

**O PERFIL DO PROFESSOR COMO RESPONSÁVEL PELO “PROGRAMA SALA
DE LEITURA” EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO OESTE
PAULISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO**

HOMÉRO FERREIRA

O PERFIL DO PROFESSOR COMO RESPONSÁVEL PELO “PROGRAMA SALA DE LEITURA” EM ESCOLAS PÚBLICAS EM UMA CIDADE DO OESTE PAULISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO

HOMÉRO FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, em Presidente Prudente/SP, para fins de realização da Defesa Pública. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador. Linha de Pesquisa (2): Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

370
F383p

Ferreira, Homéro.

O perfil do professor como responsável pelo “Programa sala de leitura” em escolas públicas de uma cidade do Oeste Paulista: formação docente e práticas de mediação / Homéro Ferreira. – Presidente Prudente, 2016.

152 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

1. Programa Sala de Leitura. 2. Formação Docente. 3. Práticas de Mediação. 4. Formação Leitora. I. Título.

HOMÉRO FERREIRA

O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas em uma cidade do Oeste Paulista: formação docente e práticas de mediação

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, em Presidente Prudente/SP, para fins de realização da Defesa Pública. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador. Linha de Pesquisa (2): Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Presidente Prudente 30 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez (Orientadora)
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Marta Campos de Quadros
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Para...

*Deus, em quem tudo posso confiar;
à família, da qual mais posso esperar;
aos amigos, com quem posso contar;
aos colegas, pelo estímulo em estudar;
aos professores, pelo que puderam ensinar;
e à Dra. Zizi Trevizan, por me direcionar,
em sua grandeza ímpar e exemplar.*

AGRADECIMENTOS

Especialmente à orientadora doutora Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez. Aos professores doutores pesquisadores vinculados ao Programa de Mestrado em Educação da Unoeste, com quem tive a feliz oportunidade de convívio e recebi inestimáveis ensinamentos sobre a pesquisa como fonte geradora de conhecimento, nas respectivas disciplinas: Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Produção de textos – Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez e Sérgio Fabiano Annibal; Cultura e Educação Escolar – Maria de Fátima Salum Moreira; Seminários de Pesquisa I – Camélia Santana Murgo Mansão e Marcos Vinicius Francisco; Seminários de Pesquisa II – Adriano Rodrigues Ruiz, José Camilo dos Santos Filho e Raquel Rosan Christino Gitahy; Epistemologia e Educação – Adriano Rodrigues Ruiz; e Ação Docente e seus Fundamentos – Raimunda Abou Gebran. Aos integrantes do corpo técnico e administrativo, diretamente envolvidos com o Programa: Idalina de Oliveira Lima e Edson Néri da Rocha. Às bibliotecárias Regina Rita Liberati Silingovschi (coordenadora) e Jakeline Margaret de Queiroz Ortega e equipe da unidade do campus II da Rede de Bibliotecas Unoeste. Ao parceiro jornalista João Paulo Maximiano Alves Barbosa Silva. Aos membros das bancas de Qualificação e de Defesa Pública: doutores Marcos Vinicius Francisco e Marta Campos de Quadros.

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias”.

Mário Vargas Llosa
jornalista e escritor peruano
Prêmio Nobel de Literatura - 2010

RESUMO

O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do Oeste Paulista: formação docente e práticas de mediação

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa “Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente-SP, teve o objetivo de identificar e discutir o perfil do docente responsável pelo “Programa Sala de Leitura”, sua formação inicial e continuada e suas práticas de mediação no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo dos alunos/leitores da educação básica. A abordagem foi qualitativa, configurada em um estudo de caso. Foi utilizado um referencial epistemológico sobre a natureza sociosemiótica da linguagem, as concepções socioculturais da leitura e do texto e da formação docente. Os procedimentos empregados na coleta dos dados foram a análise documental e entrevistas semiestruturadas com três docentes responsáveis pelo referido Programa, atuantes em escolas de Ensino Integral de um município do interior paulista. Dentre os resultados obtidos, destacam-se fragilidades nas condições ofertadas pelo Estado que chegam a comprometer o desempenho das atribuições dadas ao “professor responsável” pelo Programa. No entanto, do ponto de vista avaliativo das três professoras participantes da pesquisa, emergiu um discurso de encantamento na participação desse Programa e de reconhecimento de que a formação continuada vem lhes permitindo “bons resultados” nas práticas de trabalho de leitura. Esse discurso constitui, também, objeto de reflexão crítica nesta dissertação.

Palavras-chave: Programa Sala de Leitura. Formação Docente. Práticas de Mediação. Formação leitora.

ABSTRACT

The profile of the teacher as responsible for the “Reading Room Program” in public schools in a city in western Sao Paulo: docent formation and mediating practices

The hereby study, affiliated to the research line “Forming and Pedagogical Formation of the Professional Docent”, under the Masters in Education of the University of Western Sao Paulo (Unoeste) in Presidente Prudente-SP, had as goal aims to identify and discuss the profile of the docent responsible for the “Reading Room Program”, its initial and continuing formation and its intervention practices in the process of building the critical-reflexive thinking of the elementary education students/readers. The qualitative research was set under a study case. It was used an epistemological reference about the social-semiotics nature of the language, the text and reading socio-cultural conceptions, and the docent formation. The procedures applied in the data collection were the documental analysis and interviews semi-structured with three docents responsible for the referred Program, who are active in schools of full-time Education in a county in the country side of Sao Paulo. Among the results obtained, it's highlighted the fragilities in the conditions offered by the State, which get to the point of compromising the performance of the attributions given to the teacher responsible for the Program. However, from the evaluative point of view of the three docents participating in the research, a fascination discourse emerged from the participation in the Program, and of understanding that the continuing formation has made “good results” possible in the practice of reading works. This discourse also constitutes an object of critical reflection in this thesis.

Key-words: Reading room Program. Docent Formation. Mediating Practices. Reaedrs Formation.

LISTA DE SIGLAS

ABRELIVROS	–	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
ALESP	–	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
AVA	–	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBL	–	Câmara Brasileira do Livro
CCPq	–	Coordenadoria Central de Pesquisa
Cds	–	Discos Compactos
CEFAM	–	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CERALC	–	Centro de Estudos para Fomento do Livro na América Latina e Caribe
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONTEPEA	–	Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem
DRE	–	Centro de Referência em Educação
CRE	–	Centro de Referência em Educação Mário Covas
DRE	–	Diretoria Regional de Ensino
DVDs	–	Discos Digital Versátil
EFAP	–	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
FACOPP	–	Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente
FAMEPP	–	Faculdade de Medicina de Presidente Prudente
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPCs	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPLs	–	Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	–	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	–	Instituição do Ensino Superior
ITE	–	Instituição Toledo de Ensino
INTEPP	–	Incubadora Tecnológica de Presidente Prudente
IPL	–	Instituto Pró-Livro
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	–	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAD	–	Núcleo de Educação a Distância
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	–	Organização Mundial do Comércio
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OSCIP	–	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	–	Plan Do Check ACT (Planejar, Checar e Agir)

PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	–	Produto Interno Bruto
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	–	Plano Nacional Biblioteca Escola
PNLL	–	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	–	Projeto Pedagógico Institucional
PRODESC	–	Cadastro de Projetos Descentralizados
PROEXT	–	Pró-reitoria de Extensão e Ação Comunitária
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PRPPG	–	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
RDPI	–	Regime de Dedicção Plena e Integral
RH	–	Recursos Humanos
SAEP	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	–	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNL	–	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	–	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNEMAT	–	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	–	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Perfil dos Docentes Participantes da Pesquisa.....	55
QUADRO 2 –	Perfil da Formação Docente e Metodologias do Ensino da Leitura.....	56
QUADRO 3 -	Pressupostos Teóricos para o Ensino de Leitura Repassados às Participantes da Pesquisa nos Cursos de Graduação, Pós-graduação e Extensão.....	58
QUADRO 4 –	Conceitos Emitidos pelas Participantes da Pesquisa.....	60
QUADRO 5 –	Informativo sobre Conceitos e Treinamentos Específicos Ofertados pelo Programa aos Professores Responsáveis...	66
QUADRO 6 –	Modos de Utilização dos Jornais e Revistas Acoplados ao Programa.....	69
QUADRO 7–	Modos de uso de Teorias.....	71
QUADRO 8 –	Hábito de Leitura das Professoras Entrevistadas.....	73
QUADRO 9 –	Registros dos Dados Coletados sobre a Estrutura, o Acervo e o Funcionamento do Programa Sala de Leitura.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 Delineamento metodológico da pesquisa.....	22
1.1 Pesquisa qualitativa - estudo de caso	22
1.2 Análise documental.....	24
1.3 Entrevista semiestruturada.....	25
1.4 Análise de dados	27
2 Formação docente e o ensino de leitura.....	29
2.1 Formação inicial.....	30
2.2 Formação continuada.....	35
2.3 Ensino de leitura.....	39
2.4 Linguagem e leitura.....	43
3 O programa sala de leitura no ensino integral: diretrizes político-educacionais e infraestrutura para a formação de leitores.....	47
3.1 O Programa Sala de Leitura no Estado de São Paulo	47
3.2 A Escola de Ensino Integral.....	48
3.3 A Pesquisa.....	53
4 Confronto estabelecido entre os pressupostos epistemológicos da pesquisa e os dados obtidos.....	88
4.1 Descrição analítica e interpretativa do Programa.....	90
4.2 Descrição analítica e interpretativa do perfil das professoras responsáveis pelo Programa nas escolas: formação docente e práticas de mediação..	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	109
ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa está associada à história do percurso da minha vida, inclusive profissional, plenamente vinculada ao tema estudado. O despertar para minha profissão (jornalista) ocorreu nas duas etapas do ensino básico: fundamental e médio, ambas em escolas públicas. Leitura e voz motivaram a locução radiofônica, levando-me à inserção no mercado de trabalho, antes mesmo de ingressar no ensino superior. Inicialmente no segmento esportivo, mas em pouco tempo inserido nas coberturas gerais de jornalismo. Também foi rápida a oportunidade de trabalho na mídia impressa, passando a exercer atividades simultâneas em rádio e jornal, no final dos anos 70.

Radicado em Presidente Prudente e sem condições de estudar fora, optei pelo curso de direito na impossibilidade de cursar comunicação social. A redação foi fundamental para passar num concorrido exame vestibular. Ainda no decorrer da graduação em ciências jurídicas, abriram-se as portas do Ministério Público com a oferta de estágio que sinalizava para a carreira de promotor. Porém, falou mais alto a vocação pelo jornalismo e a oportunidade de formação superior nessa área ocorreu anos mais tarde, quando da instalação do primeiro curso de comunicação social na cidade, em meados dos anos 90. Egresso da primeira turma, um ano depois comecei a lecionar na mesma instituição: a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente (Facopp), onde permaneço até os dias atuais.

A docência exercida concomitantemente a outras atividades profissionais – em rádio, jornal, televisão e mídia *online* – motivou duas pós-graduações *lato sensu*: em comunicação no setor de agronegócios e em avaliação do ensino e da aprendizagem. A busca por aperfeiçoamento na área da educação motivou a pós *stricto sensu* em 2014/15, com o projeto de pesquisa voltado para análise da formação de professores e suas práticas de mediação para a formação do aluno leitor no Programa Sala de Leitura, implantado em 2009 pelo governo paulista na Rede Estadual de Ensino, com destaque para a oferta de jornais e revistas, junto ao material de apoio didático.

As vivências de práticas jornalísticas, relacionadas com as práticas educacionais, despertaram interesse pelo programa paulista, sobretudo pela

inclusão do jornal impresso na escola. Interessei-me pela possibilidade de praticar o jornalismo educacional, relativo à produção de notícias desse segmento, e o jornalismo educativo, que permite proporcionar o envolvimento de terceiros na elaboração de conteúdos noticiosos. Em outros termos, esse interesse se deu nos anos 90, pelo lançamento do Projeto “Jornal Escola”, por iniciativa minha e com o apoio da direção de O Imparcial, o mais antigo jornal de Presidente Prudente, que em fevereiro de 2016, completou 77 anos de existência. A elaboração da primeira edição desse projeto foi precedida da minha volta ao banco escolar, no âmbito do ensino básico. Numa escola estadual, durante dois meses e uma vez por semana, assisti aulas de língua portuguesa; em salas a partir do 8º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. O objetivo era compreender como se dava a relação comunicacional entre professores e alunos. A partir desse entendimento, a cada 15 dias era produzida uma edição do Jornal Escola. As etapas de produção consistiam num encontro meu (enquanto jornalista), na própria escola, com os professores e alunos para explicar sobre elaboração de notícias, da pauta ao texto. No mesmo encontro, eram definidos os temas que resultavam nos textos, finalizados na redação do jornal.

Numa época em que o micro computador ainda era novidade para muita gente, tornava-se notável o encantamento dos alunos diante da oportunidade de usarem os equipamentos no setor de Redação do jornal, ainda mais por ser no mesmo espaço ocupado pelos profissionais jornalistas em plena rotina de trabalho. O produto oferecia determinada quantidade de exemplares à escola, além de estar encartado nas edições dominicais. Em Presidente Prudente e região, as direções das escolas promoviam momentos festivos para receber o jornal produzido por seus alunos, reunindo todas as salas no pátio, convidando pais e autoridades locais. Eram feitas apresentações culturais, especialmente musicais.

Outro fato relevante no campo das vivências escolares foi integrar a Comissão Intersetorial, na condição de secretário municipal de Comunicação, para a implantação, em 2010, do Programa Cidadescola, de educação integral e integrada. Ainda nos dias atuais, a escola pública estadual é uma constante na atividade do jornalista em questão, ao cobrir, desde 2012, as ações do Programa Saúde Visual do Escolar, com os testes de acuidade aplicados, anualmente, em alunos do 6º ano do ensino fundamental em cada uma das 25 escolas da rede paulista na cidade, envolvendo o Lions Clube Cinquentenário, o Banco de Olhos de Santa Casa, a

Faculdade de Medicina de Presidente Prudente (Famepp) e a Pró-reitoria de Extensão e Ação Comunitária (Proext) da Unoeste.

Atualmente, integro o Grupo de Pesquisa “Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações” (Contepea), vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e voltado para temáticas relacionadas à educação escolar e seus desdobramentos, incluindo projeto político-pedagógico, processos de ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade, formação docente inicial e continuada, práticas pedagógicas e relação entre professores e alunos. O grupo está empenhado em contribuir, através de pesquisa-ação crítico-colaborativa, com uma escola estadual na busca de recuperar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Portanto, pesquisar sobre a formação docente, relacionada ao papel social de ensinar a ler, me mantém (enquanto autor desta pesquisa) numa zona de conforto, por se tratar de uma área na qual sempre estive e me mantenho; inclusive pelas lembranças do ensino básico (no 2º Grupo Escolar de Tupã; Escola Getúlio Vargas, em Osvaldo Cruz; escolas da Vila Charlotte, Fioravante de Menezes e Monsenhor Sarrion, todas em Presidente Prudente) que foram constituindo o perfil do meu interesse pela temática da leitura e da educação. A Instituição Toledo de Ensino (ITE) e a Unoeste, em Presidente Prudente, e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, também muito contribuíram na minha formação para essas reflexões e no meu caminhar repleto de inquietações, certamente com mais perguntas do que as respostas a serem encontradas.

Nesse caminhar, confesso que sempre estive intrigado com o desempenho insuficiente da escola brasileira para uma melhora da qualidade do ensino de leitura no país, de tal forma que tenho acompanhado, como leitor, o Programa Internacional da Avaliação de Alunos (Pisa), no qual o Brasil ocupa o 53º lugar em leitura, conforme a mais recente edição desse Programa (2012), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 65 países. Na escala de zero a 6, obtive a média 2, com aproveitamento considerado moderado. A quinta edição da prova trienal testou 460 mil jovens, sendo 20 mil brasileiros, incluindo paulistas. Entre os Estados, São Paulo ocupou o 7º lugar. Dos alunos que passaram pelos testes, quase a metade (49,6%) ficou abaixo da média alcançada pelo país, numa avaliação que define como objetivo de leitura o entendimento, uso e reflexão sobre textos, voltados a

desenvolver potenciais conhecimentos para participar da vida em sociedade e obter resultados escolares, profissionais e pessoais. Os que atingiram a média são considerados qualificados para efetiva participação social e uma vida produtiva. O programa avalia jovens de 15 anos que estejam no 8º ano do ensino fundamental em diante, com a finalidade de colher informações sobre o desempenho e condições de aprendizagens em três áreas do conhecimento – leitura, matemática e ciências –, possibilitando análises e visando a medidas de melhoria da qualidade da educação básica.

O Pisa é aqui apresentado como balizamento possível sobre dados disponíveis da aferição de leitura e não propriamente como referência inquestionável, por conta das críticas de estudiosos como Butlen (2008), para quem o programa internacional avalia países com disparidades sociais, econômicas e culturais. Porém, entendendo que, ainda assim, seja possível estimular mudanças positivas. “O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo, avalia grande diversidade de países sem considerar as diferenças entre eles”, disse numa entrevista ao Letra A, o jornal do alfabetizador (BUTLEN, 2008, p.14). No entanto, o autor relativizou sua crítica ao dizer que “por outro lado, ele [o programa] motiva esses países a situarem sua educação diante das outras nações, o que pode estimular mudanças positivas, apesar das críticas”. Comentou sobre a cultura da avaliação, praticada nos últimos 20 ou 30 anos, como algo ainda em construção, para a qual é preciso desenvolver ferramentas que sejam realmente eficazes, “para nortear as políticas educacionais, para melhorar a qualidade da educação e saber quais alunos são deixados no meio do caminho, quais são os resultados, as performances e as competências”.

A terceira e mais recente pesquisa **Retratos da leitura no Brasil** (FAILLA, 2012) põe em relevo a discussão sobre o estímulo do hábito de ler, com um foco mais voltado à escola. O comparativo entre o penúltimo e o último levantamento nacional pelo **Ibope Inteligência** revela que, de 2007 para 2011, houve um salto percentual de 12 pontos para indicar o professor como principal influenciador de leitura, de 33 para 45. Antes era a mãe quem liderava a influência, porém apresentou queda de 6 pontos percentuais, de 49 para 43. Outro dado significativo que remete à escola o grande papel de local privilegiado de formação de leitores é que sobre a média de 4 livros lidos por anos ano, mais de 2 são didáticos. Em 2011, o levantamento de iniciativa do **Instituto Pró-Livro** (IPL) ouviu 5.012

peças em 315 municípios brasileiros, constatando a existência de 88,2 milhões de leitores, o que representava, na época 50%, da população do país. Percentual significativo, visto isoladamente; porém questionável ante os números apresentados pelo Centro de Estudos para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERALC), vinculado à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que aponta para o Brasil 4 livros lidos/ano ante 4,6 na Argentina, 5,4 no Chile, 8,5 em Portugal e 10,3 na Espanha; portanto, um comparativo em dois planos: o continental e o global.

Todavia, ainda que os dados ora apresentados permitam comparativos, os fatos se apresentam, na história da educação no mundo, com significativas diferenças. Desse ponto de vista, ao Brasil cabe uma espécie salvo-conduto; assim, certa isenção por não ocupar melhores posições no ranking de índices de leitura, além de outras questões propriamente educacionais e com vínculo direto no ensino superior enquanto responsável pela formação de professores. Por não ser a história da educação o foco desta pesquisa, embora existam vínculos, um único fato foi eleito para evidenciar a diferença que separam os quatro países citados: o da criação das universidades. Enquanto a Argentina teve sua primeira universidade criada em 1613, o Chile em 1843, Portugal em 1537 e Espanha em 1241, no Brasil esse fato ocorreu somente em 1920; o que, na média, representa mais de 360 anos de diferença. Então, a universidade brasileira é muito jovem, com menos de 1/3 da idade média das demais aqui elencadas. Sob o jugo de Portugal, conforme Souza (1991), durante trezentos anos, as únicas iniciativas na área de educação vieram dos jesuítas, mais voltados para a catequese religiosa.

Em razão dessas considerações sobre a Leitura no Brasil, é possível afirmar que a formação de leitores está entre os desafios no campo educacional brasileiro, inserindo nesse contexto reflexões sobre concepções e práticas docentes voltadas para o ensino da leitura. No Estado de São Paulo, que possui uma das maiores redes públicas de ensino no Brasil, foi implantado, em 2009, o **Programa Sala de Leitura**, com os compromissos de estimular a prática da leitura e o desenvolvimento de atividades para inserir o aluno e a comunidade educacional escolar em novo cenário: o da construção do pensamento crítico-reflexivo. A Iniciativa do **Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE)**, aplicada pela **Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato de Souza (EFAP)**, não se limita ao meio impresso livro, pois inclui a distribuição de

material de apoio didático-pedagógico para professores e alunos e a entrega simultânea diária de exemplares dos jornais **O Estado de S. Paulo** e **Folha de S. Paulo**; e ainda, a entrega semanal de três revistas de noticiário geral: **Veja**, **IstoÉ** e **Época** nas 5,3 mil escolas da rede pública estadual (que atendem 4 milhões de alunos do ensino básico, nos 645 municípios paulistas).

