal no que se refere à formação de leitores. Educar para o conhecimento, para o “pensar leitor” exige um envolvimento muito grande dos professores de todas as áreas. No caso da escola pública – tendo em vista que os participantes da pesquisa são professores da rede pública – a educação para a leitura envolve o empenho dos professores nas práticas educacionais.

Este trabalho, ao focar questões relativas ao ensino da leitura, acompanha, de certo modo as preocupações expressas pelos participantes em relação ao desafio do professor de ensino médio, hoje, de formar leitores competentes, isto é, desenvolver nos alunos habilidades de leitura compatíveis com as três séries do ensino médio, ou seja, habilidades para ler textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros.

Verifiquei neste estudo que, apesar dos os obstáculos enfrentados pelos professores participantes da pesquisa, o aprimoramento da leitura dos alunos é uma questão presente no cotidiano da sala de aula. Qualquer que seja a modalidade de leitura, seja a leitura com as imagens e tecnologias, seja a leitura do texto escrito, há dificuldades no desenvolvimento das competências leitoras.

Os objetivos do Programa Ensino Médio em Rede em relação às competências foram claros, contudo, o resultado revelado nas entrevistas concedidas mostra que o processo reflexivo exige continuidade. Esse dado está

presente nas falas dos participantes em relação à utilização dos materiais disponibilizados no Curso no cotidiano escolar dos professores. Contudo, embora as condições reais da escola estejam infinitamente longe das ideais e diversos fatores sejam tomados como causa do esvaziamento teórico profissional resultante das condições de trabalho oferecidas ao docente da escola pública, os programas de educação continuada procuram suprir lacunas e oferecer aos professores oportunidade de reflexão sobre suas práticas.

No entanto, as condições oferecidas aos docentes para realização de cursos de formação continuada ainda não são as ideais, considerando o ritmo dos cursos, as atividades a serem cumpridas e o cotidiano do professor, conforme nos falou um entrevistado: “Esse curso começou interessante, mas depois se tornou um fardo, porque havia muitas atividades num espaço curto de tempo, além das idéias propostas durante o curso ainda tínhamos que dar conta dos assuntos rotineiros da escola, pois ela não pára. Existem vários projetos da Secretaria Estadual da Educação caindo diariamente nas escolas, às vezes, nós professores, não sabemos o que fazer primeiro para dar conta de tanta coisa”.

Diante dessa realidade, as questões voltadas para a leitura e o desenvolvimento do pensar leitor são alguns dos temas desse grande leque de preocupações presentes na rotina destes profissionais, que buscam sair desse impasse, buscando soluções criativas em suas práticas. Contudo, isso não depende apenas da boa vontade dos professores do ensino médio, mas, também das políticas educacionais, principalmente no que tange à adoção de providências emergenciais, no intuito de proporcionar aos docentes amplas oportunidades de aperfeiçoamento cultural, assim como o reconhecimento profissional e a valorização salarial. Só então haverá a possibilidade de todas as áreas de estudo contribuir

efetivamente para a formação do leitor. A escola necessita ser colocada em primeiro plano por toda a sociedade, cabe a ela a função de formar o pensar leitor. A esse respeito utilizo a idéia de Nóvoa (1998):

A saída desta crise obriga a repensar, em termos radicais, as relações entre a escola e a sociedade. É preciso abandonar sonhos antigos de uma escola que seria capaz, por si só, de transformar a sociedade. Mas é preciso também fazer a crítica das teses que procuram erigir os professores em bodes expiatórios de todos os males sociais. A nova inserção da escola na sociedade tem de fazer-se em termos mais medidos, mais comedidos, num certo sentido mais modestos. A escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um professor-salvador da humanidade ou, no pólo oposto, de um professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe não nos servem para tentarmos compreender o nosso papel. (NÓVOA, 1998, p.25 e 26).

Constatei que os professores do ensino médio, envolvidos nesta pesquisa, participam, ainda que de maneira pouco expressiva, dos programas de formação continuada propostos pela rede pública estadual de ensino, tentando inclusive aplicar os conhecimentos nas suas práticas pedagógicas. Este é, na verdade, o nó da questão, pois realizar o curso com objetivo de simplesmente aplicar os resultados em sala de aula, acaba por tornar-se um caminho sem saída, no qual predomina o “fazer”. Isso explica, nas entrevistas, as dificuldades por eles encontradas em suas práticas e justificam referindo-se a uma série de fatores que fogem aos seus poderes de interferência, como por exemplo, o número excessivo de alunos por classe, geralmente incompatível com o número de livros ou de material didático adequado para uma aula no mínimo satisfatória, entre outros.

Um dos desafios que se apresenta ao professor seria redirecionar todas as dimensões e as habilidades desenvolvidas no ambiente escolar, no intuito de contribuir para a mudança deste quadro, de modo a formar alunos que possam ler e

interpretar o mundo, colocando em prática o verdadeiro papel da escola, mas que ainda não está sendo feito de maneira eficaz.

A idéia principal seria transformar a escola num ambiente democrático onde todos os sujeitos ali presentes tornar-se-iam colaboradores, de modo a transformar o cenário educacional em espaço aberto com condições de estudo e de trabalho para os professores. É necessário também que os professores superem a visão retrógrada de que pessoas pertencentes às camadas sociais mais pobres são incapazes ou têm maiores dificuldades de aprender, porque pertencem a um grupo que não tem condições sócio-culturais que lhes dêem condições de ler. Como argumenta Leite (2001), o texto será o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de Alfabetização Escolar:

“... o texto constitui-se numa determinada situação discursiva, o que implica o domínio, por parte do aluno, dos diversos gêneros textuais, orais ou escritos, que correspondem aos diversos usos sociais.”
(LEITE, 2001, s.p.).

Rever qual o papel do professor do ensino médio, neste contexto, é muito importante, porque as novas práticas estão exigindo um profissional que assuma o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem e que compreenda que o mais importante é que o aluno saiba como ler e como construir significados.

Aprovar os alunos de modo geral é fazer uma nova seletividade social, pois ao chegar a certa idade, achando que está preparado para o campo de trabalho, o aluno poderá ser reprovado pela vida. Isso não significa ser a favor da reprovação, o importante é promover com qualidade, ou seja, fazer a progressão continuada com qualidade e eficácia. Pimenta compartilha da mesma idéia afirmando:

Atendemos a demanda quantitativa, mas as políticas públicas, via de regra, estão trabalhando na contramão de uma valorização qualitativa, com a importância do conhecimento. É por isso que

continuamos tendo escolas em que alunos terminam o curso e permanecem semi-alfabetizados, ou seja, sem os instrumentos necessários para realizar uma leitura crítica do mundo. O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de caminhos outros às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania. (PIMENTA, 2004, s.p)

O Programa Ensino Médio em Rede trouxe uma metodologia de trabalho diferenciada que abarcou o uso do computador através da ferramenta PROMETEUS, entretanto não garantiu a solução dos problemas relacionados ao dia-a-dia dos docentes participantes. Certamente, a revolução tecnológica influenciará os novos cursos de formação continuada ofertados aos professores do ensino médio, mas o importante seria que a experiência do ENSINO MÉDIO EM REDE. servisse de referência para a reflexão, uma vez que existem outras necessidades almejadas pelos docentes. A esse respeito Valente (1999) afirma:

A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almejadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o mesmo ministra. Os avanços tecnológicos têm desequilibrado e atropelado o processo de formação, fazendo com que o professor sintasse no estado de “princípioante” em relação ao uso do computador na educação. (VALENTE, 1999, p.25)

Entretanto a formação continuada não atingiu os objetivos iniciais a que se propôs, ou seja, caracterizou-se apenas como mais uma vivência formativa, cujos resultados ainda não chegaram à escola, transformando-se em mais um momento das fases de estudo da vida dos docentes. Uma observação a esse respeito é feita por Candau:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1996, p.150)

O que se percebe é que uma parte dos investimentos financeiros aplicados nos cursos de formação continuada ainda não está dando o retorno adequado para o que a escola necessita.

No que tange ao Programa ENSINO MÉDIO EM REDE, este ganhou o prêmio Mário Covas 2006 na categoria de Gestão de Recursos Humanos como noticiou a revista Fundap¹⁷ e foi considerado pelos professores participantes como um material rico em informações importantes para a carreira docente. Todavia, assim como outros cursos de formação continuada, ele ainda carece de aperfeiçoamento e o que se questiona não é o formato do Programa em si, mas as condições de implantação do projeto nas escolas e a própria condição de trabalho dos professores. A julgar pelas respostas dos participantes da pesquisa, o Programa Ensino Médio em Rede trouxe contribuições valiosas, considerando que ser professor significa um aprendizado constante.

Ao investigar o Programa Ensino Médio em Rede e dialogar com os participantes, considero que iniciativas deste tipo são importantes para a formação dos professores; no entanto, necessitam ser reavaliadas, de modo que possam contribuir efetivamente para a formação e profissionalização do professor, o qual necessita de condições mínimas para o exercício e para o desempenho da profissão. Para tal, é importante que os professores sejam ouvidos e que os dados advindos dessas falas possam contribuir não apenas para desenvolvimento pessoal, mas também, conforme nos lembra Nóvoa (2001), sejam significativos de um momento de consolidação do coletivo docente.

¹⁷ Revista Fundap, nº 9, maio/2007. Maiores informações podem ser obtidas no site: <http://www.revista.fundap.sp.gov.br/revista9/paginas/9-04-PremioMC.htm>

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **O desafio do desenvolvimento**. Washington: Banco Mundial (Relatório sobre o desenvolvimento mundial), 1996.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Acesso em 30 de março de 2006. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação de professores: tendências atuais**. In: Reali, A.M e Mizukami, M.da G. (ORG.) *Formação de professores: tendencias atuais*. São Carlos., São Paulo, 1996, pág. 139-152.