A política de fomento à leitura no Estado de São Paulo, por iniciativa oficial, oferece a mídia jornalística numa condição de suporte, além dos livros e outras mídias. Isso é fato, como são também o professor na condição de principal influenciador de leitura e a escola como local privilegiado de formação de leitores. Estabelecida esta situação, surge um campo fértil de questionamentos sobre as consequências, possivelmente com mais perguntas do que respostas que possam ser encontradas. Este projeto de pesquisa se lançou a esse desafio e delimitou o raio de ação em três escolas de uma cidade de médio porte do Oeste Paulista – as primeiras inseridas, do ponto de vista local, no **Programa Estadual de Ensino Integral**, com recurso humano e tempo disponível às atividades exclusivas de leitura – para buscar saber sobre a preparação dos professores responsáveis pelo **Programa Sala de Leitura**, que requer deles o emprego de fundamentação teórica relacionada à linguagem e à complexidade de sua significação.

A problematização levou em consideração que, para se ter o aluno leitor, é preciso o professor leitor, aquele que compreenda e faça compreender a função (dos signos) de “significar” (sentidos expressos no texto) e a função de “representar” que estabelece os sentidos nas entrelinhas do texto. Então, qual a formação leitora desse professor responsável pela Sala de Leitura? Questiona-se, em suas graduações ou mesmo na pós-graduação ou ainda pelo próprio programa estadual, esses professores foram sendo preparados para trabalharem com leitura; e se essa formação se restringiu aos usos dos livros didáticos e literários, ou também abrangeu os produtos de mídia. Nesses dois casos, embora a matéria-prima seja a mesma, que é a palavra, pelo menos em literatura e jornalismo a temporalidade influi, decisivamente, no foco da história contada. Há a tendência de o escritor ser mais profundo, por escrever como se olhasse pelo retrovisor, vendo fatos passados, a menos que se trate de obra de ficção. Porém, na reportagem enquanto gênero, que consiste em prática do jornalismo em profundidade, o jornalista também olha pelo espelho para ver o que se passou lá atrás. Mas em geral, empenhado na cobertura diária do factual, o jornalista tem uma produção mais técnica de formação

direta, por conta de trabalhar com fatos do momento, sobre os quais são menores as possibilidades de reflexão, quando da construção da notícia. São diferenças que, por consequência, implicam diferentes exercícios no ler para compreender. Assim, considerando a diversidade de usos dos signos em diferentes gêneros textuais explorados no **Programa Sala de Leitura** (jornais, revistas e não só os textos didáticos), o questionamento da formação dos docentes responsáveis partiu da hipótese de eles não terem sido preparados pedagogicamente para o exercício de ensinar leitura destas modalidades textuais e não terem recebido do Estado as condições desejáveis para uma formação específica e práticas de mediação de leitura, necessárias a um bom desempenho profissional. Daí então, as definições dos objetivos a seguir:

Objetivo geral

Identificar e analisar o perfil do docente responsável pelo **Programa Sala de Leitura**, sua formação inicial e continuada (para esse desempenho), e suas práticas de mediação no processo de construção do leitor crítico-reflexivo na educação básica.

Objetivos específicos

- Analisar as atividades de leitura desenvolvidas nas escolas selecionadas, estabelecendo vínculos críticos com os princípios teóricos e propostas do programa do Estado paulista;
- Identificar e analisar o aproveitamento do material midiático para atividades didáticas e quais as práticas efetivas de mediação da leitura; e
- Levantar as adequações e inadequações nos processos educativos de construção da competência leitora dos alunos (condição cultural crítico-reflexiva) e sugerir aperfeiçoamentos ou complementações, para maior eficácia dos resultados do programa.

Conforme foi exposto anteriormente, a hipótese que gerou esse estudo foi a de que as condições estruturais ofertadas pelo Estado para o trabalho docente e a também a formação inicial e continuada do perfil dos professores responsáveis pelo Programa, poderiam não estar sendo favoráveis ao propósito de formar leitores crítico-reflexivos, capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes e compreender nuances ideológicas da linguagem. Estaria

ocorrendo, então, falta de ajuste entre o propósito estabelecido pelo **Programa Sala de Leitura** e a finalidade de se ter um aluno leitor, capaz de compreender e refletir sobre o que lê. Instituído em 2009, o Programa já deveria ter apresentado reflexos no Pisa (2012), no qual o Brasil ficou com média 2, numa escala até 6, e São Paulo foi o sétimo Estado no ranking brasileiro.

Então, pesquisar sobre este Programa paulista se justificou pela oportunidade de aprofundar questões pertinentes à formação e prática pedagógica do profissional docente, notadamente o professor responsável, e sua atuação compartilhada na formação de leitores, em um Estado e em um país em que é premente ensinar o estudante do ensino básico a ler de forma contextualizada e crítica. A produção da pesquisa apresentou possibilidades reais em proporcionar a oferta de uma dissertação com subsídios teóricos, capazes de contribuir para outras análises sobre este Programa, oportunizando repensar o planejamento de suas ações, ou, no mínimo, provocar a reflexão dos que se dispuserem a contribuir com o debate crítico sobre o assunto. A viabilidade de desenvolvimento deste projeto se confirmou pelo farto conteúdo documental e informativo, disponibilizado, eletronicamente, pela Secretaria de Estado da Educação e por meio do contato pessoal com os professores responsáveis, em escolas do Oeste Paulista.

Como contribuição educacional social e cultural, esta pesquisa tem caráter inédito junto ao Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE. Sua aplicação foi exequível, considerando-se o aporte científico que a Universidade ofereceu através de recursos bibliográficos e de logística; também pela receptividade das escolas envolvidas, demonstrada nas incursões para tratar do assunto. A oportunidade foi ampla, numa pesquisa onde houve exposição de dados de acesso público, embora o tratamento desses dados, de perfil analítico complexo, tivesse imposto limites no aproveitamento dos mesmos.

Outro aspecto relevante da contribuição social desta pesquisa é que o estudo, sendo de natureza científica, ainda que no campo da iniciação (mestrado), pode sugerir importantes reflexões sobre a relevância da leitura, já que uma sociedade leitora é pré-requisito para o desenvolvimento humano e sustentável. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - medido pelos índices da educação, do Produto Interno Produto (PIB) e da expectativa de vida – revela a necessidade de melhorias em diferentes setores da sociedade brasileira, nos quais está inserida a educação que, por sua vez, abarca a questão da leitura. Embora o país esteja entre

as dez maiores economias do mundo, condição reveladora do seu potencial econômico, ainda tem muito que avançar quando o assunto é ensino de qualidade.

Conforme relatório divulgado, em 2015, pela **Organização das Nações Unidas (ONU)**, a posição brasileira, quando ao IDH, é a de número 75 entre 188 nações no ranking mundial. Na classificação entre muito elevado, elevado, médio e baixo, ocupa a condição de elevado, mas na América do Sul aparece atrás da Argentina, que tem a posição 40, Chile 42, Uruguai 52 e Peru 84, embora esteja na frente dos demais países sul-americanos e nas últimas duas décadas tenha subido 24 posições e ocupado o 13º índice entre os países latino-americanos. Ainda que reveladores de uma situação real; há que se considerar estes dados como resultado de um discurso econômico e não político. Portanto, reveladores de uma preocupação centrada na produção de bens e mercado de trabalho; não propriamente na função primordial da educação, conforme Souza (2013), que é educar “para o autonomia intelectual, para o esclarecimento e para a participação política”, proporcionando ao indivíduo “a capacidade de reflexão e julgamento da realidade” e “de avaliar e interpretar sua existência e viver de forma autônoma”.

A estruturação desta pesquisa, além da introdução, abrange quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Embasamento teórico da pesquisa”, apresenta o embasamento teórico da pesquisa qualitativa, com aporte bibliográfico de natureza histórico-cultural, realização de análise documental e aplicações de entrevistas semiestruturadas.

O segundo capítulo, “A formação docente e o ensino de leitura”, trabalha as abordagens sobre formações inicial e continuada do professor e reflexões sobre linguagem e significação, no sentido de destacar que, no sentido da leitura, não basta explorar somente a abstração do signo, mas sim o sentido materializado no contexto histórico-cultural, para descoberta daquilo que ocorre no nível pragmático-social do texto.

No terceiro capítulo, “O **Programa Sala de Leitura** no ensino integral: diretrizes político-educacionais e infraestrutura para a formação de leitores”, como informa o título, são apresentadas as diretrizes político-educacionais do Programa voltadas para a formação de alunos leitores no Estado de São Paulo: concepções, objetivos e infraestrutura para sua operacionalização em três escolas de Ensino Integral. O capítulo apresenta, ainda, as descrições dos documentos, as entrevistas e os quadros configuradores do perfil dos profissionais pesquisados

No quarto capítulo “Confronto estabelecido entre os pressupostos epistemológicos da pesquisa e os dados obtidos” o leitor desta dissertação pode conhecer um panorama do **Programa Sala de Leitura**, em funcionamento em três escolas paulistas de Ensino Integral, abrindo-se um novo leque para mais discussões, em especial ao conteúdo desenvolvido na pesquisa e a outros olhares sobre o referido Programa. Como é de praxe, este trabalho de natureza científica traz, ainda, as Considerações Finais onde, de forma sucinta, são organizados e informados os principais achados do estudo; seguem as referências bibliográficas, o Apêndice (questionário) e os Anexos, com os documentos principais do **Programa Sala de Leitura**, utilizados na pesquisa.

1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Pesquisa Qualitativa – Estudo de Caso

As características da pesquisa qualitativa, pontuadas por Lüdke e André (1986, p.11), levam em conta o ambiente natural que, neste caso, são a escola e a sala de leitura, e a fonte direta, que é o professor responsável pelo **Programa Sala de Leitura** do Estado de São Paulo, como participante pesquisado. Nesta investigação, foi empregada a modalidade estudo de caso, no qual a pesquisa é caracterizada pelo interesse de casos individuais e não pelos procedimentos de investigação que podem ser variados, conforme Stake (2009). No caso deste estudo, a busca é pela particularidade e complexidade de um caso singular, no sentido empírico de se estudar o objeto de interesse no local onde está ocorrendo, em seu contexto natural: a escola e a sala de leitura.

Lüdke e André (1986, p.18) apresentam como elementos fundamentais do estudo de caso a descoberta, a interpretação no contexto natural, o retrato da realidade completa e profunda, a variedade de fontes de informação, as generalizações resultantes da experiência de vida diária, os diferentes e conflitantes pontos de vista e a descrição em linguagem mais acessível, em estilo informal.

Na prática do estudo de caso típico, como o deste projeto de pesquisa voltado a um programa específico, mas que ocorre em 5,3 mil de escolas do Estado paulista, a possibilidade de generalização final interessa ao pesquisador como forma de contribuição e expansão dos resultados obtidos. “Isso é muito claro, já que o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica”, conforme Lüdke e André (1986, p.23); circunstância em que se enquadra o **Programa Sala de Leitura**. As mesmas autoras, na mesma obra, pontuam que “à generalização do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes, dependerá muito do tipo de leitor e do usuário do estudo” (p.23). Assim, considerando-se que o Programa está espalhado pela Rede Estadual de Ensino, a pesquisa foi feita em três escolas de uma cidade do Oeste Paulista, pois o objeto de estudo é singular, é distinto, é de espécie única, mas sua contribuição final deverá ganhar sentido mais amplo, auxiliando, criticamente, na compreensão do que está bom e do que precisa ser revisto e repensado, pelos que se utilizam do Programa. A escolha das três escolas recaiu pelo fato de, até então, será as únicas

da cidade inserida no **Programa de Ensino Integral**, pelo qual a dedicação do professor – integral e exclusiva – possibilita mais tempo à Sala de Leitura, em relação as demais escolas que atendem os alunos em apenas meio período.

Conforme Lüdke e André (1986, p.17), no estudo de caso, este pode ser simples e específico ou complexo e abstrato; pode até ser similar a outros, mas é distinto, se houver um interesse próprio” que, no caso do Programa é o de formar alunos leitores; pode ser singular (como o Programa “paulista” de sala de leitura), porém que se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo (a Rede Estadual de Ensino). Para as autoras (1986, p.17), o estudo de caso é aplicado quando “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”, de tal forma que tal modalidade de praticar a ciência se volta para algo que tem um valor em si mesmo.

No estudo em questão, o que se buscou saber é se o professor tem o perfil para as atribuições que lhes são repassadas pelo Programa e se ele está preparado ou não para atuar como formador de aluno leitor, a partir de sua formação inicial, alcançando sua formação continuada e estabelecendo o seu perfil como revelador dessa identidade profissional desejada pela proposta governamental. O **Programa Sala de Leitura** preconiza contribuição com a formação crítico-reflexiva do estudante, a partir da prática de leitura. As condições ofertadas pelo Estado, como se verá mais adiante, são mais técnicas e burocráticas do que propriamente pedagógicas. O **Programa Ensino Integral**, no Estado de São Paulo, tem, como primordial, na sua concepção de modelo pedagógico, a busca de resultados em princípios e finalidades articulados com as práticas; de acordo com o discurso governamental. As condições de trabalho ofertadas pelo Estado estão atreladas à ampliação da jornada escolar, associadas ao ganho salarial dos professores que atuam em salas de aula e nas salas de leitura; e, para aumentar a presença educativa dos profissionais, busca-se o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades dos alunos.

O **Programa Sala de Leitura** inserido no **Programa Ensino Integral** é todo trabalhado no conceito da integralidade, com a concepção pedagógica centrada nos princípios da educação tridimensional, na pedagogia da presença, em quatro pilares da educação para o século 21 e no protagonismo juvenil. Pelo ensino integral, a avaliação deve caminhar para além da verificação da aprendizagem,

possibilitando aos alunos a busca de sentidos e significados capazes de poderem se orientar, para os estudos e para a vida, nas decisões a serem tomadas. Enfim, preparar o aluno para pensar mesmo quando estiver longe do professor. Nesse sentido, a sala de leitura ganha caráter interdimensional, que se faz elástica e ampliada na medida em que se relaciona com todas as disciplinas. Não se prende a uma linearidade ao se posicionar como ponte em discussões docentes e administrativas, com o professor responsável pela sala de leitura também inserido na organograma do quadro de direção da escola. Essa triangulação entre o Estado, o professor e os indicadores de processos (ações de leitura) é que norteiam o estudo de caso, objeto desta dissertação.

1.2 Análise Documental

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu pela *análise documental* e incluiu a *entrevista semiestruturada*. O Programa, objeto deste estudo, nasceu da Resolução do governo estadual (SE 15, de 18/02/2009), que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura nas escolas da Rede Estadual de Ensino; e contemplado também por outra Resolução (SE 60, de 30/08/2013), sobre a atuação do professor na Sala de Leitura, nas escolas estaduais do **Programa de Ensino Integral**. Os documentos (ambos em ANEXO) estão disponíveis no site oficial no governo paulista, nos quais constam as atribuições gerais; os requisitos para ser professor responsável e como se preparar; e os procedimentos para instalações e funcionamento das salas de leitura. No mais, as escolas seguem as diretrizes do Programa Estadual de Ensino Integral, com liberdade para criação das ações de leitura. Portanto, esses documentos permitiram analisar as responsabilidades dos professores em relação às salas de leitura, os cuidados com o material e o espaço físico, horários de atendimento aos alunos e demais profissionais e as ações desenvolvidas. São documentos classificados como fonte natural. Sobre esse tipo de documento, Ludke e André registram que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. [...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser bem mais explorados através de outros métodos. (LÚDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Também para Phillips (1974, p.187):

A análise documental pode ser uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, complementando informações ou revelando novos aspectos do tema. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam se usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Assim, como todo comportamento humano deve ser contextualizado (para ser refletido e interpretado) e como os documentos, igualmente, constituem “uma fonte de informação contextualizada” (conforme consta na citação de Lüdke e André, transcrita na citação anterior) a presente pesquisa, no seu referencial bibliográfico, prioriza os estudos sociossemióticos bakhtinianos (2006) e peirceanos (2010) e diluições destas teorias por autores brasileiros que apresentam os significados dos signos (dentre eles, o próprio homem, também considerado um signo em constante movimento social), estabelecidos nas relações dinâmicas dos contextos histórico-culturais.

Concepções socioculturais de leitura do texto (KLEIMAN, 2008; SILVA, 1988) contribuem para as reflexões finais de interpretação dos dados conteudísticos coletados sobre o funcionamento (eficaz ou não; adequado ou não) do referido Programa, nas escolas selecionadas para a pesquisa. Para reflexões sobre o desempenho dos três docentes responsáveis pelo Programa nas escolas, são utilizados estudos acadêmicos sobre teorias da formação docente, na universidade, como os desenvolvidos por Nóvoa (1999 e 2002) e Imbernón (2010).

1.3 Entrevista Semiestruturada

A análise documental abriu a coleta de dados desta pesquisa e, posteriormente, ocorreu a utilização da entrevista semiestruturada, para estabelecer o perfil de cada professor participante; obter informações sobre suas práticas relacionadas às representações de leitura e procedimentos metodológicos de ensino do ato de ler; e saber sobre estrutura física, acervo e o comprometimento com os documentos oficiais. A entrevista ofereceu como vantagens a riqueza informativa; a flexibilidade por não se prender exclusivamente ao roteiro; a possibilidade ampla de indagações; e o contado direto, olho no olho, o que ampliou o espectro da comunicação, já que a fisiologia tem alto impacto na comunicação; a linguagem do corpo, a não verbal, conforme Pease (2005, p.17), representa 55% de impacto, cabendo à mensagem verbal (somente palavras) apenas 7% e à vocal 38%

(incluindo tom de voz, inflexão e outros sons), conforme estudos realizados na década de 1950, pelo pioneiro em comunicação não verbal, pesquisador norte-americano da Universidade da Califórnia, Albert Mehrabian; seus estudos ocorreram sobre decodificação de comunicações inconsistentes e inferência de atitudes, a partir de comunicação não-verbal em dois canais.

Os estudos para produção desta dissertação levaram em consideração, ainda, os riscos de imprevistos em relação ao tempo e à interrupção por parte do entrevistado; e, também, a falta de qualidade nas respostas. A entrevista semiestruturada pode inserir o entrevistado na elaboração do conteúdo da pesquisa:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, àquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A aplicação desse modelo semiestruturado de entrevista exige especial atenção aos tipos de perguntas e suas respectivas formulações; de acordo com Triviños (1987), é possível pontuar as de natureza descritiva – gerais ou específicas; explicativas ou causais que podem determinar as razões imediatas ou mediatas do fato social; interrogativas; consecutivas; avaliativas e hipotéticas. Há de se considerar, ainda, as fases da entrevista, que são o contato com o sujeito a ser entrevistado; a elaboração das questões preliminares, deixando claro o que pretende, qual o objetivo e o compromisso de sigilo, o registro das ocorrências e horário devidamente anotados, levando em conta que o meio mais confiável de coletar os dados (perguntas e respostas) é o da gravação, seja exclusivamente em áudio ou áudio e vídeo. Neste estudo, foi utilizada a gravação das falas. A entrevista é, de fato, uma técnica vantajosa.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

1.4 Análise de Dados

Neste trabalho, os documentos, sobre as instalações das salas de leitura e suas atribuições e sobre a escola de ensino integral estão nos anexos; e os dados coletados nas entrevistas, reveladores do perfil das professoras participantes da pesquisa e de seus preparos profissionais para trabalhar o ensino da leitura, além de questões como estrutura física e acervo, é apresentado no apêndice.

Feitas as análises dos documentos e das entrevistas, o passo seguinte foi o da análise de dados, vinculando-os aos recursos teórico-bibliográficos da pesquisa e suas observações nas interações constantes com as escolas e os docentes envolvidos com os objetivos da pesquisa e sua apreciação como processo. Para interpretação final dos dados, o pesquisador buscou reviver, analisar e categorizar os assuntos abordados, agrupando por significados. A aplicação da “análise de conteúdo” (TRIVIÑOS, 1987, p.162) leva em conta o conteúdo das mensagens escritas, incluindo os dados extraídos de documentos e as das entrevistas que serão decupadas; e, assim, para isso, o processo, nesta pesquisa, segue algumas etapas, como as apontadas pelo autor: a *pré-análise*, que implica na organização do material; a *descrição analítica*, orientadas pelas hipóteses:

A descrição analítica, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Portanto, apoiado em Triviños (1987), o autor desta pesquisa utilizou a investigação científica ora formulada – após os passos descritos (pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial) – para apreender, dos dados obtidos, as relações “com a realidade educacional e social ampla”, partilhando e aprofundando as experiências vivenciadas com outros e também com os educadores participantes deste programa estadual; buscando a discussão de práticas de leitura, voltadas à preparação do aluno de escolas da Rede Pública Estadual Paulista, para o exercício de postura crítica, reflexiva e interpretativa, conforme preconiza o **Programa Sala de Leitura**.

O confronto estabelecido entre os pressupostos epistemológicos da pesquisa e os dados objetivos, conforme apresentado no capítulo 4 desta dissertação, foi trabalhado em dois eixos: o da descrição analítica e interpretativa do **Programa Sala de Leitura** e da descrição analítica e interpretativa dos conteúdos obtidos das entrevistas com as professoras participantes.

A produção da pesquisa obedeceu aos critérios éticos da produção científica, mediante cadastramento na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq), vinculada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Unoeste, e na Plataforma Brasil, com o protocolo nº 2391 emitido em 9 de abril de 2015 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), mediante as apresentações de Declarações de Autorização para contato com os Sujeitos da Pesquisa, devidamente assinadas pelas diretoras das escolas; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi assinado pelas professoras participantes; e o Termo de Responsabilidade e Compromisso para uso, guarda e divulgação dos dados da pesquisa, também assinado pela a orientadora do presente estudo e pela coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da Unoeste.