CENP, SEE/SP. **Reverendo Rumos- Subsídios para planejar**. São Paulo: 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

----- **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006

DIEESE/SEADE. **Negociação coletiva e equidade de gênero no Brasil: cláusulas relativas aos trabalhos da mulher no Brasil – 1996-2000**. São Paulo: DIEESE, agosto 2003 (Pesquisa DIEESE, 17)

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-149.

HADDAD, S. **Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil**. In: VIANNA Jr, Aurélio. **As estratégias dos Bancos Multilaterais para o Brasil – Análise crítica de documentos inéditos sobre instituições financeiras multilaterais**. Brasília: Rede Brasil, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Revisão da Projeção da população 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. CDROM.

KLEIMAN, Ângela (org.) **A formação do Professor: perspectivas da Lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia, experiência e subjetividade – uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística**. In: AZEVEDO, José Clóvis & SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Notas sobre o processo de alfabetização escolar**. In: LEITE, S.A.S. (Org) **Alfabetização e Letramento- Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Arte Escrita e Komedí, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização/** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

----- e PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança.** Educação & Sociedade. 68.CEDES. Campinas. 1999: 239-277.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da identidade. In: LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001, p.61-72.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U.,1996, p.12.

MANGUEL,Alberto.**Uma história da leitura** (Tradução de Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação Pedagógica e uso da tecnologia.** In:MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. MORAN, J.M.; MASETTO, M.T e BEHRENS, M. A. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.133 – 173.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 2003, p.31-91.

NÓVOA, Antonio.(Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

----- Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato... (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates) p. 19 -39.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3.ed. Campinas: Cortez, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da Educação Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido. **Políticas Públicas, Diretrizes e Necessidades da Educação e a Formação de Professores**. São Paulo: APASE, suplemento pedagógico, julho/2004.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In MARINA, Alda Junqueira (org.) **Educação Continuada**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930-1976)**. 29.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SÃO PAULO. **INDICAÇÃO CEE nº 09/2000**. Aprovada em 11/10/2000 e publicada em 26/10/2000. Estabelece diretrizes para a implementação, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, dos cursos de educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº. 836/1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

SÃO PAULO. **Resolução nº.12 de 11/02/2005**. Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para um nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Políticas educacionais para o desenvolvimento e trabalho docente.** UNICAMP, Tese doutorado, 1999.

TORRES, Rosa M. **Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia D, WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.

VALENTE, José Armando (org.) **Mudanças na sociedade, Mudanças na educação: o fazer e o compreender. O Computador na Sociedade do conhecimento.** Campinas: Nied, 1999, p.01-48.

APÊNDICES

I – Questionários respondidos

Questões:

Dados pessoais:

1- Sexo: 3 docentes do sexo masculino e 21 do sexo feminino

2- Idade:

-Zero com 18 a 28 anos;

-05 com 29 a 38 anos;

-10 com 39 a 48 anos; e

-09 acima de 49 anos.

Formação:

3-Grau de ensino:

-01 com Superior incompleto;

-14 com Superior completo;

- 05 com Especialização,

- 4 com Mestrado; e

-Zero com Doutorado.

3.1-Anos de conclusão: 01 em 1970,01 em 1973, 01 em 1975, 02 em 1978 , 01 em 1980, 01 em 1983, 01 em 1985, 01 em 1986, 01 em 1987, 02 em 1988,02 em 1989, 01 em 1995, 01 em 1996, 01 em 1998,01 em 1999, 01 em 2000, 01 em 2002, 01 em 2004, 01 em 2006 e 02 Não responderam.

Estudos Complementares:

4.1- Curso de informática? 19 sim e 05 não.

4.2- Cursos de idiomas? 13 sim e 11 não. Quais? Inglês (11), Espanhol (01), Francês(02) e Alemão (01) Obs: Professores de Matemática, Ed. Física, Artes e História / Somente 3 da área de Letras.

4.3 – Cursos de educação continuada?

Quais? P.C.P, Ensino Médio em Rede, Educando pela diferença para Igualdade, Teia do Saber, Rede do Saber.

4.4 – Outros? (05) sim e (19) não.

Especifique: História da Arte, Psicologia da Educação, Programação de computadores, Administração de Empresas e Pedagogia.

Atuação Profissional:

5- Trabalha em estabelecimento: (20) público, (04) particular e (04) ambos.

6-Qual é a sua área de atuação? Qual é ou quais são a(s) sua(s) disciplina(s)?

Códigos e Linguagens 08 (1 de Artes e 1 de Ed. Física)

Ciências Naturais 08

Ciências Humanas 06

Não responderam 02

7-Tempo de magistério:

- 01 com menos de 5 anos (P17),
- 01 com 6 a 10 anos (P4),
- 06 com 11 a 15 anos (P7,P9, P10, P12,P14,P22)
- 05 com 16 a 20 anos (P1,P2,P13,P20,P23)
- 04 com 21 a 25 anos (P5, P16, P19, P24).
- 04 com mais de 25 anos (P6, P11, P15, P18).
- 03 Não responderam (P3, P8, P21)

Leitura:

08- “Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa”

Qual a sua opinião sobre esse trecho?

P1: Correto, pois a escola é um todo, e envolve todas as disciplinas

P2: É importante porque é através de ambas que o aluno poderá obter sucesso em toda a sua vida seja escolar, profissional etc.

P3: A leitura e a escrita é importante, pois é através de ambos que o aluno poderá obter sucesso em toda sua vida.

P4: Todos devem saber ler e escrever para atuar em todas as disciplinas

P5: Realmente, é uma questão que abrange varias disciplinas, por exemplo, em história é essencial para interpretar um texto e ou mesmo criticá-lo.

P6: Evidentemente, pois somos falantes da mesma língua, antes de tudo. Como nos comunicaríamos plenamente.

P7: É importante, pois sem essas habilidades o aluno/ indivíduo não consegue compreender o que é necessário.

P8: É muito importante, pois, essas habilidades são importantes para o aluno.

P9: Não, só no Ensino Médio, mas senão souber ler e escrever não poderá compreender as outras disciplinas.

P10: Para se expressar e entender melhor o mundo que nos cerca é necessário saber ler e escrever (ampliar conhecimentos).

P11: Retrata o mundo novo e suas necessidades urgentes de visões críticas e corajosas.

P12: A arte da escrita e da leitura manifesta-se em todas as disciplinas. Constitui um ato de construção e reconstrução do ser.

P13: É uma questão de interpretar e expressar o mundo em que vive.

P14: Concordo com a multidisciplinalidade da escrita e leitura.

P15: Fornecer mais subsídios para melhoria do ler e escrever.

P16: Possibilita uma discussão pra fornecer subsídios para o EM como um novo papel na realidade

P17: Não. Possibilita uma discussão para fornecer subsídios compreender o ensino médio.

P18: Possibilita uma discussão para fornecer subsídios para compreender o E.M como um novo papel na realidade escolar.

P19: Está correta pois ler e escrever requererem pré-requisitos como análise e interpretação.

P20: Possibilita uma discussão para fornecer subsídios compreender o E.M realidade escolar.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Muito bom, porque todas as disciplinas (exceto línguas estrangeiras) utilizam a língua portuguesa.

P24: Sim, todas as disciplinas incluem interpretação e leitura.

09- “Os alunos do Ensino Médio têm dificuldade na leitura de um texto para inferir informações, identificar a idéia principal ou relacioná-la com as demais informações, como também interpretar gráficos, mapas, diagramas etc.”

Você concorda com essa idéia? Essas são as dificuldades dos seus alunos? Existem outras?Quais?

P1: Concordo, as dificuldades são: não terem hábitos de leitura, falta o interesse dos mesmos.

P2: Sim, porque não há o habito da leitura, e isso dificulta a possibilidade de interpretações seja textos, gráficos etc.

P3: Sim, porque há um problema fundamental, que é o hábito de ler e escrever corretamente.

P4: Concordo em parte, quando a família incentiva e ajuda no ensino do aluno, normalmente ele se dedica e aprende mais

P5: Em parte sim, pois, alguns realmente têm essa dificuldade de interpretar um texto, não estão acostumados a raciocinar.

P6: Sim. O aluno tem pressa! Logo ele “olha e, sem ver”. Não está acostumado a ler; a entender a mensagem.

P7: Sim. São. Não.

P8: Sim, mas quando a família tem o hábito a leitura eles não tem tanta dificuldade.

P9: Sim, concordo sim.

P10: Em termos, se forem motivadas a certa linguagem desde cedo, o trabalho mais atento se torna mais fácil.

P11: Não, totalmente

P12: Isto não é regra, mais na maioria apresenta realmente tais dificuldades. As maiores dificuldades são: preguiça de pensar e indisposição para leitura.

P13: Sim de forma geral estas são as dificuldades básicas.

P14: Concordo. Tem dificuldade em raciocínio lógico.

P15: Devem ser trabalhadas dia a dia.

P16: Sim. Porém essas dificuldades devem ser trabalhadas continuamente.

P17: Sim, porém essas dificuldades devem ser trabalhadas continuamente.

P18: Sim, porém essas dificuldades devem ser trabalhadas continuamente.

P19: Sim pois a leitura e a interpretação são importantes para decifrar gráficos etc.

P20: Sim, elas devem ser trabalhadas continuamente.

P21: Sim a falta de atenção.

P22: Sim falta de atenção.

P23: Sim, falta de: concentração; interesse; curiosidade; vontade aprender.

P24: Sim, essas dificuldades são de maioria dos alunos. O aluno não valoriza a interpretação. Há necessidade desse trabalho em todas as disciplinas.

10-“Dentre os saberes teóricos e intelectuais apontados pelos jovens de 13 a 17 anos, moradores de bairros de baixa renda e freqüentadores de escolas públicas é mencionado, genericamente, o saber ler e escrever, mas não se lembram de fazer menção a leitura de algum livro marcante que fizesse mudar o modo de verem as coisas”.