O capítulo, a seguir, envolve a temática da formação pedagógica e o ensino de leitura, com enfoque na formação (inicial e continuada) do professor; destacando a relevância dos estudos histórico-culturais sobre o processo de significação da linguagem para um ensino (aprendizagem) competente de leitura.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE LEITURA

Estudar a formação docente, seja ela inicial ou continuada, implica compreender a vida desse profissional enquanto prática social que tem a escola como espaço privilegiado de transmissão do conhecimento.

Numa sociedade em transformação, em velocidade jamais vista em todos os tempos, uma das preocupações da prática profissional do professor deve ser sobre as abordagens reducionistas do conhecimento que, por consequência, levam à não contextualização. O contraponto a essa situação reside numa das linhas de pensamento dos pesquisadores em educação, voltada para a formação do professor reflexivo, mediador da construção do conhecimento, que considera o quanto o aluno sabe, que relaciona os saberes – valendo-se de sua formação, de sua experiência e de sua vivência no cotidiano – e que ensina a pensar para poder refletir, criticar e participar.

O dever do professor não se reduz a atos simplistas de ensinar conhecimentos, pois deve também estar comprometido em formar para a vida. Sua relação com o aluno deve estimular habilidades e potencialidades, com o entendimento de que esse aluno é alguém em processo de formação. Professor é exemplo. Seu ofício perpassa a ética pessoal e profissional, como questões indissolúveis. Não basta afetividade, interação e contribuição conteudista para a formação do sujeito; numa perspectiva política, de comprometimento social e de responsabilidade ética e humana, o ensino une o aluno ao professor (seres sociais) e, ambos, ao produto cultural. O professor precisa de referencial teórico, de saberes científicos, a partir dos quais revê seus próprios saberes e reconstrói, continuamente, seu cotidiano profissional, cultural.

Os saberes científicos, no sentido de construção de novos pensamentos, encontram ressonância em artigo de Duarte (2015), no qual analisa a relação entre educação escolar e concepção de mundo, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica que defende o ensino e a aprendizagem dos clássicos da história humana nos campos das ciências naturais e sociais, das artes e da filosofia. Para esse autor (p.45), “o ensino e a aprendizagem da história humana, sintetizados nos clássicos, é um caminho para formação/transformação de concepção de mundo de alunos e professores”. Diz ainda que “essa pedagogia adota o materialismo

histórico-dialético como a mais desenvolvida e crítica concepção de mundo”, no sentido da defesa de que “os conteúdos escolares e as formas de ensino podem se constituir em importantes contribuições para a difusão dessa concepção de mundo”.

Ao promover, nesse artigo, um debate entre as pesquisas de notáveis estudiosos como Piaget, Wittgenstein e Vygotsky, a constatação de Duarte (2015) é a de que não passa de abstração o argumento da concepção de mundo na finalidade da educação moral como pressuposto para construir personalidades autônomas. No seu entendimento, a abstração decorre da falta da explicitação de “vinculações com um posicionamento sobre a realidade”; o que, para ele, não ocorre com a pedagogia histórico-crítica, por contemplar “a realidade concreta da classe trabalhadora” e “as possibilidades de futuro para a humanidade”, ao contrário das “pedagogias do ‘aprender a aprender’ que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano” (Duarte, 2015, p.46).

2.1 Formação Inicial

Ensinar não é missão ou fruto exclusivo da vocação, é competência técnica e política. O que outrora era visto como ofício, agora é profissão docente, de quem entende as múltiplas relações sociais e humanas implícitas no modelo de educação e compreende os contextos histórico-culturais de sua própria formação. A história da educação no Brasil apresenta períodos distintos, de acordo com Ghiraldelli Jr (2009). O primeiro deles foi o Jesuítico, de 1549 a 1759, com o ensinar a ler e escrever voltado para a instrução da fé católica. O segundo foi o Polombino, de 1760 a 1807, implantado pelo Marquês de Pontal que expulsou os jesuítas e implantou o método voltado para o trabalho. Com a chegada da Família Real, ocorreu o Joanino, de 1808 a 1821, com foco no ensino dos idiomas português e francês.

Ainda conforme o mesmo autor, com o fim do Brasil Imperial, a partir da Independência, surge novo período da educação, que foi de 1822 a 1888, com a primeira Constituição Federal determinando instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Na 1ª República, de 1889 a 1929, a educação esteve voltada para formar cidadãos e reduzir o analfabetismo, que chegava a 75%. Na 2ª República, para os pobres, o ensino focava trabalhos manuais e aos ricos era destinado o

conhecimento intelectual. No Estado Novo, que foi de 1937 a 1945, nasceram as discussões para implantar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o que somente ocorreu em 1961, com a República que foi de 1946 a 1963.

Durante o Regime Militar, de 1964 a 1985, ocorreu nova versão da LDB; surgiram os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** e foi criado o **Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)**. Prevaleceu a tendência Liberal Tecnicista, com a proposta de aplicação do modelo empresarial na escola, voltado ao sistema de produção capitalista. Seguindo teorias positivistas, o ensino era voltado para o treinamento. A escola exercia um papel preponderante na formação de indivíduos que se integrassem ao condicionamento da “máquina social”:

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo. (ARANHA, 1996, p.176)

Nos dias atuais, não é diferente; de acordo com Freitas (2012, p. 383), o tecnicismo se apresenta sob a forma de uma teoria da responsabilização, caracterizada pela meritocracia e, por ser gerencialista, com idêntica racionalidade técnica de outrora: “medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola”, para o que aponta o controle pelo processo, bônus e punições”. Estas situações, no seu entendimento, estão “ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea”. Reside aí, portanto, o neotecnicismo, estruturado, de acordo com Freitas em três grandes categorias, que são a “responsabilização”, a “meritocracia” e a “privatização”.

Freitas (2012, p. 383) explica que a responsabilização compreende os testes estudantis, a divulgação pública do desempenho da escola e as consequentes recompensas ou sanções. A meritocracia contempla a política neoliberal, que propõe igualdade de oportunidades e não de resultados; sendo que

“para ela, dadas as oportunidades de resultados, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um”, de tal forma que “diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que o passa a ser discutido e se a escola teve equidade ou não”, então “essa discussão tira o foco à questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados”. A responsabilização e a meritocracia criam situações favoráveis para ampliar o sistema público de educação, proporcionando que o público seja administrado pelo particular, mediante o ensino gratuito com gestão privada; o que ocorre também com a oferta de bolsas para alunos de classes populares, como acontece com o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com transferências de verbas públicas para a iniciativa privada, através de organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Ocip) ou das próprias bolsas.

Com a abertura política em 1986 e a retomada do regime democrático no país, dez anos mais tarde foi promulgada a nova LDB, sendo a educação compreendida como processo de formação humana, de responsabilidade da família e do Estado. Ao regulamentar o sistema educacional, a legislação fez divisão em dois níveis: educação básica (infantil, fundamental e médio) e ensino superior. A lei de 1996 define, no artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Ao tratar dos profissionais da educação, a lei estabelece que a formação deve atender aos objetivos referentes aos diferentes níveis de modalidades de ensino, considerando as características de cada fase de desenvolvimento do educando. Ao pregar a associação entre teorias e práticas, incluindo a capacitação em serviço, a legislação contempla o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Porém, em relação aos períodos anteriores da educação no Brasil, ao tratar da formação docente a LDB, promove valorização na formação inicial e continuada do professor, conforme o Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A valorização do professor avança ainda mais, quando, para esse profissional da educação, a legislação brasileira determina formação em nível superior, contrapondo o discurso da vocação e do sacerdócio com a exigência de competência para o exercício da profissão. Recente **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)**, de 1º de julho de 2015, define **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Já nas considerações iniciais da Resolução constam que os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada são: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. No capítulo das disposições gerais, são estipuladas as exigências para as instituições de formação de professor, conforme o parágrafo 2º do Artigo 1º:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (RESOLUÇÃO DO CNE, 2015)

A Resolução diz, ainda, que a formação do professor deve ser conduzida pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente. Também contempla a especificidade do trabalho docente, cuja práxis compreende articulações entre teoria e prática; a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, com incorporação ao processo pedagógico, para possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; do que se extrai o entendimento, pelo autor desta dissertação, de que o professor, nessas condições, tenha como formar alunos capazes de desenvolver múltiplas habilidades, entre as quais a da leitura para a compreensão de mundo,

indo além das formas linguísticas do texto e alcançando o conteúdo histórico-cultural do mesmo, buscando, no texto, a essência ideológica, para enxergar além de onde a vista alcança.

Plenamente inserido no currículo da educação paulista, que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, o **Programa de Sala de Leitura** está afeito às políticas públicas que atendem ao interesse de reprodução do grande capital internacional, ditado pelo Banco Mundial. Isso em consonância com a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), instituições para as quais a educação se converte num mercado emergente; conforme Haddad (2008), para quem a influência do Banco Mundial tem significativo impacto nas políticas educacionais, por influência em relação às orientações para políticas públicas”.

Diante de tamanha complexidade, o histórico da educação no Brasil mostra um início de extremo conflito, quando no período jesuítico o foco maior era o ensino religioso, sustentado na crença. E crença reside na fé, na certeza e na repetição, o que não admite dúvida. Algo diametralmente oposto à ciência que sobrevive da reflexão e da dúvida. Depois, vieram os outros períodos: notadamente o do ensino de línguas e o do currículo tecnicista, centrado no fazer. O currículo crítico brasileiro, voltado para o ideológico, foi manifestado há 35 anos e nele houve a inserção inicial da semiótica nas universidades públicas brasileiras, para culminar, cerca de dez anos após, com o pós-crítico, que é o currículo do discurso, do sujeito diante do outro, da interação, da mudança de olhar que passa pela formação escolar, abrangendo questões como leitura e experimentação que permitem ir além do aprender a escrever e a ler ou a fazer cálculos matemáticos. A educação contemporânea contempla múltiplos conhecimentos, como os da história, da psicologia e da linguística.

Na sequência deste capítulo, o presente estudo busca completar o embasamento teórico sobre formação docente e ensino de leitura, para posterior análise do Programa estadual, com o aporte bibliográfico sócio-histórico bakhtiniano e peirceano (e outros estudiosos), sobre linguagem e significação, com o intuito de fazer compreender que, na leitura não basta explorar só a abstração do signo (conceito), mas o sentido materializado no texto e no contexto, para alcançar o conteúdo ideológico e entender os sentidos implícitos no discurso de quem fala (autor), de onde fala (contexto) e com que intenções fala (ideologia).

2.2 Formação Continuada

É comum a questão de a formação docente (para o ensino de leitura) aparecer vinculada ao perfil do professor especialista em leitura e língua portuguesa, principalmente no ensino fundamental, que trabalha com produção de texto e com literatura, mesmo que não tenha formação específica para tal. Então, tanto nos dois ciclos iniciais do ensino básico, quanto no ensino médio (onde existe o profissional formado em Letras) para suprir a ausência de uma formação inicial especializada, ou para suprir uma formação inicial incompleta, o recurso é a formação continuada. Na verdade, o perfil do professor especialista remonta, na história do ensino mundial, ao século 19, devido à crença na superioridade social que a escola podia oferecer:

Juntamente a este contexto, ocorreu a institucionalização da formação específica e especializada para o professor: as escolas normais, que consolidaram a imagem e o estatuto do professor, mas também oportunizaram um maior controle estatal. (NÓVOA, 1999, p. 10)

A formação continuada ou contínua surgiu no século 20, discutida no Brasil a partir dos anos 60 e praticada desde os anos 80. Ela responde às necessidades surgidas no ambiente escolar, como é também o caso de surgimento do **Programa Sala de Leitura**, passando as próprias escolas a serem consideradas locais de formação:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas resolvidos”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-ação organizacional. (NÓVOA, 2002, p.40).

Imbermón (2010), ao tratar da formação permanente do professorado, é mais incisivo no posicionamento das escolas como locais de formação, ao classificá-las como locais prioritários: No seu entendimento, a formação, que tem sua base em situações problemáticas com foco nos problemas práticos, está comprometida em responder às necessidades definidas pela escola. Neste caso, para ele, “a instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento”. Assim, a seu ver, “a escola passa a ser foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”.

Para o mesmo autor (2010), a formação permanente considera os aspectos da importância do professor como sujeito, na sua identidade e autonomia; na elaboração de projetos de mudança e formação; e na busca de alternativas; nesse processo de formação, o docente tem a instituição educativa como algo mais que o simples local de trabalho, ou seja, como espaço fundamental para a estruturação do conhecimento, possibilitando ações formativas que vão além das questões de formação científica ou acadêmica, para domínio dos conteúdos curriculares das disciplinas, segundo o autor:

É possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc, que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”. (IMBERMÓN, 2010, p.110).

A formação continuada pode emergir como interesse profissional diante de situações novas, diante de novos programas ou novos projetos que, até então, não estavam no dia a dia daquela escola, os quais, por consequência, exigem novas soluções que podem ser encontradas no processo de reflexão na ação, não necessariamente num curso, oficina ou algo do gênero. Soluções são construídas quando surgem situações que extrapolam a rotina, de acordo com Pimenta e Chedin (2006, p.20), proporcionando novos caminhos; “o que se dá por um processo de reflexão na ação”, sendo que, por consequência, exige-se, para tal, análise contextualizada, no sentido de encontrar possíveis explicações, que contemplem as origens e estejam associadas à “um problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma reprodução de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim”, conforme os mesmos autores.

A criação de “ambientes pedagógicos e de mediação”, também constitui procedimento de formação continuada diante de um cenário que exija mudanças, conforme Tardif e Lessar (2009, p.273) que abordam esse cenário como transformador da identidade tradicional e do quadro de exercício do ofício de professor, por causar o afastamento da “ética do serviço público” e promover o caminho para a “ética da empresa eficiente e moderna”, ao gerar o saber e sua

aquisição. Assim, ocorre o deslocamento “de um ofício de palavras e de saberes” para a “função de organização de ambientes pedagógicos e mediação”.

Outra possibilidade de formação continuada reside na investigação-ação nas escolas, intercambiadas pelo trabalho conjunto de diversos atores que estabelecem no ambiente profissional um lugar para construir novos saberes.

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-ação organizacional. (NÓVOA, 2002, p.40)

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2002, p.36) já vem pregando, há algum tempo, o saber docente como um saber plural, ao afirmar que “a relação dos docentes com o saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos”, para comentar que a prática docente integra diferentes saberes, com os quais mantém relação em suas atividades escolares. Portanto, esse mesmo autor define o saber docente com um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Fruto da dinâmica escolar, no que tange à atuação do professor, a formação continuada é um processo que caminha com o tempo. Alarcão (2001, p.100) diz que a formação continuada é concebida como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai se adequando às exigências de sua atividade profissional. Manter-se preparado e fazer capacitações, sempre que necessário, são condições vistas por alguns estudiosos como algo inerente às responsabilidades que cabem ao professor no mister de sua profissão, o que tem o assentimento de um dos principais educadores, pedagogistas e filósofos da história brasileira, Freire, ao afirmar que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de capacitar, de se tornar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação e sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p.2)

Para fechar este tópico, são apresentados dados extraídos de obras dos pesquisadores português Nóvoa (2009) do brasileiro Mota, juntamente com o britânico Scott (2013) que oferecem um panorama atualíssimo da educação, no qual está inserida a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Nóvoa toma a sociedade industrial e a sociedade do conhecimento para pontuar três modelos de escola: 1) do ensino, 2) da tecnologia, 3) da tecnologia e do ensino. Escolas que se apresentam em duas velocidades: rápida, com foco na aprendizagem; e lenta, de acolhimento social.

Nessa sua obra, Nóvoa (2009) apresenta três eixos, com dois cenários cada, para a educação contemporânea, sendo: o 1º Eixo relativo à manutenção do *status quo*: para os seguintes cenários a) permanência de sistemas escolares burocráticos e uniformização e resistência à inovação; e b) êxodo de professores e crise de recrutamento. O 2º Eixo, o da re-escolarização, compreende os seguintes cenários: a) as escolas do centro da coletividade, como espaço social e comunitário, no papel de recuperadora da sociedade; b) escolas como organizações centradas na aprendizagem, com experimentação e inovação; valorização da ciência, da arte e da cultura. No 3º Eixo, o da des-colarização, estão: a) rede de aprendizagem e sociedade em rede, com a “troca” da escola pelas ferramentas tecnológicas; b) extensão do modelo de mercado, com a privatização tornando a escola como bem privado e não como bem público. Em suas expectativas, o autor português entende que nenhum cenário existirá no estado puro. Esse último eixo corrobora com o que tem enfatizado Haddad (2008) em seus estudos sobre as políticas educacionais brasileiras, vinculadas ao interesse de reprodução capitalista mundial.

Mota e Scott (2013) afirmam que nenhuma geração passa por transformação tão grande quanto a atual, para a qual a educação de qualidade requer estímulo ao pensamento inovador. Como consequência lógica, consideram que, sem inovação, não existe desenvolvimento social e ambiental sustentáveis; e não há educação de qualidade acessível. Esses autores entendem que o ensino está cada vez mais complexo, cabendo ao professor fazer o que faz e fazer o que ainda não fez; pois se antes o aluno era preparado para o emprego, atualmente é instruído para boas oportunidades de empreender. Então, defendem a posição teórica desses autores: a de que cabe à escola e ao professor, desde o ensino básico ao superior, assumir o compromisso de ensinar o aluno a apreender para aprender (para pensar, refletir), conforme a premissa de que não se esquece o que

se aprende; que educação é aquilo que fica depois que se esquece o que aprendeu (MOTA, 2014). Novamente, se faz presente a reprodução do discurso oficial que defende o preparo do estudante para o mercado de trabalho, em especial no sistema público de ensino e, notadamente, no ensino médio. Kuenzer (2010) ao desvendar o caráter ideológico do discurso oficial de que o ensino médio é para a vida, afirma estarem integradas numa mesa rede a educação geral e profissional, numa proposta que atende “o interesse universal”, numa proposta que se apresenta como democrática, sendo o ensino igual para todos, quando na verdade “tratar igualmente os diferentes” é “discriminatório e excludente”, diz a mesma autora (2010, p.15).

O que se denota, das três obras que acabam de ser referenciadas, são pontuações claras e cristalinas que remetem à reflexão dos discursos em geral, para os quais se faz necessário o estudo científico da linguagem, relacionado à leitura como meio de entusiasmar o leitor, fazê-lo querer saber e aprender, pensar e produzir, vendo o texto não somente como unidade linguística verbal/oral e verbal/escrita, mas como comunicação social que emana do exercício do diálogo da “fala” advinda do “subjetivismo idealista”, com a “língua” advinda do “objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2006), resultando num processo complexo, dinâmico e histórico de produção de linguagem e de produções dos repertórios culturais dos usuários (falantes) da língua.

Assim, o **Programa Sala de Leitura**, conforme seu discurso oficial procura atender essa necessidade de concepção do ensino como um processo complexo (dinâmico e histórico) de produção de linguagens ofertando diferentes discursos, verbais e visuais para a formação de leitores e utilizando livros e mídias de apoio didático: jornais e revistas.

2.3 Ensino de Leitura

O ler para “dar vida aos livros”, conforme Failla (2012, p.20), vai muito além do abastecimento ou aparelhamento das escolas com obras diversas, devendo as políticas, os programas e as ações no âmbito da leitura escolar se voltarem à união de esforços, propósitos e responsabilidades. Todavia, à escola como centro de formação de leitores, cabe, por intermédio do trabalho docente, estimular os alunos, torná-los conscientes de que compreender o que é lido envolve o

reconhecimento da função social do texto. Nessa exploração da função social do texto (de leitura) é que a escola deve pautar o ensino da linguagem verbal e das linguagens não verbais como no caso de leitura de outros discursos como fotografias e gráficos que aparecem, frequentemente, nos livros didáticos e, em especial, nos materiais de apoio pedagógico, como também ocorrem nos casos de jornais e revistas.

Para estabelecer a prática de ensino e de aprendizagem de leitura, o professor, de acordo com Trevisan (2012), deve se apropriar dos conceitos teóricos convencionalizados e registrados no patrimônio cultural-científico da área de conhecimento em que vai atuar, mas deve questioná-los, partindo de algumas concepções; sendo fundamental, para o ensino de leitura, refletir sobre o que é texto, signo, significação e leitura.

A autora citada, na sequência, explicita que, na “operacionalização da prática” da leitura, os docentes devem refletir sobre esses conceitos questionados, reconhecendo “os diálogos” possíveis “entre as teorias previamente selecionadas e as situações reais do ensino e da aprendizagem planejadas com base nelas” (2012, p.121). Trevisan esclarece, por exemplo, que se o professor adotar previamente uma concepção redutora de texto, de suporte teórico-linguístico saussureano, por conceber o texto como um ato de LINGUA (e não de LINGUAGEM) pode condicionar, na prática escolar, um procedimento metodológico, igualmente redutor, de leitura superficial dos sentidos únicos (literais) do texto. Nesse caso, afirma a autora que leitura colocada em prática será apenas um ato de compreensão dos sentidos de dicionário das palavras, inserida em frases e essas em parágrafos, sendo o texto considerado apenas como uma enunciação de natureza linguística (e não social, como deve ser).

Por outro lado, Trevisan (2012) enfatiza que, uma concepção histórico-cultural de texto de suporte teórico-semiótico bakhtiniano pode conceber a leitura como resultado de um ATO dialógico (complexo) entre AUTOR e LEITOR (dois seres sociais num processo de sintonização cultural) manifestado pela LINGUAGEM, ou seja, por um processo social, histórico. Tal concepção conduzirá à prática escolar de uma leitura ambivalente de reconhecimento de relevância do CONTEXTO na determinação de significados (culturais) do TEXTO, que não se limitará, portanto, à identificação dos sentidos linguísticos construídos no texto, pelas relações gramaticais firmadas morfológica e sintaticamente.

Ainda no que tange ao estudo sobre a compreensão de textos escritos, Kleiman (2008, p.9) descreve vários aspectos que constituem a leitura, revelando, mediante essa discussão, a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos para o leitor obter a real percepção do texto e de seus vínculos culturais com o contexto de sua origem e construção. Para a autora são os aspectos cognitivos ampliados pelo reconhecimento da função social das linguagens que levam à formação do leitor, enquanto intérprete crítico-reflexivo dos sentidos culturais do texto, situando-o, conscientemente, no contexto social da leitura como agente transformador, capaz de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe as relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2008, p.10)

Assim, a formação do aluno leitor pressupõe a figura do professor leitor, que vá além da simples decodificação linguística do texto. Algo que a sociedade cobra, quando clama pela melhoria da educação. Cobrança oficializada nas diretrizes de programas de avaliação escolar externa, como são os casos do **Programa Internacional de Avaliação de Alunos** (Pisa) no âmbito de mundo; **Sistema de Avaliação da Educação Básica** (Saep), no plano nacional; e **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)**, de ordem estadual.

Bakhtin (2010, p.15) considera que a leitura envolve essa complexidade de relações linguísticas, psicológicas e sociais dos signos em um texto, vinculado a determinado contexto histórico-cultural, determinante da significação dos mesmos. Sendo assim, na concepção bakhtiniana, os sentidos manifestados linguisticamente no texto e, ao mesmo tempo, os sentidos implícitos na rede dos signos vinculados ao autor e leitor, inseridos em determinados contextos, é que levam à configuração da significação total do discurso lido e ao reconhecimento final da sua coesão e de sua coerência, portadoras da complexidade dos seus significados pragmáticos e sociais de caráter ideológico:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica. (BAKHTIN, 2002, p. 16)

Sobre a leitura no contexto escolar, Silva (1988, p.67) concebe a metodologia do ensino e a didática como campos abertos, dinamizados pela imaginação criadora, sensibilidade e perspicácia do leitor. Porém, alerta para que as metodologias já sistematizadas tecnicamente não sejam tomadas como prescrições dogmáticas, deterministas e fechadas. Há um motivo especial para isso, o de que, conforme o autor, não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos se adequarem às necessidades reais das crianças.

Dessa forma, se os professores guardarem em mente que, no transcorrer do programa de leitura, os leitores devem ser conduzidos à constatação, reflexão e transformação dos significados, a partir de temas de transformação dos significados, a partir de temas específicos e bem sequenciados, ele será capaz de criar situações e procedimentos que viabilizem o estudo dos referenciais relacionados com os temas. (SILVA, 1988, p.67)

Assim, o ato de ler para compreender, como processo de compreensão e de "transformação dos significados" (conforme transcrição acima), exige alguns conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. São conhecimentos que interagem entre si, razão pela qual a leitura é considerada um processo interativo, no qual está inserido o conhecimento prévio do leitor, sem o qual não haverá compreensão do texto, ficando o leitor numa simples recepção passiva. Porém, quando se juntam esses três sentidos de conhecimento, a leitura ganha significado. A construção do sentido do texto, para o leitor, depende do que ele já sabe, do que adquiriu ao longo de sua vida, juntamente com os demais conhecimentos.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2008, p.27)

Bakhtin (1996) afirma que os diversos conhecimentos formam o saber docente, a partir da linguagem, por sua natureza política e ideológica e por ser, ainda, dialógica e promover as relações de sentidos entre os sujeitos e os conhecimentos. Em outro enunciado, Bakhtin (1996) diz que a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora do seu contexto social. Nesse sentido, destaca a importância dos poderes extralinguísticos para compreensão nos atos da constituição do texto e da leitura, ultrapassando a visão da língua como um sistema fechado de relações abstratas (leis linguísticas). Ao avaliar a concepção dialógica de Bakhtin, Freitas (2002) sinaliza que:

Foi a partir de uma concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída no fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que os sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. (FREITAS, 2002, p. 138).

Isto posto, na presente dissertação, o foco teórico a seguir estará centrado nas linguagens e sobre leitura, em consonância com os estudos semióticos revisitados.

2.4 Linguagem e Leitura

Peirce (2010, p. 24), em seus estudos semióticos, distingue três partes constitutivas de um signo: o “ícone” que constitui a materialidade (corpo) do signo em si mesmo; que estabelece um “índice” (relação objetual). E o símbolo é a síntese dialética do “ícone” e do “índice”, reveladora da constituição total do signo propriamente dito (“signo-lei”), ou seja, o símbolo expressa o conceito, resultante da materialidade sígnica (primeiridade) e da sua relação com a realidade pragmática (secundidade) definindo sua simbologia (terceiridade).

Logo, a pesquisa peirceana ultrapassa os estudos de Saussure, nos quais o signo era apenas de natureza dual, constituído de um significante versus um significado; em sua metodologia prática e funcional de abordagem dos fatos linguísticos. Saussure (1980,p.80) valoriza o sentido literal construído na unidade gramatical de um texto, o que não é suficiente, de acordo com a teoria peirceana e bakhtiniana, pois elas são mais abrangentes em suas reflexões sobre signo e

significado (e portanto, sobre leitura) do que a teoria clássica (saussureana) que se limita a detectar o sentido gramatical conferido à palavra no texto, visto este como um conjunto de frases construídas por leis linguísticas. Para Peirce (2010), o texto é mais que um conjunto de frases. Na Semiótica *Bakhtiniana*, a significação de um texto se estabelece nas relações semânticas, de natureza linguística e, ao mesmo tempo, nas relações sociossemióticas da linguagem, estabelecidas entre autor e leitor, ambos texto e contexto.

Em razão dessas breves exposições teóricas, de Peirce (2010) e de Bakhtin (2006) é que será priorizada, neste estudo, o modelo de leitura semiótica dos textos. Para Peirce, a leitura semiótica é considerada como ato complexo que envolve, igualmente, as três instâncias mencionadas pelo autor: 1- “primeiridade”, momento da leitura em que ocorre o estado de “contemplação” do leitor, impactado diante da força material expressiva dos elementos “icônicos” do signo, apreendidos na sua materialidade, pelo olhar sensível do receptor; 2- a “secundidade”, momento decorrente da capacidade contemplativa anterior do leitor e aprofundada pelas relações “indiciais” do signo (contemplado na relação com outro(s) signo(s) e outro(s) referentes da realidade da qual emerge o discurso; e 3- a “terceiridade”, momento final da síntese dialética interpretativa do signo, que resulta do diálogo da “primeiridade” (leitura dos ícones) com a “secundidade” (leitura dos índices), alcançando-se o significado total do “símbolo” (signo interpretado).

Portanto, o conceito de leitura deve estar associado ao conceito de texto. Para a teoria linguística de Saussure (1980), a leitura do texto é um exercício de LÍNGUA. Já para Peirce (2010) e Bakhtin (2006) a leitura do texto é um exercício de LINGUAGEM (LÍNGUA versus FALA). Ler, com base só na teoria saussureana seria descobrir, no texto lido, apenas os sentidos literais (dos dicionários da língua) em que foi escrito o texto. Por isso, para Bakhtin a língua é produto (linguístico e cultural), enquanto a fala é processo, por ser um ato de natureza biológica e cultural que possibilita fazer relações de sentidos em diferentes dimensões sociais, políticas e ideológicas. Então, o leitor em sua relação com o texto deve, conforme o olhar dialético, para identificar o conteúdo linguístico do texto, mas sobretudo captar dimensões pragmáticas da linguagem do mesmo. Tal procedimento completo da leitura impedirá deslizes do leitor, como os destacados por Kleiman na sequência:

Ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, quando podemos até suprir a palavra que o nosso interlocutor tem na ponta da língua, o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar do texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão. É aí que vai se delineando a leitura como uma atividade difícil, insuperável para muitos. (KLEIMAN, 2008, p.66).

Considerando-se a evolução histórica das teorias críticas do texto e de leitura, observa-se que, durante anos, houve concentração do leitor apenas no autor do texto, até o advento da estética da recepção que contemplou a semiótica, ciência de todas as linguagens (verbal, pictórica, cinematográfica, jornalística e outras), promovendo a valorização, na leitura, das interações necessárias: do autor versus leitor versus contexto, proporcionando o ler para compreender. Essa leitura que interessa à formação da competência leitora do aluno é que deve ser estimulada pelo professor para que vá além do ato único da leitura linguística. Assim, o professor também deve extrapolar a literalidade dos sentidos linguísticos do texto, no que está implícito conhecer a própria identidade, com olhar crítico e inquiridor. Trabalhar a leitura compreende, pois, contemplar os “ícones” do texto, associá-los aos “índices” e chegar aos “símbolos”. Se alguém falou, quem falou? Como falou? Qual foi o contexto? Um texto é um discurso de natureza social, ideológica de quem falou, levando em consideração a lógica do conteúdo que deve ser compartilhado culturalmente com quem lê e porque lê. Nessa perspectiva, ao analisar as produções de Freire, Silva (1988) reitera que:

Paulo Freire diz que existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto... Esse trabalho requer movimentos dinâmicos entre os textos e as experiências de vida dos leitores e vice-versa; na ausência de seus movimentos, vistos aqui como geradores de significação/compreensão e possíveis de serem orientados pedagogicamente pelo professor, a leitura perde em vitalidade, adquire o estatuto de “bancária” e dificilmente se encarna na vida de uma pessoa. (SILVA, 1988, p.67).

Para construir o aluno leitor competente, apto a executar esses “movimentos” geradores de significação/compreensão, apontados por Freire na citação acima, é indispensável a figura do professor leitor, que compreenda e faça compreender as funções do signo de significar e de representar os sentidos da realidade sócio-pragmática (contexto) da qual emergiu o texto que está sendo lido.

Processada essa etapa inicial, o próximo capítulo apresenta o **Programa de Sala de Leitura** e sua aplicação em três **Escolas de Tempo Integral**, numa cidade do oeste paulista.

3 O PROGRAMA SALA DE LEITURA NO ENSINO INTEGRAL: DIRETRIZES POLÍTICO-EDUCACIONAIS E INFRAESTRUTURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Para este estudo sobre o **Programa Sala de Leitura**, a delimitação da pesquisa se deu com a escolha de três escolas, por serem as primeiras de uma cidade do oeste paulista, até então as únicas, desse município, nas quais foram implantadas, pela Secretaria de Estado da Educação, o Ensino de Tempo Integral, em 2014. São escolas nas quais os professores têm atuação em tempo integral. Lecionam, portanto, numa única escola, de tal forma que tenham mais possibilidades de articulações entre os que atuam em sala de aula e destes com o responsável pela sala de leitura. Diante do exposto, para melhor situar o leitor deste trabalho, num primeiro momento, este capítulo dedica-se a informar o que são o **Programa Sala de Leitura** e a **Escola de Tempo Integral**, para, posteriormente, ser apresentada a pesquisa feita com os três professores responsáveis pelas salas de leitura.

3.1 Programa Sala de Leitura no Estado de São Paulo

Este estudo foi idealizado para analisar o **Programa Sala de Leitura**, instituído em 18 de fevereiro de 2009, mediante a seguinte consideração:

A formação escolar do educando não pode prescindir do atendimento às exigências do mundo contemporâneo que demandam acesso cotidiano a fontes de informação e cultura atualizadas e diversificadas; a escola se apresenta como um dos espaços privilegiados de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita; o desenvolvimento dessas competências e habilidades requer local e ambientes apropriados, exigência constante no padrão mínimo nacional de infra-estrutura previsto no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001. (RESOLUÇÃO SE-15, 2009)

No âmbito do discurso governamental, as medidas alcançaram todas as unidades escolares da rede pública estadual envolvidas no Programa, com criação de Sala de Leitura destinada aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino ofertadas pelo governo paulista, como oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, Discos Digital Versátil (DVDs), Discos Compactos (CDs) e outros recursos complementares. O local é considerado espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento

e formação de leitor crítico, criativo e autônomo. Ficou estabelecido que a implantação obedeceria um cronograma gradativo, a partir do ano letivo de 2009, de acordo com critérios, dentre os quais, o espaço e o acervo da escola interessada. Para cada escola, a implantação depende da publicação de autorização da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O documento oficial estabeleceu a figura do “professor responsável”, com preferência para o formado em Letras e com experiência docente de, no mínimo, três anos no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação. A seleção e indicação desse professor cabem ao diretor da escola, atribuindo a ele carga de 40 horas semanais, sendo 33 de atuação na Sala de Leitura, 3 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e 4 Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (HTPLs). Outra Resolução, de 2013, exige que esse professor esteja inserido no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), para quem cabe as seguintes atribuições:

Elaborar Projeto de Trabalho; planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula; reunir e organizar o material documental; planejar, coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular no que diz respeito à estruturação do espaço físico, à permanente organização e controle patrimonial do acervo e às atividades na rede informatizada na Web; participar de orientações técnicas centralizadas e descentralizadas e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola; apresentar relatórios sobre as atividades desenvolvidas para análise e discussão da equipe pedagógica; organizar ambientes alternativos de leitura na escola; promover o acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas; e orientar os alunos nos procedimentos de estudos, pesquisas e leitura. (RESOLUÇÃO SE-15, 2009)

3.2 Escola de Ensino Integral

Para delimitar o universo da pesquisa foram definidas as três primeiras escolas, de determinada cidade do oeste paulista, inseridas pela Secretaria de Estado da Educação no Programa de Ensino Integral, projetado em 2006 e implantado em 2012. Motivo da escolha das Escolas de Tempo Integral (ETI): nelas os professores trabalham em regime de dedicação plena e integral, com jornada de 44 horas semanais, incluindo o “professor responsável” da sala de leitura, espaço contemplado dentro de um dos quatro aspectos do programa:

O Programa Ensino Integral tem como aspectos: 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. (SÃO PAULO, DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 11)

As Diretrizes do **Programa Ensino Integral** privilegiam os pilares educacionais adotados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que são os seguintes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; voltados à formação acadêmica de excelência. Haddad (2008) aponta para esse mesmo caminho, que é o da reprodução dos interesses do capital internacional. Nesse documento oficial da secretaria paulista, constituído de quatro capítulos, a questão da leitura aparece pela primeira vez no capítulo I, sobre o **Contexto histórico-social da implantação do ensino integral**:

Nessa direção se definem as diretrizes do Programa Ensino Integral na medida em que põem em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos e habilidades não cognitivas, a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação e o desenvolvimento do protagonismo juvenil. (SÃO PAULO, DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 9)

Conforme o capítulo II (do documento analisado), sobre o **Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, embora o ensino básico esteja universalizado no Brasil, há um gargalo no ensino médio quanto à permanência e conclusão. Mesmo em São Paulo, que supera em 15,5% a média nacional, a taxa líquida de frequência à escola não chega a 70%. É de 67,1%. Pela **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**, em 2011, estavam fora da escola 16,3% dos jovens brasileiros de 15 a 17, com esse índice saltando para 62,2% na faixa dos 18 aos 24 anos. Com foco em problemas como esse, o governo paulista optou pelo ensino de tempo integral para tentar reverter a situação. Assim, a proposta ocorre já a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, o que compreende o período do 6º ao 9º ano.

Como um dos objetivos é o de tornar a escola mais atraente, no âmbito do discurso governamental, o programa de escola em período integral oferece mais tempo de atividades no âmbito escolar, com variação de nove a nove horas e meia

por dia e propõe um trabalho para que o aluno planeje e execute seu Projeto de Vida, oferecendo, além das aulas do currículo regular obrigatório, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que sirvam de apoio na busca da excelência acadêmica, conforme especifica o documento, na qual deve se inserir a prática de leitura. Ao professor está reservado compromisso mais amplo que o ensino do conteúdo especificamente escolar:

Os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, 2014, p.12)

No capítulo III (desse mesmo documento, 2014), sobre o **Modelo Pedagógico do Ensino Integral**, a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente se sustenta em quatro princípios: educação interdimensional, pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século 21, formulado no Relatório de Dellors (1996) e o protagonismo juvenil. A operacionalização do modelo apresenta um currículo integralizado, porém diversificado e com matriz curricular flexível para as aulas e atividades complementares, como no caso da sala de leitura que segue as diretrizes do ensino integral; mas, em cada escola, as ações podem ser diferentes.

A proposta derivada das funções sociais da escola é a de que o aluno seja acolhido num processo iniciado com avaliação diagnóstica, para que as referências de estudos e de mundo sejam levadas em consideração e, a partir daí, ocorra aprimoramento de suas habilidades e competências. Aí reside o projeto de vida, no qual se inclui, conforme as Diretrizes, a perspectiva sobre o mercado de trabalho, para o qual a leitura é uma exigência:

Há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária. Nesse contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos. (SÃO PAULO, DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, 2014, p.18)

Essa relação do ensino básico com o mercado de trabalho é objeto de contestações por pesquisadores, pois quando o assunto envolve a discussão de políticas públicas de educação. Sobre essa questão de pensar a educação com foco acentuado nas exigências do mercado de trabalho, Kuenzer (2010, p.18) apresenta, pelo menos, dois problemas graves: retirar do ensino médio o caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior e promover a formação profissional carente de uma sólida base de educação geral, com a ruptura entre uma “escola que ensine a pensar” e “uma escola que ensine a fazer”, respectivamente pelo “domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado” e pela “memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas”.

Neste estudo específico das Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014, p.18) destaca-se, portanto, pela citação extraída do Documento e transcrita anteriormente, que existe uma sintonização político-ideológica entre o fundamento norteador de criação desse Documento e o pensamento crítico de Kuenzer (2010). Nessa linha de confrontos de pensamentos sobre Educação e Mercado de Trabalho, o programa paulista Sala de Leitura se apoia teoricamente nas Diretrizes do Programa de Tempo Integral, buscando priorizar as “habilidades básicas como leitura e raciocínio” (SÃO PAULO, DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, 2014, p.12)

Porém, neste estudo, cabe salientar que as Diretrizes apresentam essa relação como perspectiva e não propriamente como proposta e, ainda, a oferta do ensino de diferentes linguagens ocorre em disciplinas “eletivas”, o que sugere desafinação no discurso oficial. Assim, ao tratar das disciplinas eletivas, oferecidas pela escola e que, portanto, não são obrigatórias, o currículo do Ensino Integral sugere o desenvolvimento de diferentes linguagens, citando as seguintes: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, para proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais. Na matriz curricular, as estratégias de Orientação de Estudo consideram que aprender a estudar é condição primordial para desenvolver a autonomia do aluno, na qual insere a leitura:

Nessa perspectiva, vale lembrar que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. No caso da leitura, ela é sempre determinada por um interesse que pode variar,

dependendo da capacidade do leitor. É possível ler para se emocionar, para passar o tempo, para se divertir, para se lembrar de algo, para seguir uma instrução ou para estudar... Assim, desenvolver o hábito de estudo pressupõe, além de práticas de leituras e escritas diversificadas, boas situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes apropriarem-se de diferentes formas de estudo como, por exemplo: localizar informações em um texto em função dos objetivos de leitura que se tem; diferenciar as informações relevantes das periféricas e sintetizá-las; criar novos registros a partir de várias leituras realizadas durante uma pesquisa; organizar um fichamento; expressar o que se compreendeu de diferentes maneiras; reorganizando as informações para compartilhá-las em debates; seminários etc. (SÃO PAULO, DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, p.30 e p.31)

No capítulo IV, **Confronto Estabelecido entre os Pressupostos Epistemológicos da Pesquisa e os Dados Obtidos**, a formação continuada é vista como sendo um processo permanente de aperfeiçoamento profissional do docente comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira. Nesse sentido, são feitas referências aos avanços da tecnologia da informação e comunicação.

Diante da complexidade em que está envolvida a administração escolar, o Estado adota para o gerenciamento da **Escola de Ensino Integral** a metodologia empresarial *Plan/Do/Check/Act* (PDCA) – planejar, executar, checar e agir; como instrumentos do Plano de Ação constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação.

Nas referências bibliográficas das **Diretrizes do Programa de Ensino Integral** (2014), na área de leitura, o referenciado é Paulo Freire, com o livro **A importância do Ato de Ler** (1988): em três artigos que se completam; publicação do ano de 1988, em sua 22^a edição. No documento **Informações Básicas do Programa de Ensino Integral** (2014), produzido pela Secretaria de Estado da Educação, a Sala de Leitura está entre as premissas básicas e é tratada como infraestrutura diferenciada, diante da proposta de que o espaço físico possa ter recursos móveis planejados, computador, impressora e conexão à internet; o que não se tem na sala de aula. Na organização administrativa, o professor da Sala de Leitura faz parte da equipe administrativa, juntamente com o diretor, vice-diretor, coordenador geral, coordenador por área de conhecimento e docentes portadores de licenciatura plena.