Qual é sua opinião sobre estes dados? O seu trabalho em sala contempla a leitura para a mudança da visão dos seus alunos? Como?

P1: Sempre levo às aulas atualidades, trabalho com revistas e jornais, textos para leitura silenciosa e redações sobre o que e o qual assunto lido.

P2: Sim, através de revistas, jornais, vídeos e livros paradidáticos.

P3: Sim, através de revistas, jornais, vídeos etc.

P4: Através de textos extraídos de livros, jornais, revistas e outros, onde os alunos se utilizam de dicionário e fazem a leitura e reescrita dos textos.

P5: Na área de história, procuro trabalhar com artigo de jornal e revista, levando assim o aluno a tomar conhecimento de novas idéias.

P6: Há a leitura de revistas, jornais, artigos de opinião.

P7: Os alunos não têm o hábito da leitura, pois seus pais também não têm.

P8: Através de textos extraídos de leitura de livro, jornais, revistas etc.

P9: São dados reais comparados aos nossos alunos. Sim, incentivando a observação de gráficos.

P10: O trabalho escolar deve ser complementado com hábitos familiares.

P11: É genérico, sempre que possível.

P12: Sim é pedida a leitura de textos literários em casa e em sala de aula, os alunos fazem trabalhos de pesquisa e são avaliados através de debates e produção de textos sobre os textos lidos ou pesquisados.

P13: Sim através de indicação de bibliografia complementar ao conteúdo proposto, e de leitura e comentário de textos em sala de aula.

P14: Meu trabalho não contempla a leitura como tema, pois atuo na área de exatas.

P15: Os alunos carentes têm acesso a biblioteca da escola.

P16: Em parte sim, para complementar usar bibliotecas e afins.

P17: Os alunos carentes na escola pública têm acesso a biblioteca escolar onde apesar de carentes trabalham a leitura e escrita de forma contextualizada.

P18: Os alunos carentes na escola pública têm acesso à biblioteca escolar onde apesar de serem carentes ficam trabalhando leitura e escrita de forma contextualizada.

P19: Atualmente os jovens devido à internet, etc. não gostam de ler, analisar.

P20: Leitura de jornais e revistas possibilita o acesso ao desenvolvimento da leitura escrita.

P21: Incorreta. Sim, diversos temas e livros.

P22: Sim, pesquisas filmes etc.

P23: É uma realidade, pois os alunos de modo geral não gostam de ler. Em sala de aula trabalho com textos curtos levo-os a ler e refletir, relacionando com mundo atual.

P24: Os alunos precisam ter acesso aos jornais, revistas adequando ao conteúdo estudado.

11-Você adota ações pedagógicas voltadas para o aprimoramento das competências leitoras e escritoras de seus alunos? Quais? Com que frequência?

P1: Muitas vezes encontramos alunos tímidos, outros não gostam de ler, para isto adoto, trabalhos em duplas, uso DVDs para que possam trabalhar livremente o seu vocabulário e seus pensamentos.

P2: Sim, através de projetos que incentivam a leitura, como artigo de opinião análise e interpretações de textos e etc.

P3: Sim, a partir de projetos de incentivo à leitura, análise de gráficos e dados em jornais e revistas etc.

P4: Sim, os alunos se utilizam de diversas formas, como artigo de opinião, trabalhos científicos. Sempre.

P5: Sim, através da análise ou interpretações desses artigos de jornal/ revistas ou textos e sempre finalizando com um comentário pessoal sobre o assunto.

P6: Sim, leitura e interpretação de textos, opinião.

P7: Sim. Restante em branco

P8: Sim, os alunos se utilizam de diversas formas como os artigos de opinião e trabalhos científicos.

P9: Não.

P10: Sim todo o tempo na medida em que durante as explicações relatamos fatos que obrigam o aluno a pesquisar estas fontes diversas.

P11: Sempre! Inferindo informações observadas “criando ” analogias.

P12: Sim. Análise de textos diversificados, produção de textos diariamente.

P13: A questão da escrita é fundamental, procuro incentivá-las através da elaboração de textos e redação.

P14: Trabalho com interpretação de problemas.

P15: Sim, competências e enunciados matemáticos e gráficos.

P16: Sim, explorando textos para leitura, interpretação e estabelecer paralelos com outros assuntos.

P17: Sim, competências e enunciados dos matemáticos e gráficos.

P18: Sim, os assuntos vão ser encadeados de forma segmentada, levando o aluno a pensar, antes de escrever.

P19: Sim, ler e analisar, depois reescrever o que leram utilizando o próprio vocabulário.

P20: Sim.

P21: Sim, com muito estímulo sempre.

P22: Sim, estimulando sempre com trabalhos dinâmicos.

P23: Sim; citei acima. Trechos, artigo de jornais, revista, geralmente uma vez por semana.

P24: Sim, trazendo fatos ligados à economia, com dados estatísticos – uma vez por mês.

12-Como você vê os Programas de Formação Docente que abordam ações pedagógicas diferenciadas como instrumentos para a ampliação das competências leitoras e escritoras?

P1: Muito importante, o docente precisa sempre se reciclar para não ser uma pessoa obsoleta.

P2: Sim, pois são vistos com otimismo, pois só assim o docente torna-se melhor formado, ou seja, completa a sua formação para trabalhar com seus alunos e ajudando na sua formação escolar e profissional.

P3: Sim, são vistos com otimismo, pois os docentes aprimoram sua informação , para a aplicação em seu trabalho diário diretamente com o educando.

P4: Acredito que se os cursos fossem dados com tempo hábil para serem aplicados seriam de grande valia.

P5: É uma forma enriquecedora de fazer com que o professor diversifique o seu trabalho em sala de aula.

P6: Excelente. O professor precisa estar sempre atualizado com as tecnologias.

P7: Insípidos, repetitivos e baseados em falácias.

P8: Se os cursos fossem dados com o tempo hábil para serem aplicados seriam de grande utilidade.

P9: De grande valia.

P10: Nada de novo é apresentado nesses cursos.

P11: Teóricos demais! Com algumas pessoas em exceção

P12: Fundamentais para o aprimoramento do corpo docente

P13: Acho fundamental, pois é a única forma de exercer a cidadania.

P14: Burocrática, ineficientes, sem planejamento é com fins eleitoreiros.

P15: Dá mais sustentação para a formação dos professores.

P16: Dá mais sustentação a formação dos professores.

P17: Dá mais sustentação a formação dos professores.

P18: Dá mais sustentação a formação dos professores. Professores e alunos devem construir projetos para desenvolver uma nova perspectiva na realidade do educando

P19: É importante para dar subsídios para o professor utilizar em suas atividades em sala de aula.

P20: Dá mais sustentação a formação dos professores.

P21: Muito boa.

P22: Em branco

P23: Programas válidos, entretanto, faltam materiais e elementos humanos na hora da prática (Vídeos, projetor, música, CD's, textos com cópias, bibliotecárias...)

P24: Em branco

Programa Ensino Médio em Rede: Anos de participação: 15 em 2004, 18 em 2005, 20 em 2006 e 04 não responderam.

13- Fale sobre a sua participação nesse programa:

P1: Objetivo é uma ampliação do processo de formação aos professores

P2:Boa. Pois trouxe conhecimentos através dos capacitadores e das videoconferências.

P3: Boa. Pois nós professores precisamos sempre aprimorar nossos conhecimentos.

P4: Nos HTPCs

P5: 2004/2005 participação on-line; 2006 presencial.

(questões a serem respondidas) (atividades a serem realizadas)

P6: 2005 – on-line e 2006- presencial

P7: Assídua

P8: Nos HTPCs.

P9: Participativa.

P10: Sempre que solicitada participava das atividades.

P11: Atuante e crítica

P12: Desenvolvimento de atividades interdisciplinares finalizando com apresentações dos trabalhos.

P13: Em branco.

P14: Não participou.

P15: Desenvolvimento das áreas CM

P16: Desenvolvimento das áreas CH, proporcionou maior entrosamento entre professores e alunos.

P17: Desenvolvimento das áreas CM.

P18: Desenvolvimento das áreas proporcionou maior entrosamento entre professores e alunos.

P19: Gostei pois a interação entre as diferentes áreas foi importante.

P20: Desenvolvimento das áreas CL.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Razoável

P24: Participei em reunião, com professores e coordenadora, discutimos por área os temas determinados.

14- Comente a frequência dos estudos do programa: (Quando? Quantas vezes por semana? Onde? Quem participa?)

P1: Às vezes duas vezes por semana nas U.E e em HTPC

P2: Boa. Nos HTPCs, sempre que possível através do Coordenador e do professor coordenador e dos demais colegas.

P3: Sempre que possível, com nosso coordenador e colegas.

P4: HTPCs 2 vezes por semana.

P5: 2004/2005- 1 vez por semana (htpc/escola) participação dos professores e coordenador

2006- 1 vez por mês – centro de formação continuada – participação de professores representantes da escola

P6: 2005 – HTPC / coordenadora 1 vez por semana, 2006 – Rede do Saber – professor representante 1 vez por mês.

P7: Uma vez por mês fora da escola e semanalmente nos HTPCs

P8: HTPCs duas vezes por semana

P9: Durante os HTPCs duas vezes por semana todos os professores.

P10: HTPCs, três vezes na escola, nós professores e coordenadores.

P11: Na escola e com a coordenadora de Santos (quartas-feiras, na escola e terças-feiras (1vez por mês) na “EE Dr.Ablas Filho”).

P12: Reserva de pelo menos 3 aulas por semana para pratica de alguma atividade discutida durante os encontros.

P13: Em branco.

P14: Prejudicado

P15: 2vezes por semana e horário HTPC

P16: 3 vezes por semana em cada horário HTPC

P17: 3 vezes por semana em cada horário de HTPC

P18: 3 vezes por semana em cada horário HTPC. O coletivo.

P19: Em branco.