No discurso governamental as premissas do ensino integral apresentam os componentes fundamentais do Ensino Integral que, além da infraestrutura diferenciada, são os seguintes: jornada integral de alunos, com

currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar; e modelo de gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica.

3.3 A pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa, apesar de toda complexidade do tema, ocorreu com tranquilidade, sendo muito prazerosa para o pesquisador. Em tempos de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), os documentos estaduais, inseridos no objeto de estudo, foram acessados facilmente. Nas escolas, já no primeiro contato, para sondagem de produção da pesquisa, a recepção foi muito boa, por conta do histórico da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Unoeste e do seu Programa de Mestrado em Educação que é referencial de qualidade para a classe do professorado. As diretoras e professoras responsáveis pelas salas de leitura deram total atenção à proposta do trabalho, dispensando caloroso acolhimento ao pesquisador todas as vezes que esteve nas escolas.

Foram entrevistadas três professoras responsáveis por salas de leitura, no decorrer do mês de julho (2015), sendo que as incursões prévias ocorreram desde o ano anterior (2014). Para a identificação dessas professoras selecionadas como participantes, seguindo o sigilo proposto pela ética da pesquisa, neste trabalho são tratadas como Participante A – área da Psicologia, Participante B – área Letras e Participante C – área Pedagogia.

Nas entrevistas semiestruturadas, foi utilizado um questionário constituído de questões abertas, para configuração do perfil pessoal e profissional das participantes da pesquisa. A entrevista da Participante A (Psicologia) informou que tinha 36 anos, 16 dos quais dedicados ao magistério. Começou a lecionar um ano antes de concluir a graduação em Psicologia numa instituição particular, em 1999, mediante recebimento de certificado de licenciatura plena:

Era um tempo em que o curso dava três certificados, sendo os dois outros de Psicologia Clínica e de Psicologia Hospitalar. Inicialmente, lecionei psicologia no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Também lecionei para terceiros anos do ensino médio

de duas escolas estaduais, em duas cidades do oeste paulista. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015).

A professora B (graduada em Letras) informou que tinha 50 anos de idade e disse que estava, havia 27 anos, no exercício da docência; formou-se em 1986, numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública:

Comecei a lecionar no interior do Mato Grosso do Sul, na Rede Estadual de Ensino. Trabalhei no ensino fundamental e médio, como professora de língua portuguesa. No interior de São Paulo, comecei como professora eventual no Estado e atuei num centro de línguas; depois de concursada passei por três escolas até chegar à quarta, onde permaneço até os dias atuais como professora responsável pela sala de leitura. (Participante B – LETRAS, 2015).

A professora C (Pedagoga), informou que tinha 48 anos de idade e disse possuir 23 anos de tempo de docência; e formou-se numa IES particular, em 1991:

Durante 19 anos atuei como alfabetizadora, sendo que nos últimos quatro anos exerço a função de professora responsável pela sala de leitura: três anos numa escola e um em outra, onde estou atualmente. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

As professoras formadas em Psicologia e Letras são efetivas, enquanto a formada em Pedagogia é professora designada, mas, inserida na categoria F, possui estabilidade no emprego, como as demais. A psicóloga não fez pós-graduação. A pedagoga fez parte de uma Especialização em Letras, durante 1 ano e meio. A professora formada em Letras fez duas Especializações: Língua Portuguesa – Prática de Leitura e Educação – Ensino de Texto, ambas em instituições públicas, concluídas, respectivamente, em 1990 e 2008. Todas têm feito cursos de capacitação, em nível de extensão, dentro e fora do Programa Sala de Leitura:

Tenho feito as capacitações proporcionadas pelo Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas, idealizado pela Secretaria de Estado da Educação para disseminação da informação educacional e oferta de referencial pedagógico de excelência. Em 2014, estive no encontro de professores responsáveis por salas de leitura em Escolas de Tempo Integral, no próprio CRE, em São Paulo. Durante o dia vários palestrantes falaram sobre leitura e Escola em Tempo Integral. Foi uma oficina para trabalhar leitura e conto. Houve treinamento de como trabalhar na página online, onde o centro disponibiliza seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Tenho feito vários cursos de extensão e de capacitação, todos na área de leitura. Desde de 2003, participo do Congresso de Leitura do Brasil (Cole), na Unicamp. Ano passado (2014) estive no 19º Cole, que teve como tema “leitura sem margens”. Já fiz cursos de extensão com a pesquisadora doutora Zizi Trevizan, curso de especialização com a pesquisadora doutora

Ana Maria Menin e tive como professor orientador na pós lato sensu, sobre prática de leitura, o doutor Ezequiel Theodoro da Silva. (Participante B – LETRAS, 2015)

Muitos. O último sobre a Escola de Ensino Integral, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação, através da Diretoria Regional de Ensino. Faço cursos bimensais na mesma Diretoria, por videoconferência. Os dois últimos foram sobre produção de vídeo e leitura. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

Nenhuma delas possui experiência em coordenação ou assessorias pedagógicas. Não lecionam, atualmente, devido à dedicação exclusiva à sala de leitura. Somente a professora de Letras possui, em seu currículo, publicação de pesquisa, como coautora de artigo em livro editado em 2013 e produzido por grupo de pesquisa de uma universidade pública estadual. Os estudos foram sobre o material didático que norteia o programa de formação continuada de professores na área de ler e escrever. Resumindo o exposto, segue o QUADRO 1:

QUADRO 1 - PERFIL DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participantes:	A - Psicologia	B - Letras	C - Pedagogia
Formação/ano:	Psicologia – 2000	Letras - 1986	Pedagogia – 1991
Instituição:	Privada	Pública	Privada
Idade/docência:	36 anos – 16 anos	50 anos – 27 anos	48 anos – 23 anos
Condição:	Efetiva/estável	Efetiva/estável	Designada/Estável
Pós-graduação:	Não	2 especializações	Não
Cursos/capacitação:	Sim	Sim	Sim
Experiência – Coordenação/Assessorias:	Não	Não	Não
Leciona atualmente:	Não	Não	Não
Publicação:	Não	Sim	Não

Fonte: O autor.

Sobre os procedimentos metodológicos de ensino do ato de ler, nenhuma das professoras teve, durante a graduação, a oferta da disciplina

Metodologia do Ensino de Leitura. Como disciplina de formação metodológica, a graduação em Letras proporcionou as disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa e de Metodologia da Língua Espanhola. Na Pedagogia, não houve oportunidade dessa formação. Na Psicologia, o entendimento da professora é o de que as disciplinas de Sociologia e Antropologia proporcionaram uma leitura de visão de mundo. Enfim, apenas a professora de Letras obteve conteúdos de ensino de Literatura Infantil. Sobre Linguagens Visuais, somente a pedagoga obteve instruções, proporcionada pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) para atuar, durante algum tempo, numa Sala de Recursos; que consiste numa sala adaptada para atender alunos com necessidades especiais, utilizando equipamentos pedagógicos para facilitar a aprendizagem, a exemplo de aparelho sensório-motor para trabalho com quem tem problema de visão. No ensino superior, nenhuma dessas três professoras teve a disciplina de Artes.

QUADRO 2 – PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM METODOLOGIAS DO ENSINO DA LEITURA

Participantes:	A -Psicologia	B –Letras	C -Pedagogia
Metodologia do ensino da Leitura:	Não	Não	Não
Metodologia da Língua Portuguesa e/ou de Língua Estrangeira	Não	Sim (Espanhol)	Não
Metodologia do Ensino de Literatura Infantil:	Não	Algumas abordagens	Não
Metodologia do Ensino de Linguagens Visuais:	Não	Não	Oficina sala de recursos
Metodologia/Ensino Artes	Não	Não	Não

Fonte: O Autor.

Quanto às teorias referentes ao ensino de leitura, na graduação ou na educação continuada, apenas a professora de Letras (Participante B) obteve conteúdo teórico com abordagem dos textos centrada nas teorias da Linguística Tradicional (Teoria Saussureana) e uma compreensão equivocada de leitura, considerada apenas como ato simplista de apreensão dos sentidos de dicionário. As

três docentes foram unânimes em responder “não” nas alternativas que questionavam se, na abordagem dos textos, ficavam claras, para elas, as teorias de embasamento teórico-conceitual que davam sustentação aos tipos de leitura sugerida. Questionadas se a abordagem dos textos se centrava nas teorias da Linguística Textual ou em outras teorias semióticas (peirceana ou bakhtiniana), considerando a leitura como ato linguístico de natureza sóciogramática, todas responderam “não”. Mas, fizeram os seguintes comentários:

Fiz um curso de extensão, com abordagem em linguística, numa instituição da cidade onde moro e trabalho, ofertado para professores da Rede Estadual de Ensino. O curso focou os estudos no ato de escrever, para responder a uma necessidade própria. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Foi trabalhado mais o nível textual, sem abordagens sobre tais teorias. (Participante B – LETRAS, 2015)

Especificamente não tive semiótica, mas essa ciência esteve presente, de alguma forma, em alguns dos cursos que fiz; embora todos voltados, muito especificamente, à prática de sala de leitura. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

Essas falas transcritas das Participantes (A, B, C) são incompletas, pois não informam o que vinha sendo questionado na pesquisa referente aos conteúdos teóricos recebidos na formação para o ensino da leitura. A Participante A informa que fez um curso, que focou na linguística para o ato de escrever. Nada sobre leitura. A Participante B também apresenta fala incompleta, pois informa ter feito “alguns cursos”, nos quais, “especificamente”, “não teve semiótica”, mas ressalta que todos os cursos foram “voltados para a prática de leitura”, muito especificamente. Se os cursos foram específicos para a leitura, qual foi o enfoque teórico (linguístico ou sociocultural) proposto para o ensino. Apenas a Participante B é mais direta na fala e informa que, na sua formação, só era abordado o “texto” na leitura; a valorização, na leitura, do “contexto” como propõe a abordagem semiótica, não foi abordada.

A partir de que pressupostos teóricos, então, era sugerido o trabalho de leitura? Pelo analisado, por meio das falas emitidas, as professoras não conseguiram detectar e relacionar os pressupostos e as práticas diferenciadas do ensino, pois às formadas em Letras e Pedagogia, contraditoriamente, responderam “sim” para a alternativa de que a leitura constitui uma busca de sentidos (dicionário) das palavras do texto e retorno ao mesmo, para compreensão das frases

e parágrafos; e, ao mesmo tempo, também para a busca de sentidos situacionais, surgidos das relações estabelecidas entre o Autor, o Texto e o Contexto de produção do texto. Todavia, a Participante B informou que, no curso de Letras, foi trabalhado mais o autor, o texto e, de certa forma, um pouco do contexto, mas sem a inclusão da valorização da figura do Leitor. Pelo exposto, percebe-se, pois, que não foi trabalhado o contexto total do texto. Também a professora formada em Psicologia (Participante A) respondeu “sim” para a alternativa de valorização na leitura dos sentidos situacionais, com o comentário abordado no texto em relação ao autor e ao contexto, mas sem o leitor. Então, se o leitor não é considerado um dos polos da situação discursiva do texto, significa que o contexto não foi abordado na sua totalidade significativa. É o que pode ser conferido pelo Quadro 3, que é apresentado na sequência.

QUADRO 3- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE LEITURA REPASSADOS ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

Participantes:	A – Psicologia	B – Letras	C – Pedagogia
Teorias embasadas na linguística clássica (saussureana):	Não	Em alguns momentos	Não
Teorias embasadas na da linguística textual ou na semiótica (peircena/bakhtiniana):	Apenas abordagem linguística	Mais no nível textual, sem teorias	Em alguns cursos, de alguma forma

Fonte: O autor.

Pela leitura interpretativa dos dados contidos no QUADRO 3, observa-se incoerência e imprecisões nas falas docentes, já que as Participantes A e C informaram que as teorias embasadas na Linguística Clássica Saussureana “não” foram utilizadas com os pressupostos de norteamo das práticas de ensino de leitura, em suas graduações; a Participante C afirma que esse enfoque linguístico ocorreu somente “em alguns momentos”; e, no entanto, na sequência, ao tentarem explicitar que as teorias embasadas na Linguística Textual e nas semióticas peirceanas e bakhtinianas também não foram utilizadas para essa finalidade, as Participantes utilizam as expressões “apenas abordagem linguística”

(A); “mais no nível textual, sem teorias” (B); e “em alguns cursos de alguma forma” (C). Essas expressões estabeleceram contradições em relação à afirmação inicial de que as teorias, embasadas na Linguística Tradicional (ciência de LÍNGUA) não tinham sido ensinadas para a prática de leituras. As expressões destacadas das Participantes A e B, na verdade, ressaltam uma concepção de leitura centrada na linguística Saussureana.

A Participante A declarou a “abordagem linguística” depois de negá-la e a Participante B informa que a leitura era trabalhada no “nível” textual; quando se sabe que o “nível textual” se relaciona ao erguimento linguístico (gramatical) do discurso. Não se trata, pois, aqui, de uma referência à Linguística Textual que acrescentou à Linguística Clássica, a contemplação e valorização do CONTEXTO (situação social, histórica e cultural), na determinação dos sentidos do TEXTO. Tanto é assim, que a Participante B destaca que o trabalho ficava no “nível textual”, mas sem abordagens sobre teorias, ou seja, sobre a Linguística Textual e sobre a semiótica (bathkiniana e peirceana). Enfim, é possível inferir que as duas docentes Participantes A e B, parecem não terem aprofundamento em nenhuma das teorias mencionadas na entrevista: 1 – Teoria Linguística Clássica (Saussureana); 2 – Linguística Textual (evolução da Teoria Linguística Clássica); e 3 – as Semióticas (bathkiniana e peirceana), que resultaram a natureza não só linguística do texto, mas, sobretudo à natureza sociológica do mesmo.

Para um ensino que conduza à formação do leitor crítico-reflexivo, é fundamental, na formação docente, o domínio das teorias semióticas que enfatizam a natureza histórico-cultural do signo, da significação, do texto e da leitura, a exemplo do que dizem Trevizan (2012). Apenas a Participante C destaca que essas teorias histórico-culturais chegaram a ocorrer na sua formação cursada “em alguns cursos” (ao que tudo indica – cursos de capacitação rápida, ofertados, segundo ela, “de alguma forma”, ou seja, de forma imprecisa, indefinida). É possível deduzir, das falas emitidas e registradas no QUADRO 3, que nenhum dos cursos de graduação (Psicologia, Letras e Pedagogia) ofertou esses saberes acadêmico-científicos aos docentes; o que revela o nível insatisfatório das capacitações recebidas pelas participantes, para atuarem nas salas de leitura. Este é, pois, o perfil das três professoras que atuam no **Programa Sala de Leitura**.

Na sequência, este trabalho apresenta os conceitos de LÍNGUA e LINGUAGEM; TEXTO e LEITURA, emitidos pelas Participantes da pesquisa (A, B e

C), para identificação posterior dos seus níveis de saberes implícitos, tanto na sua formação acadêmica, quanto na sua educação continuada, na qual a própria prática de envolvimento com o ensino de leitura passa a ser de reflexões e formação:

QUADRO 4 – CONCEITOS EMITIDOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participantes:	A – Psicologia	B – Letras	C – Pedagogia
LÍNGUA E LINGUAGEM:	Língua é o conceito da fala e da escrita, é o idioma. A linguagem é o modo de expressar ideias e sentimentos, manifestados de diferentes formas por pessoas que falam uma mesma língua, em razão de questões culturais, sociais e afins.	Tem a estrutura da língua dentro das diversas linguagens, que são as variantes sociais. Num tema podem ser abordadas várias linguagens dentro de uma única língua.	Língua é a fala; a materna, utilizada para se comunicar. Linguagem pode ser formal ou informal, adequada de acordo com a situação.
TEXTO E LEITURA:	Texto é a escrita. Leitura é a compreensão da escrita.	O texto tem sua estrutura, seu gênero e sua forma. A verdadeira leitura do texto parte do leitor. Cada leitor faz sua leitura diferenciada. Um único texto permite leituras diferentes.	Quanto ao texto, é preciso ver se tem significado para aquele público. Pode ser formativo ou instrucional. Leitura não pode ser feita apenas por fazer. É preciso saber o que está inserido, o que está por trás, o que é implícito e o que não é.

Fonte: O autor

Pelos conceitos teóricos registrados no QUADRO 4, é possível identificar as ciências culturais dos Participantes entrevistados (A, B e C), referentes à formação conceitual básica, necessária a um ensino de leitura crítico-reflexivo, portanto, contextualizado, como recomendam os estudos teóricos semióticos de Bakhtin (2006) e Peirce (2010). Assim, com relação às definições de LÍNGUA e LINGUAGEM; TEXTO e LEITURA, as três docentes revelaram concepções incompletas e inadequadas. A professora (A), inadequadamente, afirma que língua

“é o conceito da fala e da escrita”. A inadequação se estabelece porque “língua” não é o “conceito” da “fala e da escrita”. As duas, “fala e escrita” são usos individuais da “língua”; esta é, pois, um conjunto de normas (leis linguísticas), mais ou menos estáveis; portanto, de natureza coletiva, convencionalizada culturalmente. O próprio termo “fala”, no discurso emitido pela docente (A), aparece relacionando, na significação dada por ela, apenas ao exercício oral da “língua”, pois, como se percebe, a “fala” é diferenciada (por ela) da “escrita”, apenas pelo traço da oralidade, do discurso.

Os estudos teóricos semióticos apresentam a “fala” como um discurso de natureza individual, espontânea, pois é constituída do uso criativo, inaugural do falante (um ser cultural, ou seja, um usuário das normas que a “língua” disponibiliza para organização de sua comunicação com o outro). Nota-se, assim, que a docente A não relevou conhecimento de que, nessa linha teórica avançada dos estudos semióticos, fala e língua são os dois polos constitutivos da “linguagem” e que, dessa forma, linguagem é um processo histórico-cultural (sociosemiótico) de representação da realidade e não apenas, como ela afirma ser “o modo” de “expressar ideias e sentimentos”, ainda que complete “manifestados de diferentes formas por pessoas que falam uma mesma língua, em razão de questões culturais, sociais e afins”. A Participante A graduou-se em Psicologia (1999), época em que as teorias semióticas (bathkinianas e peirceana) já estavam em discussão nas universidades brasileiras, desde os anos 70.

Portanto, sua fala, já traz, implícitas, vivências repertoriais de conhecimento da relevância das “questões culturais, sociais e afins” na explicitação da linguagem. No entanto, seu discurso revela, ao mesmo tempo, os equívocos teóricos de uma divisão simplista entre “fala” e “escrita”, baseada apenas na oralidade do discurso. Não há compreensão evidenciada de que a “fala” (uso individual da “língua” é parte constitutiva da “linguagem”) e que a “linguagem”, por essa razão, é de natureza dialética, complexa, sugerindo, na leitura, as relações dos sentidos linguísticos de um “texto” com os sentidos pragmático-sociais do seu “contexto” de origem. Esses equívocos se fazem presentes também nos conceitos expressos pela Participante A, referentes às definições de “texto” e de “leitura” (o que era esperado, uma vez que a formação em Psicologia indica não ter sido suficiente para a construção de um saber específico sobre a complexidade do ensino da leitura de textos). A afirmação dessa docente de que “texto é escrita”

(como se texto visual, por exemplo, ou mesmo texto oral, não pudessem ser considerados “textos”) é bastante elucidativa das suas representações equivocadas sobre o tema em questão. Também, quando ela afirma que “leitura é a compreensão da escrita”, fica confirmado o equívoco teórico vinculado à tendência tradicional de valorização e conceituação do texto como ato de LÍNGUA, mais ainda, de LÍNGUA e ESCRITA, centrada na modalidade de ensino da forma padrão do discurso (de código) linguístico e não dos diferentes modos (códigos) de construção da LINGUAGEM.

A seguir, este trabalho apresenta a leitura interpretativa dos conceitos emitidos pela Participante B: com relação à definição de “língua”, essa docente, embora graduada em Letras (o que poderia lhe proporcionar saberes específicos sobre língua-linguagem/texto e leitura) também apresenta uma fala imprecisa sobre os conceitos em questão e, definindo, especificamente, língua, afirma: “Tem a estrutura da língua dentro das diversas linguagens; que são as variantes sociais”. Nota-se impropriedade nessa definição já que a “língua” gera textos VERBALIZADOS (orais e escritos), portanto, suas formas de estruturação só podem determinar textos verbais e não “das diversas linguagens”, como se todas as linguagens dependessem do uso da estrutura da língua.

A afirmação, ainda, de que as linguagens “são as variantes sociais” estabelece novo equívoco, já que a “fala” (uso individual da língua) e a própria “língua” (conjunto de leis linguísticas) é que podem estabelecer variantes sociais das normas linguísticas. A “linguagem” é, em si mesma (fala versus língua), processo histórico-cultural (sociosemiótico). Também no que se refere ao conceito de “texto”, exposto na entrevista pela Participante B, é possível observar que permanece a visão única do texto linguístico (verbal) e não uma visão ampliada de textos diversos (verbais e não verbais). A enunciação dessa Participante continua centrada na “estrutura”, no “gênero”, na “forma” do texto “verbal”, como se ensinar leitura se reduzisse a essa modalidade única de discurso. Sobre leitura, a professora afirma, ainda, que “a verdadeira leitura do texto parte do leitor”. Diz que “um único texto permite leituras diferentes”, valorizando o papel diferenciado de cada leitor. No entanto, também não menciona a relevância do CONTEXTO para determinação dos sentidos sócio-pragmáticos do TEXTO. Todo seu discurso se centra na valorização do texto: “Não se pode fugir do que o texto propõe, mas pode-se ter visões diferentes, reações diferentes”. Essa concepção de leitura centralizada no texto,

desconsiderando-se a importância de ler as relações entre autor/contexto do autor versus texto/contexto do texto versus leitor/contexto do leitor, se apropria da Teoria Linguística Clássica (saussureana) e não dos Modelos Teóricos da Filosofia Materialista da Linguagem (Bakhtin) e da Semiótica Peirceana, que valorizam o CONTEXTO no processo de leitura de todo e qualquer texto (verbal e não verbal).

Na sequência, é feita a análise dos discursos da Participante C (graduada em Pedagogia), registrados no QUADRO 4, sobre os conceitos teóricos de língua/linguagem/ texto e leitura. A docente entrevistada também inicia confundindo os conceitos de “língua” e de “fala”, ao afirmar, categoricamente que a “língua é a fala”; a materna, utilizada para se comunicar. Ao focar o ato da comunicação, a docente revela não saber a diferença entre língua (conjunto de leis linguísticas) e fala (uso individual da língua). Consequentemente, não expõe que “linguagem” é processo (e não produto); é de natureza histórico-cultural (sociosemiótica), exatamente, por resultar do diálogo entre “língua e fala”. Assim, a professora, apesar de ser graduada em Pedagogia (onde deveria receber esses saberes específicos para o trabalho profissional de formadora de leitores) revela desconhecimento das teorias histórico-culturais que propõem uma leitura mais abrangente de contextualização do texto para alcance dos seus significados ideológicos, pragmáticos. E, ao se referir aos conceitos de “texto” e de “leitura”, emite apenas informações triviais (de senso comum) como quando diz que “é preciso ver se (o texto) tem significado para o público”; que o texto pode ser “formativo” ou “instrucional”; que “leitura não pode ser feita apenas por fazer”. A trivialidade contida nessas falas deixa transparecer a carência cultural de saberes acadêmico-científicos sobre as teorias específicas do texto, da linguagem, da sua significação e, portanto, da sua leitura. A professora também ressalta que “é preciso saber o que está por traz, o que é implícito” no texto, mas não faz referência à leitura semiótica de contextualização histórico-cultural do autor/contexto versus texto/contexto versus leitor/contexto (TREVIZAN, 2012).

Em relação ao questionamento da pesquisa sobre ter ocorrido oferta (na formação continuada) de treinamentos específicos para trabalharem a competência leitora dos alunos, as professoras apresentaram os seguintes comentários:

No ano passado (2014) os professores responsáveis pelo Programa Sala de Leitura foram orientados somente sobre leitura. Como ler um conto e como

trabalhar com ele. Neste ano (2015), as orientações têm sido sobre mediação e linguagem, com foco maior para as técnicas de filmagem, já que no Programa Sala de Leitura os alunos são estimulados à produzirem vídeos. A produção de vídeo é bem precária, com uma única câmera e sem outros recursos. Por exemplo: falta tripé. Ano passado a escola comprou equipamento de som. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Oferece, com orientações técnicas nas abordagens de leitura. Isso ocorre nas capacitações ofertadas na Diretoria Regional de Ensino. São orientações dadas por especialistas, através de videoconferências. Existem também os momentos presenciais, envolvendo todos os professores que trabalham com o Sala de Leitura. Também acontecem os momentos de trocas de experiências, entre os professores. (Participante B – LETRAS, 2015)

Quando entrei, em 2011, era trabalhada a questão da superação jovem. Estive em São Paulo para um curso de dois dias, no Centro de Referência em Educação Mário Covas. Fui instruída para postar atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), objetivando postagem de relatos e troca de experiências. Porém, até junho de 2015 não tinha acesso ao AVA. A cada dois meses acontecem as capacitações, por videoconferência, na Diretoria Regional de Ensino. Tempo médio de duração: 1 hora e meia. Ao final, são feitas discussões entre os participantes. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

Pelas falas transcritas das docentes pesquisadas (A, B, C), todas informaram ter recebido orientações técnicas, capacitações, mas apenas a Participante A declarou o recebimento de apoio de formação em leitura de contos (2014) e também sobre “predicação e linguagem”, mas com “foco” em técnicas de filmagem. A Participante C citou as orientações recebidas para “postagem de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”. A Participante B falou de capacitações gerais ofertadas pelo Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas, na Diretoria Regional de Ensino. Cumpre ressaltar que a Participante A é quem emitiu o conceito de texto, limitando-o à escrita; e o conceito de leitura como “compreensão da escrita”, não se referindo a outras modalidades de linguagens, como as não verbais. A inquietação que surge aqui é: como essa modalidade de capacitação, informada por ela (de refletir sobre mediação e linguagem, com o foco em “técnicas de filmagem”), pode resultar em eficácia na sua formação e prática docente, se a professora, além de não ter recebido saberes específicos da linguagem fílmica, também revelou, na sua fala, estar limitada em seu conceito de texto, a uma definição meramente linguística. Dessas falas da docente e das formas de capacitação descritas por ela, pouco se espera em relação a um progresso profissional de conhecimentos e práticas de trabalho com diferentes linguagens.

De igual forma, a Participante B, nas definições de texto e leitura, apresenta conteúdos triviais em sua fala, revelando a superficialidade do “senso

comum”. Também com relação à questão da formação continuada, afirma, de forma geral (rasa, não esclarecedora) que a Diretoria Regional de Ensino oferece capacitações (“orientações técnicas”) sobre “abordagens de leitura”. Mas, quais abordagens foram indicadas? Qual a fundamentação teórica de embasamento dessas sugestões de abordagens de leitura? O que se extrai das falas dessa docente é uma neutralidade de sua participação nesses processos de formação, não alcançando a identificação do que foi sugerido, porque e com que base teórica foi sugerido. Enfim, se na graduação, a formação foi precária, fica a percepção de que, na continuidade dessa formação, permanecem atos e comportamentos neutros, que não garantem a necessária criticidade da profissão docente.

A Participante C faz, também, uma referência, na sua formação continuada, às “capacitações por videoconferências” (do Centro de Referência em Educação Mário Covas) para o desenvolvimento de atividades de postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Fica, pois, claro, não só na fala dessa Participante da pesquisa, mas nas demais também, que os docentes continuam carentes de saberes teórico-científicos para o trabalho com textos de diferentes modalidades; e, no entanto, essas formas de capacitação ofertadas têm resultado apenas em procedimentos técnicos para realização de determinadas atividades igualmente técnicas (por exemplo: as de filmagens e as de depósito de informações no AVA), sem o prévio entendimento do professor sobre conceitos e práticas de leitura de diferentes textos. Permanece, portanto, a falta de formação teórica; e as vivências do cotidiano, sem o suporte teórico consciente e seletivo do professor, acabam se reduzindo a atividades superficiais e não possibilitando o conhecimento crítico-ideológico dos textos diversos, impedindo a leitura crítico-reflexiva. Atos complexos de leitura são substituídos por atos mecânicos (técnicos) de determinadas atividades usuais nas escolas. Todavia, a leitura tem de permanecer com seu espaço garantido na sala de aula.

Com relação aos treinamentos, questionamentos sobre os conceitos trabalhados – de língua e linguagem e de texto e leitura – foi verificado, na pesquisa, que estes foram se ampliando, na experiência profissional, somente ao longo dos anos, das três Participantes:

Texto e leitura, sim. Língua e linguagem, não. Isso conforme as atividades de capacitação na Diretoria Regional de Ensino. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015).

Nos últimos anos a leitura ganhou destaque na educação, como pode ser constatado nos resultados de provas oficiais. Primeiro, começou a ser visto que a leitura estava em defasagem na educação, para então proporem ações, oferecendo cursos de formação continuada e fazendo cobranças ao professor, exigindo um pouco mais nessa área. Tem muito trabalho a ser feito, para ir além do texto, para que fique somente na decodificação. São cursos que trabalham além do texto, com foco na interpretação e não meramente a gramática. Esse ir além do texto compreende o aspecto social, envolvendo texto, autor e leitor, o fato, o local e a época que ocorreu; como foi e como seria hoje; em qual situação o texto foi produzido. A questão do leitor precisa ser mais trabalhada, pois ainda prevalece o maior foco no autor ou no próprio texto. Estudos com foco na estética da recepção estão defasados, adormecidos. Muitos professores não exploram esse aspecto e assim essa compreensão não chega ao aluno. (Participante B – LETRAS, 2015)

Um pouco de tudo, conforme os temas. Geralmente é trabalhada a literatura brasileira. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

QUADRO 5- INFORMATIVO SOBRE CONCEITOS E TREINAMENTOS ESPECÍFICOS OFERTADOS PELO PROGRAMA AOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS

Participantes:	A –Psicologia	B –Letras	C – Pedagogia
O Programa oferece treinamento específico?	Sobre leitura, mediação e linguagem, com foco em técnicas de filmagem	Oferece, com orientações técnicas nas abordagens de leitura	São feitas capacitações a cada dois meses
Quais os conceitos de língua e linguagem e de texto e leitura?	Não respondeu	Desviou-se da questão	Desviou-se da questão

Fonte: O autor.

Pelas respostas obtidas, apesar das três Participantes dessa pesquisa declararem que receberam treinamentos, orientações técnicas e capacitação, nenhuma delas respondeu à solicitação de apresentação de seus conceitos sobre língua/linguagem e texto-leitura. A ausência de respostas e/ou desvio da questão, podem confirmar seus equívocos teóricos expostos nos seus relatos sobre o trabalho do professor responsável pela “Sala de Leitura”, conforme é exposto, na sequência:

Quando feitas as perguntas se jornais e revistas são utilizados em atividades complementares, as respostas das entrevistadas foram seguidas das seguintes descrições:

Tem um dia da semana que ocorre o “Seja Atual”. São disponibilizados para os alunos somente jornais e revistas, para estimular o hábito de ler. Muitos alunos não pegavam. Então, quando passaram a pegar foi preciso ensinar as encontrar as sessões, como as de esporte e política, por exemplo. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Por meio de temas, produzindo painéis com reportagens. Exemplo de temática: a Semana da Água ou a Abolição dos Escravos. Mas são somente os painéis, pois os professores também utilizam as publicações jornalísticas em suas disciplinas, sendo que algumas vezes tratam de questões mais densas, como bolsa de valores. (Participante B – LETRAS, 2015)

Os professores utilizam na sala de aula. Tem aluno que lê na hora do almoço. Tem quem leva para casa, no final do dia. Nas aulas são utilizadas seções conforme a disciplina: língua portuguesa – crônicas e notícias; educação física – esportes, geografia – regiões brasileiras, países, tempo e clima... No último curso, na Diretoria Regional de Ensino, foi trabalhada bastante a questão da imagem, mais para produção do que para leitura. Trabalho voltado ao Projeto Leitura de Imagem. Uma imagem é projetada no telão e os alunos vão dizendo o que é aquela imagem. (Participante C – PEDAGOGIA 2015)

Pelas falas docentes, é possível a constatação dos efeitos positivos do Programa, nessa oferta de jornais e revistas aos alunos, atendendo, assim, as recomendações teóricas de valorização da construção cultural do repertório dos alunos, para um melhor desempenho social, enquanto leitor e produtor de textos.

Mas em relação à leitura de jornais e revistas, a discussão é ampliada mediante o questionamento sobre os procedimentos de leitura voltados para uma descoberta dupla: a) a dos sentidos linguísticos firmados no texto; e b) a dos sentidos pragmático-sociais, apreendidos nas relações estabelecidas pelo diálogo do texto com o contexto social de sua origem. Sobre essas relações dialógicas que uma leitura deve estabelecer, assim se manifestam as professoras:

É trabalhado o sentido social, com a atividade Cidadania da Semana. É lida uma notícia e feito o questionamento se o aluno já viveu aquela situação. São trabalhadas questões de preconceitos e valores. Um aluno obeso, que até cresceu as tetinhas, encontrou na Sala de Leitura momentos de discussões estimuladores da autoestima. Quando o assunto é sobrepeso, ele fala e sai daqui melhor. Então, todos os dias que vem à aula, ele comparece à Sala de Leitura. Sem que ele perceba, fazemos um trabalho de autoafirmação. A leitura e a discussão ajudam muito. Sempre que ele fala, se sente melhor. Não só ele, mas outros alunos que encontram, nas notícias e nas discussões, ajuda para suas diferenças. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Existe trabalho em parceria do professor responsável pela Sala de Leitura com os professores das salas de aula. A parte de linguística fica com o professor de português. Na Sala de Leitura são trabalhadas questões de texto, da interpretação e do gênero. Não há tempo e nem espaço para trabalhar linguística na Sala de Leitura; onde não se trabalha a área de análise sintática. (Participante B – LETRAS, 2015)

Difícilmente a gente recebe *feedback* do que ocorreu em sala de aula; apenas disponibilizada o material ao professor. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

A professora A afirma que o “sentido social” do texto é trabalhado a partir de “notícias” (extraídas dos jornais e revistas), lidas e discutidas na Sala de Leitura e ressalta como esse modelo de atividade permite a “reflexão” sobre “valores”, “preconceitos” e como essa reflexão auxilia os alunos nos processos sociais de “autoafirmação” e “autoestima”.

No entanto, a docente B não se refere a atividades desenvolvidas na “Sala de Leitura” (como especificou a Participante A) e afirma que o “Professor Responsável pela Sala de Leitura” faz “parcerias” com os “professores das salas de aula” e, estranhamente, informa que “a parte de linguística fica com o professor de português”, enquanto o “professor da sala de leitura” realiza o trabalho com “o texto”, “sua interpretação” e estudo do seu “gênero”. Acrescenta, ainda, que, na Sala de Leitura, “não há tempo e nem espaço”, para trabalhar “linguística”.

Por essa fala fica explícito o desconhecimento da leitura dos elementos linguísticos (que constituem sua unidade de sentidos internos, gramaticais) e a leitura dos fatores externos (extra-linguísticos), que constitui sua coerência de sentidos ideológicos, resultantes do contexto histórico-cultural do autor, do próprio texto e do leitor. Separar na leitura do texto, o linguístico do histórico-cultural, constitui equívocos de profissionais não formados na área específica para essa modalidade de ensino.

A docente C também revela desconhecimento teórico e prático de ensino de leitura dessas modalidades de textos (jornais e revistas), e se limita a informar que só repassa, ou seja, “disponibiliza o material ao professor”.

QUADRO 6 - MODOS DE UTILIZAÇÃO DOS JORNAIS E REVISTAS ACOPLADOS AO PROGRAMA

Participantes:	A – PSICOLOGIA	B – LETRAS	C – PEDAGOGIA
Utilização em atividades complementares:	Sim	Sim	Sim
Descrição:	Projeto Seja Atual, para estimular o hábito de ler	Por meio de temas; produção de painéis com reportagens	Na sala de aula. Na hora do almoço. Tem aluno que leva para casa
Procedimentos de leitura:	É trabalhado o sentido social; questões de preconceitos e valores	A parte linguística fica por conta do professor de português. Na sala de leitura trabalha-se texto, interpretação e gênero	O material é disponibilizado para o professor e não se tem o feedback

Fonte: O autor.

Pelos modos expostos (de utilização dos jornais e revistas acoplados ao Programa) percebe-se que, na descrição dos usos feitos pela docente A, predomina a preocupação com a discussão e reflexão sobre valores e preconceitos sociais implícitos nas notícias extraídas desses materiais.

No entanto, a professora B destaca que usa “temas” (não textos de leitura) das revistas e jornais para outra produção textual (“reportagens”) e colocação em “painéis” (desviando-se, portanto, do ato primeiro e central da leitura de textos). Ela revela, ainda, uma separação, que parece indevida, do conteúdo linguístico (reservado ao professor de português), como se esse conteúdo não fizesse parte da “interpretação” do texto, conforme foi comentado anteriormente. A própria proposta de produção textual, a partir de um tema apresenta uma lacuna na metodologia usada, já que um texto – pelos estudos bakhtinianos da Teoria da Intertextualidade – nasce de outro com as mesmas especificidades de construção discursiva (BAKHTIN, 2006). Solicitar dos alunos a construção de um texto, a partir somente do tema (de natureza conteudística) é, no mínimo, não considerar que a construção de textos ocorre por meio de diferentes linguagens, cada uma com suas especificidades. Tal comportamento expressa o desconhecimento docente sobre as teorias histórico-culturais de leitura e produção de texto.

Assim, considerando as atividades de leitura em geral, quando questionadas se o programa sugere modos de uso de teorias como suporte na organização metodológica (quais modos e teorias sugeridos?) a professora formada em Psicologia disse não se recordar; a de Letras ofereceu uma explicação mais ampla e a de Psicologia foi sucinta:

Não me recordo. Uma teoria específica, não. É dado suporte pela capacitação e na troca de experiências, geralmente são copiadas as que deram melhores resultados de envolvimento e do aprendizado do aluno. Formação teórica, não. Aí é uma questão individual de cada professor responsável pelo Programa Sala de Leitura em sua escola. Tem quem abre todo dia o site do Centro de Referência em Educação Mário Covas, para ver os projetos, a roda de leitura. Por não me sentir tão preparada, acesso o site todos os dias. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Os modos estão no Plano de Ação, que envolve a escola toda, e no Programa de Ação, específico da Sala de Leitura. Ambos devem responder em melhoria das avaliações internas e externas. Existem metas a serem alcançadas, registradas no PDCA, que é o *Plan Do Check ACT*, que vem da área empresarial e compreender planejar, checar e agir. A Escola de Tempo Integral segue os moldes do universo empresarial. Se uma ação não pode ser feita, tem que justificar se vai transferir de data ou cancelar. A agenda mensal é feita sempre no mês anterior, com a programação do que será feito no mês seguinte. Tudo que é feito tem que ser evidenciado através de fotos e documentos. O que não foi feito, tem que ser justificado. Existe uma monitoria bimestral, feita por supervisores da Diretoria de Ensino. As teorias sugeridas estão disponibilizadas no ambiente virtual do Centro de Referência em Educação Mário Covas, com vários links que remetem a autores sobre leitura e literatura, considerando o ler como uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com os alunos. (Participante B – LETRAS, 2015)

É seguida a metodologia da escola de ensino integral, voltada para formar o aluno solidário, competente e autônomo. São trabalhadas as premissas desse tipo de escola. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

Pelas falas transcritas, nenhuma das participantes da pesquisa informou quais teorias sustentaram ou embasaram suas práticas educativas de leitura. Nenhuma fonte teórica (autor, corrente, tendência) foi citada. A docente A chega a mencionar que “são copiadas” as experiências citadas na “capacitação”, quando deram certo e declara que não conhece “uma teoria específica, não”. A professora B se restringe a “ações” e “metas” do Programa e diz que “as teorias sugeridas” ficam disponibilizadas no sistema virtual do Centro de Referência em Educação Mário Covas (2009). No entanto, informa que essas teorias são referentes a questões sobre leitura/literatura e não expressa nenhum modelo pedagógico de ensino do ato de ler. A participante C menciona a metodologia norteadora da Escola de Ensino Integral, voltada para a formação cidadã do aluno, mas não faz relação

com as metodologias específicas de ensino de leitura. A Participante B, em sua fala, mostra o viés empresarial da Escola de Tempo Integral, iniciativa contestada por pesquisadores que entendem a educação pela educação e não a educação pelo mercado de trabalho, no ensino básico; a exemplo de Kuenser (2010).

E, da mesma forma (incompleta) as Participantes da pesquisa assim se manifestaram, no QUADRO 7, sobre os modos de uso de teorias na organização metodológica de suas práticas educativas:

QUADRO 7 - MODOS DE USO DE TEORIAS

Participantes:	A – PSICOLOGIA	B – LETRAS	C – PEDAGOGIA
Dificuldades ou habilidades no uso de teorias:	Não me recordo de uma teoria específica	Os modos estão no Plano de Ação, que envolve toda escola; e no Programa de Ação, próprio da sala de leitura	É seguida a metodologia da Escola de Ensino Integral
	Maior dificuldade é trabalhar com jornais com notícias que não são próximas das realidades dos alunos	Os livros são insuficientes. Porém, o acervo pode ser precário, mas os responsáveis pela sala de leitura não	Dificuldade em oferecer o tipo de leitura que os alunos gostam

Fonte: O autor.

Pela fala das docentes, fica explicitado o desconhecimento das professoras sobre Teorias de embasamento (científico, sociológico, antropológico) para organização metodológica de suas práticas. Sobre as teorias de embasamento, destacam-se as falas (“não me recordo”; “os modos estão no Plano de Ação”, “é seguida a metodologia da Escola de Ensino Integral”), que expressam as carências culturais na formação dos saberes dos professores que, em razão do suposto, se submetem a modelos tecnológicos, sem nenhuma compreensão teórica dos princípios epistemológicos que norteiam o modelo pedagógico que lhes está sendo proposto. Também no que se refere as dificuldades e facilidades docentes para uso de pressupostos teóricos norteadores de suas práticas, as falas das participantes da pesquisa são reveladoras, mais uma vez, de um repertório cultural insatisfatório sobre teorias da educação (e suas conseqüentes definições de modelos

pedagógicos a serem utilizados na sala de aula) foram do alcance do objetivo de um ensino qualificado de leitura. Pela análise dos registros verbais das três docentes, fica exposta a confusão estabelecida por elas entre uso de teorias e natureza dos materiais conteudísticos trabalhados em sala de aula. Em vez de falarem de suas dificuldades ou habilidades ou carências culturais na própria formação (inicial e continuada) sobre o uso de teorias (para organização metodológica do trabalho docente), se limitam a falar de dificuldades limitadas dos conteúdos das aulas (“jornais”, com “notícias que não são próximas da realidade dos alunos”: Docente A; “livros”, por serem “insuficientes”: Docente B; e escolha certa do “tipo de leitura que os alunos gostam”: Docente C).