P20: 3 vezes por semana – HTPC Coletivo.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Em algumas reuniões de HTPC

P24: Nos HTPC da escola

15- Comente o formato e a metodologia do programa:

P1: Leitura em apostilas, vídeo, trabalho em grupo c/ professores, troca de idéias.

P2: Videoconferências o tempo poderia ser menor, pois assim teríamos aproveitado mais, quanto as atividades desenvolvidas, somou bastante para a minha formação.

P3: As videoconferências foram um pouco demoradas e às vezes cansativas, porém o aproveitamento foi muito bom, pois contribuiu.

P4: Em branco

P5: Videoconferência simultânea com as atividades

P6: Videoconferência/ atividades em sala/ exposição da opinião do grupo “ao vivo” com outras diretorias e palestrantes

P7: Insípido e cansativo

P8: Em branco

P9: Cansativa.

P10: As apostilas, o CD e as atividades on line são muito boas.

P11: Um formato inteligente e uma metodologia cansativa

P12: Vídeos/ cd's / apostilas/ Internet – são alguns dos recursos que integram a metodologia do programa. Após uma videoconferência alguns pontos básicos são discutidos em grupos e após uma troca de idéias entre os grupos, um trabalho é escolhido para apresentação.

P13: No começo interessante, depois ficou muito repetitivo.

P14: Prejudicado

P15: Formar o aluno preparando-o para o mercado de trabalho.

P16: Formação integral do aluno em cada horário HTPC.

P17: Formação integral do aluno em cada horário HTPC.

P18: Formação integral do aluno preparando para o mercado de trabalho.

P19: Em branco.

P20: Formação do aluno preparando para o mercado de trabalho.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Válido. Porém falta tempo para conhecê-lo melhor, afim de aplicá-lo na sala de aula.

P24: Bom.

16- Cite conteúdos ou atividades marcantes do programa:

P1: Uma palestra onde é citada a fala do filósofo e psicólogo John Dewey, que diz: -

“A educação é um processo social não é a preparação para vida, é a própria vida.”

P2: Lei 10693 - Cotas, Racismo/ Capa da Isto é: Soberania Ameaçada
Possibilidades de articulação das disciplinas. /Veja: Uma praga nacional(Capa).

P3: Projetos de leitura e escrita

Artigos de opinião etc.

P4: Artigos de opinião etc

P5: Realização da interdisciplinaridade. Atividades com questões controversas.

P6: Incentiva à interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos

P7: Em branco

P8: Artigos e opiniões.

P9: Em branco.

P10: Em branco

P11: Os textos trabalhados em grupo

P12: - elaboração de atividades interdisciplinares

- discussão dos temas em HTPC

P13: Em branco.

P14: Prejudicado

P15: Textos e enunciados gráficos

P16: Seqüência didática, textos e enunciados gráficos.

P17: Seqüência didática, textos e enunciados gráficos.

P18: Seqüência didática, textos e enunciados gráficos.

P19: Os textos e as diversas discussões sobre os temas.

P20: Seqüência didática / textos.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Caderno de textos (artigos de opiniões).

P24: Textos do cadernos de opinião.

17- Você recebeu algum material? (21) sim e (03) não.

Em caso positivo, assinale:

04 receberam livros/fichário;

15 receberam cds;

11 receberam vídeos;

20 receberam textos; e

08 receberam outros (07 especificaram estes outros como apostilas).

Como você interagiu com os materiais elaborados para o programa?

P1: Interagi com leituras, trocas de idéias, em 2004, elaborei mais meus HTPCs, como "PC" e em 2005 e 2006, trabalhei como professora participando somente em HTPC na UE

P2: Lendo, assistindo, interpretando, debatendo com os professores, trabalhando com os alunos etc.

P3: Lendo, assistindo, debatendo com os professores, com os alunos etc.

P4: Através de leituras e assistindo os vídeos, quando funcionavam.

P5: Com satisfação, pois, foi um meio de reciclar o meu trabalho

P6: Adaptando pra realidade escolar

P7: Apenas através de leitura

P8: Através de leituras e assistindo os vídeos quando funcionam.

P9: Através de leituras e assistindo aos vídeos etc.

P10: Em casa on-line e leitura (algumas atividades com alunos)

P11: Muito bem

P12: Respondi questionário, elaborei atividades para trabalhar com os alunos auxiliados por colegas de outras disciplinas.

Estudei, junto com colegas da escola, alguns temas discutidos nas videoconferências.

P13: Em branco.

P14: Prejudicado

P15: Gráficos

P16: Trabalhando com dados, textos e enunciados gráficos

P17: Enunciados gráficos

P18: Direcionado a todas as áreas como estudo de capacitação.

P19: Sim, através de leitura e discussões em grupo com os outros professores de áreas diferentes.

P20: Desenvolvi atividades motoras

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Li, aproveitei alguns textos e idéias

P24: Li e aproveitei alguns

18- Você assistiu ou participou de alguma:

-Videoconferência?(20) sim, (01) não e (03) não responderam

-Teleconferência? (15) sim, (05) não e (04) não responderam

Em caso positivo, responda: Quais os aspectos que você considerou relevantes?

-Videoconferência:

P1: Na época eu estava como professora coordenadora, aproveitei para meus HTPCs

P2: Porém por termos visto nos HTPCs, houve perda, porque o horário é corrido demais, e assistindo em etapas.

P3: Sim, nos HTPCs, com horário muito corrido e foram assistidos por etapas.

P4: A interação com outras DEs

P5: O fato de ter contato direto com outros colegas de outras regiões

P6: Opinião de outros professores de diversas regiões do interior

P7: Cansativa

P8: A interação com os colegas com as Videoconferências

P9: Em branco.

P10: Troca de experiências com outros colegas

P11: A pratica conjunta

P12: A oportunidade de conhecer a opinião, saber as dificuldades e integrar com colegas pertencentes as escolas de todo o estado de SP.

P13: A troca de informações a discussão nos grupos etc.

P14: Prejudicado

P15: Troca de conhecimentos para melhores oportunidades de aprendizado.

P16: Oportunidade de aprendizado, troca de conhecimentos.

P17: Troca de conhecimentos, oportunidades de aprendizado.

P18: Troca de conhecimentos, especificar os currículos nas áreas.

P19: A integração entre vários participantes.

P20: Troca de conhecimentos.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Em branco

P24: Em branco

-Teleconferência:

P1: Idem a videoconferência

P2: Foi bom porque houve a interação entre os colegas de diversas partes do Estado e também a troca de estratégias entre os mesmos.

P3: A participação conjunta de professores de toda a rede de ensino debatendo problemas e procurando soluções.

P4: Em branco

P5: Em branco

P6: Em branco

P7: Cansativa

P8: Em branco

P9: Em branco.

P10: Troca de experiências com outros colegas

P11: Em branco

P12: Nas teleconferências descobri que sempre há novas maneiras de misturar a mesma matéria.

P13: Em branco.

P14: Prejudicado

P15: Aplicar conteúdos dentro da realidade dos alunos.

P16: Em branco

P17: Especificar os conteúdos aplicados de acordo com sua realidade escolar.

P18: Interação entre professores e coordenadores

P19: Em branco

P20: Especificar os currículos.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: A interdisciplinalidade.

P24: A discussão entre as disciplinas.

19- Você participou de alguma atividade à distância? (09) sim, (10) não e (05) não responderam

Em caso positivo, responda: Como foi esta experiência? Quais os aspectos facilitadores ou dificultadores?

P1: Muito boa, mas não deu para continuar as aulas de inglês facilitadoras, computador disponível e material. Problemas de saúde tive que me afastar do programa e esta, foi a parte dificultadora.

P2: Somente através da Internet

P3: Somente respondendo às perguntas do ENSINO MÉDIO EM REDE pela internet

P4: Pesquisas

P5: Gratificante, pois, podem-se trocar experiências com os demais colegas.

P6: Na hora de colocar o ponto de vista do grupo p/ os outros participantes

P7: Em branco

P8: Não

P9: Em branco.

P10: Sim em casa (via on-line). Às vezes os vídeos não funcionavam

P11: Em branco

P12: Gostei. Fui obrigada a parar e pensar em cada questão levantada, entender a real dificuldade dos alunos e rever minha metodologia.

P13: Em branco.

P14: Prejudicado

P15: Em branco

P16: Em branco

P17: Em branco

P18: Em branco

P19: Em branco

P20: Em branco

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Em branco

P24: Em branco

20- Em que o Programa Ensino Médio em Rede contribuiu para a sua prática docente?

P1: Um bom professor tem que ser um contador de história, para que possa ganhar sua platéia precisa ser flexível em seu papel!

P2:- O trabalho com gêneros dos discursos como forma de articular disciplinas

- Estudo de caso projeto interdisciplinar. Como a cana-de-açúcar move o homem?

- O mundo globalizado

P3:- Contribuiu para a melhora nas aplicações de atividades dos alunos

P4: Não contribui muito, pois as atividades eram passadas de forma corrida com pouco tempo para serem trabalhadas.

P5: Reciclagem de conhecimento e métodos de trabalho

P6: Vivenciar uma programação on-line

P7: Em nada

P8: Não contribuiu muito porque as atividades são passadas de formas corridas com pouco tempo para serem trabalhadas.

P9: Em branco.

P10: Em branco.

P11: Um material rico, um conjunto bom com professores, trocas positivas porém os mestres da videoconferência muito teóricos

P12: Passei a ter mais paciência comigo mesma, a analisar minhas dificuldades com carinho, ampliar meus recursos didáticos e buscar respostas mais positivas dos alunos.

Aprendo muito com eles e procuro passar-lhes meus conhecimentos de forma agradável usando filmes, internet, dramatização, música e carinho.

P13: Abriu horizontes no sentido de troca de experiências, novas idéias e diferentes formas de trabalhar as habilidades e competências.

P14: Prejudicado

P15: Discussão voltada para a melhoria e formas de desenvolver a leitura e a redação dos nossos alunos.

P16: Estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura, redação enunciados gráficos.

P17: Estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e redação de nossos alunos.

P18: Estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura, redação de nossos alunos.

P19: Sim, para atualizar.

P20: Estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura, redação de nossos alunos.

P21: Em branco

P22: Em branco

P23: Ajudou a refletir e reformular algumas idéias.

P24: Melhorar a parte pedagógica.

II – Roteiro e respostas das entrevistas

A) Formação

- Qual é a sua opinião geral sobre o Programa ENSINO MÉDIO EM REDE?

Entrevista A: Ótimo, foi um curso repleto de informações necessárias para o dia-a-dia do professor.

Entrevista B: Bom. Ele foi importante para a formação profissional que deve estar em constante aperfeiçoamento, apesar de discordar da escolha do horário do mesmo, haja vista que a HTPC não foi criada para este fim.

Entrevista C: Satisfatório, trata-se de mais um modismo da atual administração. Esses cursos começaram na gestão do Governador Mário Covas, depois quando ele faleceu, o vice Alckmin deu continuidade e assim continuará com o José Serra, pois são do mesmo partido. No Brasil é quase sempre assim e nós aceitamos tudo sem reclamar. Onde estão os sindicatos para questionar a continuidade ou o término dos cursos. Ninguém reclamou sobre as várias atividades, enviadas com dificuldade pelo PROMETEUS no Ensino Médio em Rede.

Entrevista D: Razoável e, de modo geral, proveitoso. Penso que a formação continuada é essencial para melhorar o ensino, entretanto deve ser bem pensada e aplicada para que não ocorram falhas, comprometendo todo o processo. Esse curso começou interessante, mas depois se tornou um fardo, porque havia muitas atividades num espaço curto de tempo, além das idéias propostas durante o curso ainda tínhamos que dar conta dos assuntos rotineiros da escola, pois ela não pára. Existem vários projetos da Secretaria Estadual da Educação caindo diariamente nas

escolas, às vezes, nós professores, não sabemos o que fazer primeiro para dar conta de tanta coisa.

Entrevista E: Poderia ter sido melhor. Foi pouco aprofundado e gerou desinteresse. Na verdade, gerou mais tarefas para nós professores, porque tínhamos prazos curtos e equipamentos ruins nas escolas, os “pcs” são lentos e muitas vezes estão quebrados ou ainda estão sendo utilizados pelo pessoal da secretaria da escola que tem os deveres diários. Acho que o curso não auxiliou muito a pensar e organizar o trabalho escolar.

- Quais foram os pontos positivos e os negativos?

Entrevista A: Os pontos positivos são os momentos de atualização profissional e a escolha do tempo e do local adequados à rotina dos docentes, pois assim fica mais fácil de trabalhar. É difícil conciliar o horário de todos, acho que foi uma seleção feliz, tornou a HTPC mais produtiva e bem melhor, mudou um pouco a rotina.

Os pontos negativos foram a desorganização dos multiplicadores e os problemas técnicos com os aparelhos nos dias das VCs e das TCs.

Entrevista B: Negativos: tempo curto para discutir e elaborar as tarefas para enviar pela rede do saber, desorganização do calendário e falta de material para alguns professores.

Positivos: aproximação do grupo com vistas ao trabalho interdisciplinar e companheirismo/ solidariedade/apoio, aquele que não sabia usar o computador acabava auxiliando o outro e até ensinando.

Entrevista C: A distância entre a teoria e a prática é um ponto negativo. As condições reais da escola estão infinitamente longe das ideais.

A tentativa de qualificar os professores em serviço e a chance de trabalhar com os colegas da escola são dois pontos positivos.

Entrevista D: Positivos: material bom, reuniões com aproximação de colegas, e discussão de temas interessantes, necessários ao dia-a-dia escolar.

Negativos: avaliação sem critérios e participação pouco ativa de alguns, sendo que no final todos conseguem o mesmo certificado.

Entrevista E: Eu gostei do material, foi bastante pertinente aos problemas escolares e propôs algumas discussões sobre a prática docente.

O que faltou foi critério de avaliação, planejamento do tempo e organização geral. Todos recebiam notas semelhantes, independente da produção e do esforço pessoal, aí desestimulou quem estava levando a sério.

- Você mudou algo na sua prática pedagógica devido aos conhecimentos adquiridos no ENSINO MÉDIO EM REDE? Em caso positivo, cite exemplos.

Entrevista A: Sim, todos os cursos acabam contribuindo para a carreira, nós que ensinamos estamos todo o tempo aprendendo, inclusive com os erros e com os acertos. O exemplo seria compreender melhor os jovens, ter mais paciência, tentar se colocar no lugar deles e perceber que a adolescência geralmente é uma fase de rebeldia.

Entrevista B: Não, ainda não notei alterações, no próximo bimestre pretendo rever as atividades do meu planejamento do Ensino Médio e inserir alguma coisa desse material.

Entrevista C: Talvez, acho que conforme vão surgindo as situações na prática escolar também surgem as mudanças e as tentativas diferentes de solucionar os problemas. Eu vejo a educação como um ambiente pouco sensível às mudanças, só

depois que passa muito tempo percebem-se as alterações boas ou ruins, ou seja, interferiu na vida de vários alunos, praticamente de uma geração e ninguém notou.

Entrevista D: Não, primeiro o projeto pedagógico da escola deve ser revisto para que eu encontre um espaço e coloque em prática as teorias aprendidas no curso.

Entrevista E: Esses cursos já fazem parte da nossa rotina. O sujeito que quer ser professor tem que gostar de estudar, precisamos constantemente buscar novas informações. Tudo que aprendemos ou vivenciamos nos transforma. A curto prazo o resultado é imperceptível, mas já utilizei metodologias em sala de aula que jamais imaginaria, como a exploração maior de figuras para apresentar um determinado assunto.

B) Contexto Escolar

- Você observou alguma mudança no contexto escolar em virtude dos professores terem participado do ENSINO MÉDIO EM REDE? Quais?

Entrevista A: Sim. O curso trouxe discussões boas e acabou unindo mais os professores, aqueles que quase não se manifestavam, agora opinam com frequência. Ajudou também a coordenadora da escola a organizar melhor o tempo das reuniões, antes discutíamos e não concluíamos nada, mas por conta do tempo curto e rápido das atividades do Ensino Médio em Rede, ela passou a mediar melhor as falas de cada um, viabilizando o término das atividades dentro dos prazos.

Entrevista B: Poucas. Acredito que somente no entrosamento entre os docentes, pois na prática em sala não vi nada. O curso não foi tão objetivo, como também até o momento não atingiu os resultados esperados.

Entrevista C: Não, não vi os professores utilizando os materiais fora das H.T.P.Cs. A escola por enquanto não tem um ambiente adequado para essa utilização.

Entrevista D: Apenas algumas mudanças, percebi somente nas minhas aulas, porque eu tentei aplicar conteúdos ligados às demais disciplinas, pedi aos alunos que conversassem sobre o assunto da aula com os outros professores, mas o retorno não foi muito satisfatório. Os alunos acabam dizendo que esqueceram ou que não deu tempo, enfim sempre têm uma desculpa. É uma questão que me preocupa e que eu tenho tentado resolver mesmo sem ter fórmulas claras.

Entrevista E: Não, muitas ações propostas no Ensino Médio em Rede já existiam na escola, tais como: grêmio estudantil e projetos culturais (dança, teatro, coral etc)

- Como os materiais do ENSINO MÉDIO EM REDE são utilizados na escola?

Entrevista A: Eu utilizo bastante os textos, consulto sempre que encontro tempo livre e tento aplicá-los nas minhas aulas. Quanto aos livros enviados para trabalhar com os alunos, considero bons, mas a escola não tem o número suficiente (algumas salas do Ensino Médio tem de 45 a 55 alunos) dificultando assim a utilização.

Entrevista B: São pouco ou quase nunca utilizados. Os cursos deste tipo são bons, mas as mudanças ocorrem mais na postura do professor, na metodologia de trabalho e na formação de cada um. Às vezes o professor não usa o material e acaba aplicando atividades semelhantes porque conseguiu entender a mensagem geral, então se torna irrelevante constatar a utilização ou não.

Entrevista C: Utilizamos somente nas H.T.P.C.s quando participamos dos cursos e das discussões, às vezes, vejo um ou outro colega folheando as apostilas ou comentando algo sobre o CDROM, isso acontecia mais quando alguns estavam estudando para o último concurso, talvez fizesse parte da bibliografia, mas eu não tenho certeza.

Entrevista D: De modo geral não são utilizados. Na escola encontramos muitas adversidades, temos que cobrar aos idealizadores do curso e ao próprio governo as condições, no mínimo satisfatórias, para o desenvolvimento de qualquer projeto.

Entrevista E: Ainda não vi ninguém utilizando, mas eu acredito que logo serão utilizados. A contribuição não foi percebida ainda, porque o tempo foi insuficiente e a implantação inviável.

- Comente sobre os materiais do ENSINO MÉDIO EM REDE.

Entrevista A: Muito bons, visto que reuniam textos bem elaborados de grandes nomes da Educação Brasileira.

Entrevista B: Excelentes, a qualidade do papel era boa e os conteúdos se referiam aos problemas enfrentados na escola.

Entrevista C: Era um material bacana. A gente percebia que as grandes universidades colaboraram na elaboração, porém deve ter custado caro para a rede estadual de ensino de São Paulo, se o governo utilizasse esse recursos para aumentar os salários ou equipar as escolas teria sido mais útil.

Entrevista D: Achei ótimo, pretendo reler os textos e emprestar as cópias das VCs e das TCs na Oficina Pedagógica para estudo pessoal.

Entrevista E: O material era bom, mas quem repassou ou coordenou as reuniões não soube aplicá-lo. Eles poderiam ser mais explorados, porque têm ótimos textos.