Ainda sobre esse questionamento, de ordem pessoal (dificuldades/habilidades), as professoras responsáveis pelas salas de leitura, descreveram:

A maior dificuldade é quanto às notícias que não são próximas das realidades dos alunos. Um jornal da comunidade apresenta notícias mais próximas da realidade deles. Pelo fato do assunto ser atual também ajuda muito. Então, todo o dia, compro um exemplar do jornal da cidade. É mais fácil trabalhar com assuntos da cidade, em relação ao entendimento e à compreensão, especialmente para alunos do sexto e sétimo anos, que são os anos iniciais do segundo ciclo do ensino fundamental. O que independe do jornal ser local é o esporte. (Participante A – PSICOLOGIA, 2015)

Jornais e revistas são entregues regulamente. Os livros são insuficientes. Em três anos foram recebidas apenas algumas caixas e para alguns títulos foram recebidos um único livro. Os livros que os alunos mais procuram, são os que não têm na Sala de Leitura. Não tem livros infanto-juvenis atualizados. Porém, o acervo pode ser precário, mas os responsáveis pela Sala de Leitura não podem ser. Se não existe um livro para cada aluno, tem o texto que o professor pode explorar. Tem Datashow em todas as salas, de forma que o texto pode ser trabalhado no telão. Existem poucos livros, mas nem sempre esse pouco é trabalhado em sala de aula. (Participante B – LETRAS, 2015)

Dificuldade em oferecer o tipo de leitura que os alunos gostam. Na Sala de Leitura é diferente da biblioteca. Seja livro ou outros materiais, os alunos procuram o que gostam, algo que lhes dê prazer. Revistas e jornais de circulação nacional muitas vezes não despertam tanta atenção como ocorre com o jornal local que compro e levo para a Sala de Leitura. (Participante C – PEDAGOGIA, 2015)

Pelas falas transcritas, a observação é de que as docentes entrevistadas estão centradas na busca de adequação dos materiais de leitura (principalmente os jornais) à realidade vivida pelos alunos. Essa preocupação é positiva, no sentido de que buscam a “função social” dos conteúdos lidos. No entanto, também pode ocorrer a inferência de que as docentes (por não serem

leitoras dos jornais de âmbito estadual, buscam simplificar o próprio trabalho com matérias de alcance local, no máximo, regional. Ora, afirmam, também, que pelo Programa o aluno lê o que gosta; ora, afirmam a dificuldade de oferecer ao aluno material do qual eles poderiam. De qualquer forma, nenhuma das três participantes da pesquisa respondeu ao que foi solicitado pelo pesquisador, ou seja, nenhuma das professoras falou de suas dificuldades ou habilidades para a seleção de teorias (quais as que fundamentam suas práticas).

A seguir, este trabalho apresenta e discute os dados coletados para a pesquisa, como registra o Quadro 8:

QUADRO 8 - HÁBITO DE LEITURA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Participantes:	A – PSICOLOGIA	B – LETRAS	C – PEDAGOGIA
Periodicidade:	Todos os dias	Todos os dias	Todos os dias
Conteúdos:	Acadêmico-científico, literários e jornalísticos	Acadêmico-científico, literários e jornalísticos	Acadêmico-científico, literários e jornalísticos
O que lê:	De tudo um pouco	De tudo um pouco	De tudo um pouco
Comentários:	Mais jornais e livros	Não fez nenhum	Atenção especial para os livros novos

Fonte: O autor.

Diante do pressuposto de que a formação do aluno leitor também se relaciona à condição do professor leitor, para as professoras entrevistadas foi feita a pergunta: você lê? Sobre a frequência, foram unânimes, respondendo a alternativa: todos os dias. Em relação à natureza dos conteúdos, afirmaram que optam por conteúdos acadêmico-científicos, literários e jornalísticos. No que se refere à leitura de conteúdos acadêmico e científico, também ao descreverem os tipos de materiais lidos, fica a indagação de como as professoras têm o hábito de leitura desse modelo contudístico (o que pressupõe leituras de textos científicos na área da Educação) e nenhuma delas emitiu referências sobre usos de teorias educacionais para organização de modelos pedagógicos. Ao descreverem os tipos de materiais lidos, disseram que “de tudo um pouco”; a professora formada em Psicologia (A) contou que lê mais jornais e livros; a de Letras (B) não fez nenhum comentário; e a de

Pedagogia (C) disse dar atenção especial aos livros novos, para poder discutir com os alunos.

Aos dados da pesquisa anunciados até aqui, acrescenta-se que as respostas das docentes (relacionadas à estrutura física, ao acervo e outros documentos) foram sintetizadas pelo pesquisador e apresentadas em tópicos, expostos na sequência. Esses tópicos reúnem conteúdos das Participantes da pesquisa, que foram considerados relevantes para identificação da natureza e entendimento do Programa, da qual elas participam.

Inicialmente, são apresentados e discutidos os conteúdos obtidos dos dados coletados por meio de entrevista semiestrutura com a Participante A – Psicologia:

- (1) O Estado enviaria dois computadores e uma impressora. Mas não havia enviado até junho de 2015. A impressora serviria, por exemplo, para cópias de um conto, já que de cada livro são poucos exemplares. Também não enviou o mobiliário.

Discussão: A informação diz respeito à precariedade da infraestrutura do Programa e a sua não correspondência entre o que planeja e o que disponibiliza para execução do planejado.

- (2) A participante A relata que, como foi percebido que os alunos adoram histórias em quadrinhos, a professora comprou alguns gibis e outros foram doados por alunos. Também foi utilizado dinheiro da venda de papel, jornal e papelão: R\$ 30,00. Então, foi criado o projeto **Viajando nas Histórias em Quadrinhos**, sendo que, nesse projeto, cada aluno pode ficar com o gibi por dois dias. A professora revela que a **Turma da Mônica** trabalha valores e os alunos se identificam.

Discussão: As ações locais do Programa ultrapassam o Plano Estadual do mesmo e as docentes, viabilizando recursos arrecadados, iniciam o projeto **Viajando nas Histórias em Quadrinhos**, em razão do interesse dos alunos por essa linguagem.

- (3) A professora A informa, ainda, que há livros que os alunos pedem muito, mas não temos: **Diário de Um Banana** e **A culpa é das Estrelas**. Diz ter vindo verba no ano passado (2014), mas não sabia como utilizar. Declara que é esperada a liberação de verba para o ano (2015). Afirma que o objetivo é adquirir livros mais atuais. Segundo ela, livros do kit do aluno sobraram do ano de 2014 e, mesmo assim, foram mandados mais. No entanto, até junho

de 2015, não tinha chegado nada. Diz que os livros nem sempre são da literatura infanto-juvenil e que o Estado tem enviado coleções (mais antigas), como as da série Vagalume.

Discussão: Observou-se descontentamento da docente em relação à verba recebida em 2014, sem orientações como usá-la; livros recebidos muito antigos como os da “Série Vagalume”; sobra de livros enviados no “Kit do Aluno” e envio de outros, mesmo havendo sobra (ou seja, não retirada pelos mesmos); atraso na chegada dos livros, enviados em 2014 e o não recebimento dos até junho de 2015; livros enviados nem sempre são de literatura infanto-juvenil. As descrições da docente apontam para falhas de organização e funcionamento do Programa; no entanto, algumas falas parecem equivocadas, como por exemplo, o fato de que os livros enviados “nem sempre são de literatura infanto-juvenil”. Como se sabe, crianças e jovens devem fazer leituras de diferentes conteúdos e diferentes linguagens e inclusive, leitores de obras produzidas em diferentes períodos históricos de educação, se o livro é realmente bom, atravessa o tempo.

- (4) A docente A destaca, também, que o professor responsável pelo **Programa de Sala de Leitura** na escola trabalha das 7h30 às 16h30. Boa parte do tempo é ocupada com o preenchimento de relatórios. Todas as atividades são registradas e o uso de cada livro é cadastrado em fichas individuais dos alunos.

Discussão: A fala docente ressalta a burocracia do Programa, pelo fato de ele ocupar boa parte do tempo de dedicação docente (das 7h30 às 16h30) para preenchimento de relatórios e de cadastros em fichas individuais dos alunos.

- (5) A professora A afirma que como o trabalho da leitura ocorre em todas as disciplinas e que, na escola, foi adotado um livro por semestre como leitura obrigatória para todos os professores. Assim, cada dois professores compram um livro. O mais recente foi **Ética e competência**, de Terezinha Azeredo Rios, pela (1997, 6.ed. Editora Cortez). Após leitura, cada professor envia sua síntese ao coordenador geral.

Discussão: A docente informa que o Programa envolve a leitura em todas as disciplinas e que prevê a formação dos professores leitores. Uma prática adotada especificamente pela escola da professora é a de que, a cada dois professores, obrigatoriamente, comprem e leiam um livro por semestre, sendo que cada professor deve enviar sua síntese ao Coordenador Geral.

- (6) Segundo a fala da professora A, para os alunos, cada professor tem um programa de leitura e alguns fazem parceria com o professor responsável pela Sala de Leitura. O professor mais sistêmico conduz a leitura de sua sala de aula, separado da leitura proporcionada pelo professor responsável. Em outros casos, ambos professores trabalham juntos.

Discussão: Tal procedimento, sob forma de parceria é bastante positivo, pois propicia condições dialógicas de um trabalho diversificado.

- (7) Ainda nas falas da Docente A, na Escola de Tempo Integral o Plano Pedagógico, em relação à leitura, segue as diretrizes do **Programa Sala de Leitura**. O que pode diferir de uma escola para outra são os projetos e planos de ações. Nessa escola, a meta de 2015 é aumentar em 20% a retirada de livros pelos alunos e cada professor da sala de aula estabelece sua estratégia.
- (8) Também sobre a avaliação externa, diz que o **Programa Sala de Leitura**, nessa escola, ajuda a preparar os alunos para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), trabalhando a leitura com foco em alguns temas.

Discussão: Pelas informações obtidas dessas falas, dos três últimos tópicos (7 e 8) e também do tópico já discutido anteriormente (6), alguns professores mantêm parcerias, nas aulas de leitura em sua sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelo docente responsável pelo Programa.

No entanto, nem sempre ocorre essa interação, apesar da explicação (dada em fala anterior) de que o (7) Plano Pedagógico da **Escola de Tempo Integral** deve seguir as diretrizes do **Programa Sala de Leitura**. Na escola da professora A, a meta (2015) é ampliar a retirada de livros em pelo menos 20%. Para ela (8), o Programa tem ajudado no preparo (pela leitura) dos alunos para avaliação externa feita pelo **Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saresp)**. O fato de nem sempre ocorrer à interação, é que alguns professores preferem trabalhar a leitura isoladamente de outras disciplinas, focando apenas sua própria disciplina.

Na sequência, são apresentados e discutidos os conteúdos obtidos nas falas da Participante B – Letras:

- (1) Segundo a docente B, a sala de Leitura possui dois computadores e uma impressora. Até junho deste ano (2015) não havia sido instalada internet e

nem o mobiliário específico e informa que tem escola com mobiliário próprio da Sala de Leitura, mas que não tem o **Programa Sala de Leitura**.

- (2) A retirada de livros é considerada baixa, pois os professores das salas de aula não concordam com a agenda por série; com isso, existe um dia específico para cada sala e não para os alunos que estejam na mesma série; porém em classes diferentes. Até o 8º ano, o aluno ainda faz retirada e, no 9º, desaparece, por estar focado em concluir o ensino fundamental. É feito um trabalho com alunos do 9º ano.

Discussão: Os conteúdos (1 e 2) destacam que a infraestrutura do Programa é, de fato, precária, como já tinha sido informado pela Participante A. Também são inferidas questões relativas às falhas de organização dessa infraestrutura, já que há, ao mesmo tempo, “escola com mobiliário próprio da Sala de Leitura, mas que não tem o Programa”, e escola com o Programa, sem o mobiliário. O conteúdo (8) da fala da Participante B enfatiza que a retirada de livros pelos alunos é considerada “baixa” e menos ainda pelos alunos do último ano do ensino fundamental, os quais são trabalhados, no sentido de serem incentivados à leitura, pelos professores. (3) A docente B afirma que existe uma ficha para cada aluno, onde é marcada a retirada. São pouco mais de 300 alunos na escola, segundo a professora. Eles são carinhosos. Não destrutivos. Têm cuidado com os livros e com os materiais em exposição.

Discussão: A docente se refere ao fichamento da retirada (de livros) pelos alunos e elogia seus cuidados com os materiais retirados ou expostos, mas não discute seus interesses ou empenhos de leitura. Essa informação é relevante, pois é indicativa que os modos de ação do Programa não podem estar adequados a obtenção dos resultados planejados, o que deve constituir objeto de reflexões e de reconstruções de caminhos, pela própria escola. Pelo que ficou constatado, a escola não se programa para aproveitamento desse dado relevante para uma autoavaliação e postura crítico-reflexiva sobre sua própria prática.

- (4) A docente B relata que no desfile de aniversário da cidade, em 2014, os alunos levaram para a rua trabalhos com autores homenageados: Rubem Alves, Ariano Suassuna e João Ubaldo Ribeiro. Na mesma época, foi realizada exposição, na escola, sobre os 100 anos de Vinícius de Moraes.

- (5) Informa ainda que, a realização da Noite Cultural tem o envolvimento de pais, que podem se apresentar. No final de cada semestre tem o Culminança, onde os professores apresentam trabalhos das disciplinas eletivas, extracurriculares.
- (6) Fala da realização do evento “Bate Papo com o Autor”, informando que ocorreu até junho de 2014: um na escola e outro num evento externo.
- (7) Explica que como corre “A Feira de Troca de Livros” todo dia 18 de cada mês; o aluno traz um livro da casa dele, deixando-o na escola e levando outro.
- (8) Fala da “Contaçon de História”, que ocorre na hora do almoço. Acrescente que os alunos estiveram em São Paulo, em fevereiro de 2015, na Pinacoteca e no Museu de Língua Portuguesa.
- (9) Diz ter sido realizada uma ação para tomar chá e ouvir histórias de uma avó, de 98 anos, que falou sobre as vivências de sua infância. Estiveram reunidas quatro gerações: avô, filhos, netos e bisnetos, sendo alguns alunos da escola.
- (10) Na sua fala, a professora B destaca “A Biblioteca Bolsa” que consta de uma sacola de pano, da Sala de Leitura, e que o aluno pode levar para sua casa, com livros e revistas. São quatro sacolas para cada uma das dez salas. O aluno que manifesta interesse pela sacola, obedece à ordem da entrega dos colegas: sempre repassando o material de um para uso de outro.

Discussão: Nos conteúdos (de 4 a 10), a professora informa a divulgação dos trabalhos feitos com autores da literatura brasileira (renomados) realizado em exposição feita na própria escola e na cidade, por ocasião da comemoração de aniversário da mesma; na sequência dos conteúdos citados acima, vai destacando outros eventos e ações de externalização do desenvolvimento do Programa com as realizações da “Noite Cultural”; do “Culminança”; do “Bate Papo com o Autor”; da “Feira de Troca de Livros”; da “Contaçon de História”; da participação dos alunos na Pinacoteca e no Museu de Língua Portuguesa (em São Paulo, 2015); e das vivências de “tomar chá e ouvir histórias de uma avó (98 anos)”. Relata, ainda, a criação da “Biblioteca Bolsa”, constituída de “sacolas de pano”, que os alunos levam para casa, com livros, jornais e revistas. São eventos culturais relevantes, inclusive, de importância para que o estabelecimento do diálogo cultural da escola com a

comunidade serve de estimulação da leitura, conduzindo os alunos a um reconhecimento da valorização social da leitura. No entanto, como foi visto anteriormente, continua “baixo” o número de livros retirados pelos alunos, na escola. Dessa situação emerge a preocupação com a qualidade de leitura que está sendo proporcionada aos alunos, já que essas atividades culturais também não estão produzindo efeitos sociais de interesse de alunos pelos livros. Portanto, tais envolvimento não revelam os saberes docentes e discentes sobre o que é ler, como ler as funções linguísticas e sociais do texto lido; a descoberta da especificidade das linguagens dos textos; enfim, nada é informado, na pesquisa, sobre as teorias e as práticas de leitura que o Programa põe em prática, revelando um aproveitamento festivo dos eventos e pouco educativo em relação ao ensino de leitura.

- (11) A docente B destaca que a escola, em 2014, atingiu o índice do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Segundo ela, a Sala de Leitura tem influência no resultado. Há o que comemorar, mas tem muito o que melhorar. O processo de valorização da Sala de Leitura ainda é muito recente. Existe a crença de que irá melhorar e de que não terá volta. A Sala de Leitura é vista como espaço precioso, embora não tenha na escola o espaço que merece.

Discussão: A Participante B, no conteúdo (11) cita a contribuição da Sala de Leitura para o desempenho do aluno no Saresp e ainda ressalta a importância e a necessidade do Programa. A fala da docente B abre para outras discussões para adequar o ensino de leitura que não foram contempladas neste estudo, como: a prova do Saresp pode, de fato, estar avaliando a formação de leitores; as próprias provas do Saresp contemplam nas questões de interpolação textual à natureza sociossemiótica do texto? Finalizando essa apresentação e discussão dos conteúdos da fala da docente B sobre o Programa, pelo qual é responsável, seguem informações obtidas junto a Participante C – Pedagogia:

- (1) Ela diz que a Sala de Leitura possui computador e impressora, mas não tem mobiliário específico. O acervo de livros não atende à demanda de determinadas obras. Por exemplo: são poucos os exemplares do **Diário de Um Banana**, apreciado pelos alunos, de A a Z. Informa que os poucos exemplares existentes foram adquiridos pela própria professora, com os

recursos da sua comissão de venda dos produtos Avon, adquiridos por professores e funcionários da escola.

Discussão: Pelo conteúdo (1) da fala da Participante C, mais uma vez é lamentado, pelas participantes da pesquisa, que o acervo de livros do Programa não contemple à demanda de obras mais recentes, procuradas pelos alunos; e, também, aqui, a docente C relata que a compra desse material chegou a ser feita pela própria professora, com os recursos arrecadados entre os professores, referentes à venda e compra de produtos da Avon.

Discussão: Dispensam-se comentários sobre a iniciativa das professoras de buscarem, com recursos próprios, a compra de livros para alunos, sendo elas responsáveis por um Programa Estadual de Leitura. Apesar de elogiável, esse empenho docente poderá ser convertido na busca de soluções dentro do próprio Programa, fazendo do mesmo objeto de avaliações crítico-reflexivas constantes e reivindicações profissionais de investimentos do Estado, mais adequado de interesse dos alunos. O que deveria constituir numa postura crítico-reflexiva profissional (coletiva) ficou mascarado e ocultado em uma postura de iniciativa humana, mas pessoal e individual, ineficaz para a evolução qualitativa do Programa.

- (2) Também na fala da docente C aparece a informação de que a obtenção de livros ocorre pelo Cadastro de Projetos Descentralizados (Prodesc), órgão da Secretaria de Estado da Educação. Em 2015, até junho, o governo não tinha enviado nada.
- (3) Pelo “Projeto Mala de Leitura”, são selecionados livros que o aluno gosta, para que possa levar para sua casa. Além do livro, vai revista, jornal e caderno para o aluno relatar como é a experiência de leitura compartilhada com a família. A mala (pasta plástica) vai na quinta-feira e retorna segunda-feira. Tem aluno que leva dois livros: para ele e para sua mãe.
- (4) A docente C informa, ainda, que, na prática de habilidade de leitura, a professora da Sala de Leitura vai à sala de aula, trabalha com livros que os alunos dificilmente procuram, como são os casos dos clássicos. Por exemplo, as leituras de romances como **Escrava Isaura** e **Olhai os Lírios do Campo** são feitas capítulo por capítulo, deixando os alunos ansiosos, ao ponto de alguns buscarem os livros para lerem, antes mesmo do retorno da professora para o próximo capítulo.