C) O ensino da leitura

- Faça algumas considerações a respeito do enfoque dado ao ensino da leitura no Programa ENSINO MÉDIO EM REDE.

Entrevista A: Ler abre portas, traz o aprendizado concreto, então toda a tentativa de incentivar o hábito de leitura é válida. O curso tentou fazer com que nós, professores, entendêssemos essa idéia, passando a aplicar novas atividades nas aulas para o Ensino Médio.

Entrevista B: Enfocar a questão da leitura é importante, mas não somente no Ensino Médio, a discussão deste tema deve ocorrer desde as bases da educação, pois é inadmissível que o aluno saia do ciclo I do Ensino Fundamental sem ser alfabetizado. Os cursos de formação continuada devem discutir todos os problemas educacionais, como o baixo rendimento dos alunos do Ensino Médio em questões que envolvem a leitura e a escrita, mas as leis devem acompanhar esse processo. Com a progressão continuada imposta goela abaixo aos docentes ficou muito difícil reter os alunos com dificuldades, então o tempo vai passando e esse aluno acaba chegando no Ensino Médio sem pré-requisitos, desqualificando o sistema num todo, afinal a sociedade questiona.

Entrevista C: A leitura é importante para a vida de qualquer um, mas não adianta querer que nós, professores do Ensino Médio, ensinemos leitura para os alunos que já são quase adultos no final da escolaridade deles. Se o cara passou de ano facilmente, desde a primeira série do Ensino Fundamental, sem saber nada, a responsabilidade é da progressão continuada que, na prática, leva para a aprovação automática. Como vamos consertar tantos problemas de aprendizagem? Eu já tive um aluno da 3ª série do Ensino Médio que escrevia o nome dele errado e no conselho de classe e série de final de ano acabou sendo promovido. Eu fui a única que tinha percebido a dificuldade dele, sendo que nem ministro aulas de Língua Portuguesa, mas os colegas alegaram que o aluno era esforçado e que a vida lhe ensinaria o que ele não conseguiu aprender na escola. É um absurdo! Então vêm

esses cursos de formação continuada com uma série de depoimentos sobre o incentivo à leitura clássica que na verdade estão distantes da realidade, pois alguns alunos precisam ser alfabetizados. Ora experiências de incentivo à leitura só dão certo se o aluno sabe no mínimo soletrar as sílabas.

Entrevista D: Eu gostei dos temas e das atividades propostas, acho que o curso organizou melhor as idéias dos professores sobre a prática pedagógica, principalmente sobre proficiência da leitura e dos textos produzidos pelos alunos do Ensino Médio. Temos que inovar as maneiras de colocar os adolescentes na realidade do mundo e esse programa nos deu alguns subsídios para isso.

Entrevista E: As atividades propondo aos professores um ensino interdisciplinar de leitura são boas, entretanto fico em dúvida de como trabalhar com a leitura se as escolas não têm bibliotecas e bibliotecários. As salas com os livros que o governo envia são chamadas de Sala de Leitura, sendo que não há bibliotecário concursado ou contratado em nenhuma escola estadual, às vezes, em algumas escolas, há somente um professor readaptado.

- O ENSINO MÉDIO EM REDE influenciou a sua visão sobre a prática da leitura de imagens e da tecnologia? Qual é a sua opinião a esse respeito?

Entrevista A: Não, eu tenho filhos adolescentes e sei que a melhor maneira de colocá-los na realidade do mundo é utilizando a tecnologia e as imagens, porque chamam muito mais a atenção.

Entrevista B: Não, desde a época da faculdade aprendemos que é importante ler imagens e não somente vê-las. A imagem é rica de informação, mas tem que ser criado o hábito da leitura dela assim como o da leitura escrita, dos textos.

Entrevista C: Sim, eu consegui perceber que as imagens são importantes para o processo ensino-aprendizagem. Elas servem como portas de entrada no incentivo à

leitura. A internet pode auxiliar a leitura, pois ela é rápida e prática, claro que restringe um pouco a emoção de ler um livro tradicional, porque a tela cansa um pouco e a pessoa tem que ficar sentada muito tempo.

Entrevista D: Não, eu sempre considerei as imagens como elementos bons para chamar atenção. Eu mesma, gosto de ler textos bem coloridos e ilustrados, acho que dá mais prazer. Você não concorda? Tudo bem que, como professoras, temos que ler muitas vezes os livros técnicos, os textos tradicionais, mas vamos combinar uma coisa: se estes tipos de textos fossem mais imagéticos, eles não seriam bem mais lidos?

Entrevista E: Não, durante o curso eu tive bons momentos de reflexão, mas não posso dizer que foram sobre esses assuntos, para mim, não são visíveis estas questões.

- Após participar do ENSINO MÉDIO EM REDE, qual a importância que você dá ao espaço para o pensar leitor de cada disciplina do Ensino Médio?

Entrevista A: A escola ainda forma o leitor do Ensino Médio para ler manuais, uma vez que o objetivo principal é o vestibular. Temos que rever esse objetivo, porque a leitura e o pensar leitor são essenciais para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade reflexiva. Através da leitura, tornamos o vocabulário mais extenso e, conseqüentemente, aumentamos a capacidade de comunicação e conexão de idéias. O curso abrangeu essa idéia de forma espetacular.

Entrevista B: Regular, faltou tempo para o amadurecimento da idéia. Eu sempre defendo a idéia de que a leitura precisa ser prioridade na escola, direcionada ou não, precisamos diversificar e viabilizar o que temos. Para a nossa clientela que é carente e está na escola pública, temos que propiciar leitura na escola, pois se não fizermos isso, não estamos educando para o conhecimento e portanto para o pensar

leitor, mas nem todos os colegas que participaram do Ensino Médio em Rede perceberam isso.

Entrevista C: Um espaço satisfatório, porém totalmente fora da realidade que vivenciamos na escola. A leitura é de extrema importância, pois sem ela, paramos no tempo e no espaço, o mundo evolui e temos que estar evoluindo. Ler implica em interpretar, sem isso não conseguimos entender o que é dito ou pedido. O Ensino Médio em Rede propôs que todos trabalhassem com textos em todas as aulas. A escola tenta construir um pensar leitor mesmo com condições desfavoráveis.

Entrevista D: O Ensino Médio em Rede trouxe o trabalho coletivo se destacando sobre o trabalho individual de cada disciplina, achei interessante, porque o aluno só aprende se entender, se ele não consegue ler fica difícil. Eu não costumava pensar muito bem sobre isso, mas acredito que as sugestões do curso foram boas. Talvez melhorem a qualidade do ensino com a reflexão dos professores que querem mudar sua prática. Esses cursos geralmente servem para isso mesmo. Eles são necessários, ampliam os nossos conhecimentos e nos tornam mais flexíveis.

Entrevista E: Vejo como um espaço essencial, todas as disciplinas precisam cultivar a leitura, porém não podemos esquecer dos obstáculos na nossa carreira. Nas escolas faltam espaços para a leitura adequada e aconchegante, as bibliotecas ou salas de leitura das escolas que conheço não são assim, os espaços são pequenos e, muitas vezes, antes de aplicar as atividades com leitura tenho que prever e organizar um tempo para a faxina dos locais juntamente com os meus alunos.

III – Teleconferência: Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa.

A apresentadora e socióloga Vália Grillo inicia o programa falando da dinâmica que terá três participantes numa mesa redonda, a saber, Professora Doutora Janice Theodoro da Silva (USP) representante da área de Ciências Humanas, Professor Doutor Luiz Carlos de Menezes (USP) representante da área de Matemática e Ciências e Professora Doutora Roxane Rojo (PUC/SP) representante da área de Linguagem e Códigos, além da presença de dez membros da rede estadual de ensino de São Paulo (Supervisores, ATPs, Professores Coordenadores e Professores) intervindo com questões e depoimentos. Como também fornece instrumentos para que os telespectadores façam questões ao vivo, isto é, pelo e-mail em redes@gw.com.br ou pelo telefone fax 0(xx)1138798823 e ainda explica que o programa será dividido em dois blocos : 1) Transformações e 2) Sala de aula: possíveis abordagens.

Durante a videoconferência são intercaladas falas de professores especialistas gravadas anteriormente, seguidas de comentários dos professores participantes da mesa redonda e com as questões ou depoimentos dos dez especialistas de rede estadual de ensino presentes na platéia. A seguir relato as principais idéias presentes nas falas de cada participante da V.C conforme apresentado:

1º BLOCO: TRANSFORMAÇÕES

Vália Grillo: Vamos ver o que a Professora Doutora Lúcia Santaella da PUC/S.P tem a dizer sobre as transformações da leitura?

Professora Doutora Lúcia Santaella: Problema da leitura/Destino do livro. A soberania da cultura das letras está se perdendo com o advento da cultura digital, a era da imagem, desde a invenção de Gutemberg até o século XIX. A escrita deve se refuncionalizar diante do novo papel da escrita. A escrita saltou do papel para a tela digital.

Váléria Grillo: Professora Roxane Rojo, a escola está inquieta com estas transformações da escrita?

Roxane Rojo: A escola do Ensino Médio está inquieta sim, e ainda bem, com os novos tipos de letramento. Saber ler imagens e saber relacionar estas imagens com o texto faz parte da educação. A escola é um agente fundamental no letramento. Isso traz a inquietação.

Janice Theodoro da Silva: A escola mudou, há uma comunidade grande com acesso à leitura, muitos lêem hoje. A situação do professor é muito difícil, porque apesar das mudanças a sala de aula parou na Idade Média, ainda há a estratégia de aula antiga competindo com um mundo repleto de imagens.

Luiz Carlos de Menezes: A Ciência até Galileu era ensinada em Latim ou Grego. Quando Galileu ensinou na língua do povo, o Italiano, ele abriu o diálogo para um público mais amplo. Outras linguagens fazem a ligação da Ciência formal com a Ciência que põe a mão na massa, essa ponte entre passado e presente está dada na Ciência também, pois temos que formar o cidadão que liga o aparelho e também lê o manual deste aparelho.

Váléria Grillo: A escola está vivendo um momento de eboição enfrentando novos desafios e tendo que resgatar algumas de suas práticas de leitura. Vejamos o que a Professora Doutora Olegária Matos da USP/S.P nos diz a esse respeito.

Professora Doutora Olegária Matos: A aceleração do tempo incide na leitura, temos um convite a distração, o apelo da T.V com a facilidade de sentar e ver tudo passivamente aliada aquilo que se convencionou chamar de indústria cultural provocou a coerção das leituras e dos currículos. Os textos canônicos, aqueles geradores de consciência e provedores de paciência, portanto de coesão social. Leituras importantes, grandes obras que sem as quais o mundo não seria o mesmo, como, por exemplo, textos de Platão ou de Raffaello Sanzio. Hoje há um apelo para que as leituras simples, como se fosse fácil e gostoso aprender. A leitura exige paciência e não pode ser feita como a indústria cultural promete. Os jovens não se interessam pelo mundo da leitura, porque não vêem sentido no seu fazer. Os mestres estão desmotivados, porque eles não compreendem a razão do seu ofício. Quando você perde o uso ou o sentido da sua vida, o tempo que incide sobre a educação passa a ser heterônimo. É um tempo medido pelas contingências do mercado na sua relação tal qual como deve ecoar a escola à sociedade que se dá hoje. A documentação escrita é aquilo que permite a relação imediata com os textos, como também, imediata com toda a tradição e com todo o passado. A crise da leitura é uma das características da crise das nossas relações com a tradição e com o passado, porque a ideologia contemporânea assimila modernidade e progresso/tradição e atraso. Nós temos que voltar sobre os nossos laços para compreender como essa cultura foi posta ideologicamente. Os professores devem estar animados sobre a necessidade da leitura para conseguir passar esse sentimento aos alunos.

Váléria Grillo: Como fazer essa ponte?

Janice Theodoro da Silva: É um desafio grande. Em que medida essa sociedade de hoje desfavorece a leitura? A leitura não interessa aos alunos, hoje em dia o aluno chega a escola ansioso. O que é essa ansiedade? Às vezes, eu não sei se o aluno

tem dificuldade de ler ou de se concentrar na leitura? Por que hoje ele tem mais dificuldade de ler do que antigamente? A sociedade do tempo é dinheiro faz com que o jovem não veja sentido na leitura, o professor deve resgatar esse sentido da leitura, talvez mostrando um filme antigo comparado com um filme novo, por exemplo. O aluno tem que decodificar a percepção do mundo, quem sabe assim ele consiga descobrir o prazer da leitura.

Luiz Carlos de Menezes: Hoje a leitura abstrata, o texto canônico, deve ser o ponto de chegada, mas um ponto de chegada como prêmio e não como sacrifício. Na Ciência, a leitura canônica é uma escalada, um processo que deve ser decodificado.

Roxane Rojo: A informação digerida é diferente do letramento digital. A mudança do tempo da concentração humana mudou de 40 minutos para 6 minutos como mostram as pesquisas. São leituras diferenciadas para gerações diferentes. O aluno tem que aprender a leitura da paciência e nós temos que aprender a leitura rápida e de movimento.

Váléria Grillo: Agora teremos a fala do Professor de Química Fábio da E.E Dr. Laerte Ramos de Carvalho da D.E. R. Sul 3 que está presente aqui na platéia?

Professor Fábio: (Comenta sobre o trabalho de Roxane Rojo a respeito dos gêneros lingüísticos em outra atividade, fala do seu projeto na escola que trata da simulação na internet e pede para que ela comente mais sobre leitura virtual ou digital e leitura tradicional)

Roxane Rojo: Uma não está dissociada da outra (leitura virtual ou digital e leitura tradicional), o ideal seria aliar as duas experiências para tentar aliar os dois tipos de leitura.

Váléria Grillo: Agora teremos novamente a Professora Doutora Lúcia Santaella da PUC/S.P comentando um pouco mais essa questão?

Professora Doutora Lúcia Santaella: O conceito de leitura tem que ser ampliado, com a explosão do jornal ele já mudou. A leitura hoje envolve sinais, símbolos, luzes, setas e com a revolução digital tem até hiper-textos. Temos um mundo fragmentado, que conforme Humberto Eco diz “em fração de segundos o sujeito vai de Platão a salsicha”. Ainda é função da escola habilitar o leitor contemplativo, a escola tem essa tarefa, mas ela não pode ignorar as outras leituras. Para adentrar a internet, o aluno tem que saber algo, senão ele fica distraído e perdido sem fazer conexões.

Valéria Grillo: Novo cenário complexo: novas leituras e novos leitores. O professor consegue atuar sozinho nesse cenário?

Luiz Carlos de Menezes: Sozinho o professor não consegue nada. Ele é agente e paciente nesse processo. As leituras múltiplas têm duas mãos, por exemplo, no trânsito você vê o sinal e ele te vê, essa compreensão tecnológica do mundo é leitura. O professor tem que trabalhar com a multiplicidade de linguagem, ele também tem que aliar a leitura mediática com a leitura tradicional, sendo capaz de seduzir para a leitura propriamente dita.

Valéria Grillo: Vamos convidar a Professora Coordenadora Cláudia Martinho da E.E. Dr. Laerte Ramos de Carvalho da D.E. R. Sul 3 que está presente aqui na platéia?

Professora Coordenadora Cláudia Martinho: (Comenta o projeto, desenvolvido na escola que atua, chamado “Leitor Multiplicador” no qual os alunos lêem e depois desenvolvem atividades diferenciadas para divulgar a leitura aos demais colegas. Ela diz que o trabalho é interdisciplinar e que não é fácil, porque exige o chamado

“professor doação”, ou seja, aquele que se doa totalmente, trabalhando voluntariamente inclusive fora do seu expediente de trabalho. Ela ainda relata que estes profissionais estão em extinção, porque o professor não é valorizado, hoje a categoria é mal remunerada e acaba tendo que se deslocar de escola em escola, aumentando sua jornada de trabalho para conseguir se sustentar, sendo que a culpa não é do professor, mas sim do sistema. Para ela quando há valorização do professor, automaticamente valorizam-se as aulas).

Valéria Grillo: Vamos pedir o comentário da mesa a respeito desse depoimento?

Roxane Rojo: Concordo que às vezes as escolas não têm condições pela falta do tal “professor doação”, entretanto acredito que a maioria das escolas está buscando novas estratégias para o ensino da leitura de maneira interdisciplinar com o envolvimento de todos e inserindo essa inquietação positiva no Projeto Político Pedagógico.

Janice Theodoro da Silva: A grande dificuldade é trabalhar com uma atividade pequena para uma grande quantidade de alunos. Para o professor se doar, ele tem que trabalhar com grupos pequenos e aqueles que conseguem trabalhar com classes grandes são excepcionais.

Luiz Carlos de Menezes: Quando o enfoque é o aluno, o professor deixa de ser sozinho. Ler e interpretar devem ser transferidos ao aluno. O professor vira diretor de cena e o aluno vira o protagonista.

Valéria Grillo: Professor Luiz Carlos de Menezes no Projeto Político Pedagógico da escola é importante que a leitura esteja claramente presente?

Luiz Carlos de Menezes: Sim presente e não centrada no professor leitor. Essa é a antiguidade que nós podemos esquecer, é preciso que as ações de ler e interpretar

sejam transferidas ao aluno já no processo de aprendizagem. O professor sai de cena e deixa que o aluno ocupe esse papel. A aula não pode ser leitura, como em Inglês que se denomina “lecture”.

Valéria Grillo: Vamos terminar o primeiro bloco e fazer uma pausa de dez minutos.

2º BLOCO: Sala de aula

Valéria Grillo: Ler e escrever no Ensino Médio: uma questão não só de Língua Portuguesa? Vamos ver o que o Professor Doutor Leandro Karnal da UNICAMP/S.P. no diz?

Professor Doutor Leandro Karnal: Todos os professores são alfabetizadores, começando com textos leves mais humorados e menores e depois, gradativamente, vai dificultando com a inserção de textos mais complexos. Por que os alunos odeiam Machado de Assis? As aulas não mostram o deboche de Machado de Assis, mas como uma obra clássica, sem mostrar a verdadeira essência da obra.

Valéria Grillo: Roxane Rojo o que você salientaria na fala do Professor Leandro Karnal?

Roxane Rojo: Todos nós estamos desenvolvendo as capacidades leitoras de nossos alunos. Que tipo de leitor nós estamos querendo formar? Um leitor repetidor ou um leitor crítico que se engaja com a obra? Dialogar com as obras é o ponto fundamental de tratamento na escola.

Janice Theodoro da Silva: Estamos na fase de dar exemplos. Uma boa porta de entrada no ensino da leitura, talvez seja o filme. Um exemplo de aula é comparar o filme com o texto e perguntar aos alunos o que se perde. A imaginação de como é a personagem Capitu na obra Dom Casmurro de Machado de Assis, por exemplo. Enfim, fazer o confronto entre filme e texto, levando o aluno a decodificar o texto.

Buscar as diferenças entre textos jornalísticos e obras literárias, como os textos de Machado de Assis.

Luiz Carlos de Menezes: Exercer a iniciativa de julgamento, transferindo ao aluno a responsabilidade de também julgar as obras. O aluno deve dar a sua interpretação, mas o professor também deve assumir a sua interpretação sobre o que está sendo apresentado.

Valéria Grillo: Vamos ouvir o depoimento da Professora Márcia Valquíria Freire da E.E. Martins Pena da D.E.R. Sul 1.

Professora Márcia Valquíria Freire: (Comenta com emoção e entusiasmo sobre um projeto que desenvolveu na escola envolvendo a obra Dom Casmurro de Machado de Assis. Ela relata que era uma espécie de júri, onde os alunos liam a obra e buscavam argumentos contra e a favor de Capitu a respeito da dúvida da traição. Segundo a docente, o trabalho lançou sementes, mas ela era suspeita para falar, porque tornou-se uma coruja, uma fã, uma expectadora satisfeita). Machado de Assis ficou no pedestal, os alunos foram até lá e conseguiram identificar as idéias muito a frente de sua época.

Valéria Grillo: A Professora Márcia deu um belíssimo exemplo, então Professora Janice Theodoro da Silva em que medida esse exemplo pode ser generalizado?

Janice Theodoro da Silva: Com essa experiência podemos descobrir que a emoção é uma ótima porta de entrada para a abordagem do texto literário, na obra Dom Casmurro de Machado de Assis temos um caso de amor. O professor busca elementos históricos para entender a leitura, por exemplo, os sonhos da época. O paradigma mudou, as pessoas estão sem sonhos porque vivem num mundo fragmentado. Se encostar no lado afetivo do aluno ou construir o afeto é uma das

saídas. Hoje, podemos analisar por exemplo o tempo de duração curtíssimo do casamento entre Ronaldinho e Daniele Cicarelli com o tempo do romance entre Romeu e Julieta. Qual é a concepção de tempo na História? Temos que encontrar maneiras diferentes de criar vínculos com os alunos.

Luiz Carlos de Menezes: Ser professor pode ser descrito com uma metáfora: Treinador da equipe. Quase um expectador que vê a cena se desenrolar. O bom treinador não é o que grita na beira do gramado, mas sim o que assiste o jogo desenrolar.

Roxane Rojo: Vou pegar carona na metáfora do Professor Luiz para dizer que essa experiência mostrou que a professora treinou os alunos para serem formadores de opinião. Houve o engajamento afetivo e temático. A estratégia foi feliz, porque não tirou Machado de Assis do pedestal, mas fez o aluno ir até ele, ou seja, aproximou. A professora criou uma boa estratégia de jogo.

Valéria Grillo: Vamos ouvir a Professora Maria do Socorro da E.E. TadaKiyo SaKai da D.E.R.Embu.

Professora Maria do Socorro: (Comenta sobre o projeto envolvendo a obra Hora da Estrela de Clarice Lispector, no qual os alunos criaram um roteiro sobre a morte da personagem Macabéia, como também compararam o texto com o filme. Segundo a docente, os alunos gostaram tanto que quiseram até interpretar o roteiro criado, além de também procurar e ler outras obras da autora).

Valéria Grillo: Vamos ouvir de outras especialistas, Professoras Doutoras Maria Aparecida Junqueira (PUC/S.P) e Vera Bastazin (PUC/S.P), como se trata a questão da literatura?

Professora Doutora Maria Aparecida Junqueira: O texto literário nos humaniza, nos ensina a refinar o sentimento e nos leva para o raciocínio sensível e delicado.

Professora Doutora Vera Bastazin: O texto é uma representação do mundo. Ele promove um processo de interação, pois absorve e transforma sensibilidade em cognição. É um processo de abstração que é sensível e intelectual. O texto literário não tem uma única interpretação, ele trabalha as várias possibilidades.

Valéria Grillo: Antes de continuar, vamos ouvir os comentários da mesa redonda?

Luiz Carlos de Menezes: A fala da Maria do Socorro ilustra bem as falas das especialistas Maria Aparecida Junqueira e Vera Bastazin.

Janice Theodoro da Silva: A experiência é bonita, porque mostra para os alunos todas as maneiras de lidar com a realidade. O jovem sai da passividade quando é convidado a pensar sobre si mesmo, desenvolvendo a sensibilidade.

Roxane Rojo: Abordam a questão da formação do leitor literário. A escola tem um papel fundamental para a formação do leitor literário, isto é, mostrar a singularidade.

Valéria Grillo: Como aproximar os alunos do texto literário?

Roxane Rojo: O efeito de singularidade estética das obras literárias faz a contemplação da arte. Como fazer isso? Muitas obras que estão divulgadas podem ter elementos que aproximem o conhecido do clássico. Vários caminhos são possíveis, buscar o que o aluno conhece e comparar com o clássico é uma saída. Ontem, por exemplo, eu vi no Programa Altas Horas da Rede Globo uma combinação musical que eu jamais imaginei : Wando (cantor popular) e Nando Reis (cantor mais erudito).

Luiz Carlos de Menezes: O importante é descobrir a singularidade. A pessoa deve ser capaz de ler um poema e interpretá-lo. (Exemplifica com um caso de um amigo pedreiro que gosta de fazer pão).

Janice Theodoro da Silva: O segredo do ouvido deve fazer parte da rotina do professor, como por exemplo, o caso do escritor e médico Guimarães Rosa que saia a cavalo, ouvindo e anotando tudo em sua agendinha, ou seja, escreveu vários livros se utilizando destas anotações, então a habilidade de constituir o ouvido deve ser presente.

Valéria Grillo: Há textos nas aulas de Arte? Vejamos o que a Professora Doutora Rosa Lavelberg da USP/S.P nos diz.

Rosa Lavelberg: Um texto de um crítico de Arte pode ser utilizado, questionando, por exemplo, a natureza da crítica, o esforço do autor, a relatividade do ponto de vista etc. Podem ser textos de jornais que comentam obras ou catálogos de exposições entre outros.

Valéria Grillo: Professor Luiz Carlos de Menezes a relatividade de pontos de vista também é utilizada nas Ciências?

Luiz Carlos de Menezes: Sim. A Ciência é o tempo todo um debate da realidade, o embate das posições se alternam também nas Ciências. Há pontos de vistas diferentes, como por exemplo, a polêmica dos alimentos transgênicos; do uso ou não das células tronco para o tratamento de doenças, ou ainda, do uso ou não da energia nuclear para a geração de eletricidade entre outras. A Ciência é construtora e contraditória.

Valéria Grillo: Vamos ouvir mais uma questão da platéia.

Professor da E.E. Dr. Laerte Ramos de Carvalho da D.E.R.Sul 3: Os livros de Física são voltados para o vestibular? Como resolver esse dilema?

Luiz Carlos de Menezes: Fazer a educação do Ensino Médio para fazer o vestibular é patético, é como se a pessoa se preparasse para passar num exame médico. O ensino tem que construir para a cidadania, como por exemplo, numa aula proposta aos alunos de Brasília, na qual eles pesquisaram sobre o câncer de pele na região e depois elaboraram um panfleto para distribuir à população.

Janice Theodoro da Silva: A imagem pode fazer História e a História pode fazer imagem. Dar condições ao professor para trabalhar com as imagens e produzir mais materiais com imagens seria um bom caminho. (Ela dá quatro exemplos de gravuras comentando a relatividade dos pontos de vista).

Roxane Rojo: (Comenta as gravuras apresentadas por Janice e fala da importância do texto com produção de imagens)

Luiz Carlos de Menezes: (Elogia a apresentação das imagens feitas por Janice)

Valéria Grillo: Vamos ouvir o comentário da Professora Doutora Célia Maria Caroline Pires da PUC/S.P.

Célia Maria Caroline Pires: Os textos presentes na Matemática, tais como resolva, efetue, calcule ou simplifique, acabam prejudicando a disciplina porque não promovem o diálogo.

Valéria Grillo: Como romper isso?

Luiz Carlos de Menezes: Lamentavelmente as Ciências colocam o conhecimento como a coisa abstrata, às vezes quando tenta criar o contexto, cria um pretexto. (Ele dá dois exemplos, para ilustrar a questão do contexto diferente do pretexto, relatados por suas alunas que contaram sobre duas aulas dadas na Educação

Infantil e no Ensino Fundamental, quando propuseram os seguintes problemas: 1) Tenho 4 cenouras e dois coelhos, como posso dividir isso? Então uma das crianças não concordou com a divisão de 2 cenouras para cada coelho alegando que daria só 1 cenoura, para depois verificar se os coelhos aceitariam mais, evitando assim o desperdício e 2) Tenho 14 flores para dividir entre 4 vasos, como posso dividir isso? Então uma das crianças não concorda com a divisão e com a sobra, alegando que a mãe dela, colocaria todas as 14 flores num único vaso, visto que ficaria muito mais bonito, em seguida, para finalizar a fala, ele mostra a garrafa de água utilizada na mesa redonda para exemplificar o ensino do PH contextualizado).

Valéria Grillo: Estamos chegando ao final. Roxane você poderia sintetizar nossas discussões?

Roxane Rojo: Discutimos os seguintes assuntos: diferentes tipos de leitura, de práticas de leitura e de letramento. Ouvimos e debatemos os depoimentos dos especialistas e da platéia. Abordamos as seguintes idéias: importância da escola como agência de letramento; diferentes tipos de linguagens presentes nos diversos textos; projetos interdisciplinares; protagonismo do aluno; cultura da juventude e contextualização (contexto e pretexto).

Valéria Grillo: Vamos para as considerações finais.

Luiz Carlos de Menezes: A discussão sobre a linguagem tem muito a ver com a sala de aula. Aprender com o aluno, dando a palavra para 3 ou 4 por aula, faz com que o professor transfira a responsabilidade da aprendizagem. O professor pode ser o receptor dos vários dramas dos alunos e cada circunstância destas pode servir de aprendizagem. Sempre vale a pena transferir e acreditar no outro.

Janice Theodoro da Silva: O desafio é difícil, mas juntos, ouvindo uns aos outros, podemos construir novos materiais. Trocar experiências é a solução para a educação brasileira. É preciso conviver e ouvir.

Valéria Grillo: Esperamos que as idéias sejam retomadas e gerem novas discussões. A integração das diversas áreas com a Língua Portuguesa deve ser vista não como um problema, mas sim como uma solução.