- (5) O **Projeto Banquete Literário** trabalha sempre um autor por mês. Todos os livros daquele autor são colocados sobre uma mesa na Sala de leitura, devidamente arrumada. Num trabalho de sala por sala, os alunos são instigados à leitura. Os poucos exemplares não permitem atender toda a demanda escolar.
- (6) Diz a docente C que, seguindo o planejamento pedagógico, o trabalho da professora da Sala de Leitura em sala de aula é feito por agendamento, buscando as mesmas competências propostas para as escolas de ensino integral. Numa determinada sala, por exemplo, ocorre em toda segunda-feira, às 7h15.
- (7) A fala da docente C destaca que para a professora da Sala de Leitura, se todos levarem ao pé da letra, o programa é “bonito” e “perfeito”, capaz de dar “grandes resultados”; que para ela estão no interesse do aluno pela leitura e na conseqüente melhora do seu aprendizado.
- (8) A docente C destaca, ainda, que o funcionamento do programa é como o de uma “engrenagem” e “tudo precisa ser registrado”. Tem a “calibragem”, para mostrar todas as evidências.
- (9) O Programa de Ação da Sala de Leitura segue as diretrizes da escola de ensino integral, por terem que desenvolver as mesmas competências. “O planejamento absorve o que vem do governo”.
- (10) Pelo indicador da qualidade de ensino, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), desde que implantada a Sala de Leitura, a escola apresentou melhora de 120% . No Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e na Prova Brasil os alunos apresentaram bons resultados. A leitura causa impacto. Professores das salas de aula dizem ter melhorado muito as competências de leitura e escrita dos alunos;
- (11) o **Projeto Soletrando** acontece na hora do almoço, com jogo entre duas equipes. A professora da Sala de Leitura fala a palavra e o aluno soletra. São pontuados os acertos. Sobre o projeto foi produzido vídeo para ser apresentado na Diretoria Regional de Ensino.
- (12) existe uma programação semanal da Sala de Leitura: leitura de segunda-feira na hora do almoço reúne entre 20 a 25 alunos; na terça-feira bingo de

número; quarta-feira leitura; quinta-feira soletrando; sexta-feira cruzadinha e caça palavras, das 11h35 às 12h20. Nesse período, logo após terem almoçado, os alunos podem optar pela Sala de Leitura, Sala de Jogos, Sala de Vídeo (filme) e quadra de esportes; e

- (13) o **Projeto Folclore** acontece no mês de agosto, com a exposição de objetos antigos, como o ferro a brasa para passar roupas. Publicações feitas pelo jornal da cidade ajudam a melhorar o conceito da escola junto à comunidade. Há uma exaltação. Os alunos se sentem orgulhosos. Toda publicação em jornal, sobre a escola, é recortada e guardada.

Discussão: A fala da Participante C é bastante positiva em relação ao funcionamento do **Programa Sala de Leitura**. Nos conteúdos (de 1 a 13) destacados por ela, de início (1) informa a forma de obtenção dos livros pelo “Cadastro de Projetos Descentralizados (Prodesc)”, órgão da Secretaria de Estado da Educação e alerta para a falha do atraso, já que até junho/ 2015, o governo ainda não havia enviado nada (informação já declarada anteriormente). Na sequência, sobre o conteúdo (3) a professora ressalta o “Projeto Mala de Leitura”, pelo qual o aluno leva para casa (para sair e para sua mãe ou outro familiar) um livro selecionado por ele, revista e jornal. O aluno deve registrar em “Caderno Próprio” essa experiência de leitura compartilhada com a família. Para a professora C, não resta dúvida sobre a importância cultural de criação desse Projeto. Mas, a nosso ver, algumas críticas ainda são recorrentes, como a de que esse projeto não faz o aproveitamento cultural (ideológico e social) desses materiais de leitura pelo aluno e familiar, pois não ocorrem sem prévias orientações sobre dados do livro, do autor, do contexto do autor e do livro recebido. Dessa forma o projeto só pode viabilizar uma leitura simplista de conhecimento único do conteúdo da história e não de sua linguagem (enquanto articuladora de ideias, valores, princípios e críticas). São importantes as várias formas planejadas para a motivação da leitura. Nesse sentido, não só esse “Projeto Mala de Leitura” como outros, fazem sentido na tentativa de inserir os alunos no interesse pelos livros. Assim, no conteúdo (4) a professora C relata o trabalho do professor responsável pelo Programa, de ir à sala de aula e, pela leitura de trechos e comentários de obras clássicas, motivar os alunos para a retirada posterior do livro, na própria Sala de Leitura. Procedimento altamente positivo. Bastante estimulador, também, é o projeto “Banquete Literário”, pelo qual são

dispostos e organizados numa mesa da Sala de Leitura livros literários. A eficiência dessa iniciativa, no entanto, é, em parte, neutralizada pela escassez de exemplares (do Programa) que não atende a demanda. Essas e outras formas de organização do trabalho da docente responsável (6) do Programa (citadas no conteúdo 6 da fala da professora C) auxiliam na estimulação dos alunos para a busca de livros. Nesse sentido, as palavras da Participante C são elogiosas, como aparecem nos conteúdos (de 7 a 9). Para confirmação de sua avaliação positiva do Programa, cita, no conteúdo (10), o percentual de 120% de melhora na escola onde trabalha no **Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)** e as contribuições do Programa para a melhora dos alunos no desempenho do **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)**. Fala, ainda, nos conteúdos (de 11 a 13), com muito entusiasmo, dos bons rendimentos do “Projeto Soletrando”, da “Programação Semanal” (12) da Sala de Leitura e do “Projeto Folclore” (13). Com relação à “Programação Semanal” (conteúdo 12), destacam-se atividades diversas, que, na verdade, não se vinculam à leitura propriamente dita de textos: “Bingo de Número”; “Cruzadinha”; “Caça Palavras”; e ainda jogos, vídeo, esportes. No entanto, são necessários cuidados e distinções entre atividades de leitura e outras atividades lúdicas que, mesmo sendo desenvolvidas na Sala de Leitura, pouco contribuem com o fim específico de formar leitores competentes, crítico-reflexivos. A mesma observação crítica se faz relevante no que se refere ao “Projeto Soletrando” (conteúdo 11) que envolve jogos de soletração, nos quais a docente responsável pela Sala de Leitura fala uma palavra e o aluno (de cada equipe) soletra. Tais jogos também não estimulam o ato de ler, como ato de natureza social, ideológica e cultural. De igual forma, o “Projeto Folclore” (conteúdo 13), descrito como atividades expositivas de objetos antigos, não mantém relações com os objetivos específicos de formação de leitores; em nenhum momento da coleta de dados ocorreu a informação da importância, por exemplo, da leitura da linguagem visual (de objetos folclóricos, por exemplo), percebendo-se, portanto, ser este Projeto (mesmo de relevância cultural) desvinculados dos propósitos do **Programa Sala de Leitura**, faltando maior articulação (dialógicas) das disciplinas. Concluindo, apesar de terem sua importância no desafio escolar de seduzir os alunos e interessá-los pelos livros, esses Projetos ainda se distanciam do objetivo educacional relevante de formar leitores (cidadãos) capazes de

estabelecerem o diálogo crítico-reflexivo do texto com o contexto histórico-cultural da sua produção, permitindo-se o direito de uma leitura crítica do mundo.

Depois dessas discussões sobre os conteúdos das falas das três Participantes da pesquisa (A, B, C) no QUADRO 9 são apresentadas informações sobre a estrutura e acervo de funcionamento do Programa:

QUADRO 9 – REGISTROS DOS DADOS COLETADOS SOBRE A ESTRUTURA, O ACERVO E O FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA SALA DE LEITURA

Participantes:	A – PSICOLOGIA	B – LETRAS	C – PEDAGOGIA
Mobiliário:	Improvisado. O Estado não enviou o específico/planejado	Improvisado. O Estado não enviou o específico/planejado	Improvisado. O Estado não enviou o específico/planejado
Equipamentos:	Foram enviados dois computadores e uma impressora	Tem computador e falta impressora	Computador e impressora
Acervo:	Faltam livros de interesse do público infanto-juvenil	Retirada de livros é baixa	O acervo não atende à demanda de determinadas obras (mais atuais)
Iniciativa:	Professores providenciaram a venda de papel e papelão para comprar livros de histórias em quadrinhos (gênero de interesse dos alunos)	Nenhuma ação além do que está previsto no Programa	Compra de livros com a comissão da venda de produtos de beleza
Organização:	Sala bem arrumada, apesar dos móveis improvisados. Há controle na retirada e devolução dos livros, jornais e revistas	Sala bem arrumada, apesar dos móveis improvisados. Há controle na retirada e devolução dos livros, jornais e revistas	Sala bem arrumada, apesar dos móveis improvisados. Há controle na retirada e devolução dos livros, jornais e revistas
Horário:	Funcionamento da sala de leitura: 7h30 às 16h30	Funcionamento da sala de leitura: 7h30 às 16h30	Funcionamento da sala de leitura: 7h30 às 16h30

Diretrizes:	O Programa de Ação da Sala de Leitura segue as diretrizes do Plano de Ação da Escola de Ensino Integral	O Programa de Ação da Sala de Leitura segue as diretrizes do Plano de Ação da Escola de Ensino Integral	O Programa de Ação da Sala de Leitura segue as diretrizes do Plano de Ação da Escola de Ensino Integral
Comunidade:	Nenhuma informação sobre o assunto	Biblioteca Bolsa – São quatro sacolas para cada uma das salas, que alunos levam para casa com materiais de leitura	Mala de Leitura – São pastas que os alunos levam para casa, incluindo jornal para o pai e revista para mãe
Livros mais procurados:	Livros que os alunos pedem muito, mas não enviados pelo Programa: “Diário de um banana” e “A culpa é das estrelas”	Nenhuma informação nesse sentido	“Diário de Um Banana”
Avaliação externa:	A sala de leitura ajuda a preparar os alunos para o Saesp. Meta de 2015 é aumentar em 20% o índice de leitura de alunos	Em 2014 a escola atingiu o índice do Saesp. A sala de leitura tem influência no resultado	Pelo Idesp, desde que implantada a sala de leitura a escola melhorou 120%

Fonte: O autor.

Pelas informações sintetizadas no QUADRO 9 de Registro dos Dados Coletados sobre a Estrutura, o Acesso e o Funcionamento do Programa Sala de Leitura, é possível visualizar carências existentes na Estrutura (mobiliário/equipamentos) e no Acervo do referido Programa (de natureza, muitas vezes, não coincidentes, com o gosto dos alunos); apesar de constituir, é claro, uma relevante iniciativa de valorização da criação de espaços específicos para o cultivo da leitura na escola e na família, sendo esta, em vários projetos, envolvida pela instituição escolar para uma sensibilidade e convivência mais habitual com os materiais de leitura (livros, jornais e revistas).

Pereira e Pirola (2015, p.8) afirmam que “a ausência de mediadores representa um entrave para a prática de leitura”. As autoras do estudo consideram que a ausência de mediadores nas escolas representa entrave para a formação de

leitores. Para elas, mesmo diante das tentativas de formar mediadores e agentes de leitura, a real formação de leitores “pode ser considerada um desafio ao PNLL [Plano Nacional do Livro e Leitura] e para o seu braço forte, o Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE)”. Programa esse que foi criado em 1997 pelo Ministério da Educação, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), com a finalidade de ofertar acervos literários para estudantes e professores de escolas públicas.

Desenvolvida em oito escolas públicas paulistas, de ensino fundamental e médio, a pesquisa de Pereira e Pirola (2015), mapeou e identificou, entre 2008 e 2013, que os livros enviados pelo PNBE permaneciam guardados em caixas ou em estantes de seis escolas, diante da falta de “profissional com formação específica para fazer a ponte entre o livro e o aluno” (p.11). As duas escolas apontadas como exceção, foram as que possuíam o **Programa Sala de Leitura**, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, “que tinham rotinas e organizações distintas, com aplicação para o acesso e aproveitamento da leitura pelos estudantes”. Porém, a ausência de mediadores constitui somente uma parte do problema.

Apesar de o Programa seguir, na sua organização e funcionamento, as Diretrizes do Plano de Ação da Escola de Tempo Integral, pautadas na integralidade de todas as ações, apresenta falhas que podem comprometer as metas traçadas, como as apontadas no estudo, referentes ao atraso no envio dos livros e, inclusive, relacionado com o descompasso de algumas situações: escolas equipadas apropriadamente sem o funcionamento do Programa e outras com o Programa em funcionamento, mas sem o mobiliário e os equipamentos específicos, necessários ao seu desenvolvimento.

Também com relação aos conteúdos trabalhados na Sala de Leitura, observa-se que vários deles não se vinculam ao ensino/cultivo/estimulação do ato de ler, mas constituem apenas formas alternativas de atrair as crianças e os adolescentes para atividades lúdicas e não para a atividade prazerosa (intelectual, crítica) de leitura de livros, jornais, revistas e outros materiais. Embora, as docentes pesquisadas (A e B) tenham afirmado as contribuições do Programa na preparação dos alunos para o Saresp e a professora (C) tenha informado a elevação do índice do Idesp (120% de melhora na escola), são necessários estudos para a confirmação

dessas afirmações. É parte do que será abordado nas Considerações Finais dessa Dissertação.

Fechando este capítulo, fica registrada a reafirmação de que o trabalho de campo foi prazeroso, sendo que as professoras disponibilizaram o tempo necessário para as entrevistas, variando estes, entre 1 hora e meia e pouco mais de 2 horas; a pesquisa foi realizada nos espaços das salas de leitura, nas quais o pesquisador esteve, antes (por pelo menos, outras três vezes). Primeiro, para sondar a viabilidade de atendimento; depois por ocasião da coleta de assinaturas nos documentos de cadastro na **Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)** e **Plataforma Brasil**; e, por fim, para as entrevistas. Por igual número de vezes, também esteve nas escolas, em ocasiões das realizações de atividades da **Pró-reitoria de Extensão e Ação Comunitária (Proext)**, da Unoeste, para a qual, em sua profissão de jornalista, presta serviço de assessoria de comunicação. Em todas elas, visitou a sala de leitura, conversando informalmente e fazendo observações que, mais tarde, contribuíram na elaboração e produção do projeto de pesquisa e na análise dos dados coletados. O próximo capítulo se destina à análise e discussão dos resultados.

4 CONFRONTO ESTABELECIDO ENTRE OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA E OS DADOS OBTIDOS

Conforme anunciado na Introdução e Capítulo (I) de apresentação dos pressupostos teóricos desta pesquisa, educar para a leitura implica a formação de leitores capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes e de compreender nuances ideológicas da linguagem. Este é um dos muitos desafios da escola (inclusive do **Programa Sala de Leitura**), que remete à necessidade de estudos, de natureza científica, sobre o ensino de leitura, no caso específico de livros e de materiais de apoio didático, como no caso também de jornais e revistas, propostos pelo Programa. Essa necessária busca (de perfil teórico-científico) se fez imprescindível neste estudo para a análise das condições da estrutura, do acervo e do trabalho dos professores responsáveis pelas salas, como também para a avaliação da formação docente necessária para responder por tal Programa nas escolas e para adequação das atividades desenvolvidas nas mesmas. O repertório científico serviu, ainda, para verificação final do aproveitamento do material midiático em atividades da prática do ensino e da aprendizagem, incluindo as práticas efetivas de mediação de leitura; e as observações das adequações e inadequações nos processos educativos voltados para construir a competência leitora dos alunos.

Ficou notória, nesta pesquisa, a importância da leitura (não somente do material didático, mas de obras literárias e jornalísticas, dotadas de cargas ideológicas que remetem à compreensão da vida), para uma estimulação do pensar e do agir, para o estabelecimento de relações sociais, o desenvolvimento de habilidades, o preparo “pelo mercado de trabalho” e a construção da cidadania, conforme preconizado pela **Escola de Tempo Integral**. Todavia, no Programa analisado, o ensinar leitura carece, pela própria complexidade dos procedimentos metodológicos formulados, de permanente revisão voltada à busca de melhorias, objetivando maior eficácia. Trabalhar o olhar crítico da linguagem textual é se empenhar para promover acesso, de fato, dos leitores infanto-juvenis ao mundo ao seu redor, com o aproveitamento dos bens culturais e de tudo o mais que seja capaz de contribuir para estabelecer a sua plena cidadania.

Confrontar as práticas metodológicas do Programa com as teorias da linguagem – diante da realidade dos baixos índices da avaliação da competência

leitora no Brasil e, mais especificamente, em São Paulo – levou os envolvidos neste estudo, orientando e orientadora, ao critério ético de manter em sigilo os nomes da cidade, das escolas e das professoras que concordaram em conceder as entrevistas para a conseqüente produção desta dissertação; de forma que a localização geográfica das escolas faz referência apenas a uma cidade do Oeste Paulista (sem nomeá-la) e as docentes estão identificadas pelas letras A, B, C, precedidas da palavra Participante e acrescida da identificação dos cursos de suas formações: Psicologia, Letras e Pedagogia.

Seguindo a organização teórico-conceitual formulada nos parâmetros semióticos de Mikhail Bakhtin (2006) e Charles Sanders Peirce (2010), a linguagem textual remete à natureza dupla, podendo ser denotativa, que se refere à aquilo que se denota no sentido encontrado nos dicionários, no caso os de língua portuguesa; e conotativa, relacionada às figuras de linguagem; esta, também chamada de linguagem figurativa. Ambas são impregnadas de conteúdos ideológicos implícitos. Portanto, toda modalidade de linguagem deve pressupor uma leitura crítica de suas nuances ideológicas. No entanto, foram encontradas, nas escolas pesquisadas, situações nas quais o ato de ler se restringe à abordagem superficial dos conteúdos e suas compreensões se limitam a literalidade dos sentidos gramaticais do texto, por razões que, muitas vezes, fogem do domínio do professor ante a máquina administrativa do ensino público, burocrático e determinante, com as suas decisões tomadas de cima para baixo.

Bakhtin (2006) afirma que a natureza ideológica de todo e qualquer signo não é exclusiva da linguagem textual verbal/escrita e verbal/oral, mas também se estende a outros códigos, como os pictóricos, cinematográficos e jornalísticos. Assim, para este estudo sobre o **Programa Sala de Leitura**, além do enfoque na leitura convencionalmente praticada nas escolas, voltadas, sobretudo para o aspecto verbal, ressalta-se a contemplação da linguagem pictórica, em razão das ilustrações fotográficas muito comuns nos produtos de mídia, além de estarem inseridas em produtos literários. Isto posto, nesta pesquisa, a proposta foi a de identificar os procedimentos de leitura praticados com textos verbais e não verbais, já que no Programa, são ofertados aos alunos e à comunidade revistas e jornais que exploram bastante a linguagem visual. Desta forma, este estudo procedeu pela “descrição analítica” e pela interpretação final (TRIVIÑOS, 1987) do Programa em questão e

da formação e atuação dos docentes responsáveis, como também das ações e dos materiais utilizados.

4.1 Descrição Analítica e Interpretação do Programa

A descrição analítica do Programa se sustenta na proposta de que, na atenção escolar ao aluno, tratado como educando, é imprescindível o atendimento às exigências do mundo contemporâneo “que demanda acesso cotidiano a fontes de informação e cultura atualizadas e diversificadas”. Daí, na visão do autor deste estudo, é que se justifica a oferta de jornais e revistas como material de apoio didático. Nas diretrizes do Programa (2014), a escola é apresentada como “um dos espaços privilegiados de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e de escrita”. Cada escola tem sua sala de leitura, mantendo o aluno em seu próprio ambiente, sem que seja necessário se descolar para uma biblioteca, geralmente a pública municipal. Outra proposição do Programa faz referência ao “local e ambientes apropriados”, justificando, também, a sala com móveis e equipamentos específicos em atendimento às finalidades das ações desenvolvidas com os alunos. No entanto, em nenhuma das três escolas inseridas na pesquisa havia móveis específicos ou planejados para ambiente de leitura, como o Estado havia proposto, sendo que em duas escolas há dois computadores e uma impressora; em outra, falta impressora; e em todas falta conexão à internet.

Pelo documento oficial, a Resolução SE-15 (2009), fica estabelecido como critérios que o professor responsável pela sala de leitura deve possuir formação em Letras e acumular, no mínimo, três anos de experiência docente no magistério público estadual paulista. Na realidade, conforme o apurado pela pesquisa, nas três escolas, das três professoras pesquisadas, apenas uma tem a formação inicialmente exigida. Entretanto, consta, no mesmo documento (2009), que, na falta do profissional com formação específica, pode ser professor responsável qualquer outro que se encaixe apenas no tempo mínimo de docência exigido. Além da professora de Letras, a pesquisa identificou duas docentes, uma com Pedagogia e outra com Psicologia, nas condições específicas de professoras responsáveis por salas de leitura.

Diz, ainda, a Resolução (2009) que a seleção e indicação do professor para tal função cabe ao diretor da escola, bem como a atribuição da carga de 44

horas semanais, das quais 33 na sala de leitura, 3 para trabalho pedagógico coletivo e 4 para trabalho pedagógico de livre escolha. Nas três escolas em questão, todas as professoras foram de escolha das diretoras. A de Letras, pela formação específica. A de pedagogia, por sua destacada atuação em sala de leitura de outra escola que vinha apresentando bons resultados nas avaliações externas. A de Psicologia, por história de vida e experiência profissional de boas práticas em relações humanas; além de ter passado por processo seletivo, sendo aprovada e escolhida. As três professoras cumprem a carga horária pré-definida, própria da **Escola de Ensino Integral**.

Na mais recente Resolução do **Programa Sala de Leitura** (2013), deliberada pela Secretaria de Estado da Educação, são apresentadas as atribuições aos professores responsáveis pelas salas de leitura. Isso deixa claro ter sido feito um reajuste nos aspectos legais e administrativos, prática muito comum no âmbito governamental, no qual decisões são tomadas a toque de caixa; ou seja: muito apressadamente, para atender às questões políticas centradas mais no fazer para aparecer do que para buscar efetivos resultados. O Programa não ficou ou não está ileso a esse tipo de mazela. O lapso de tempo, de 4 anos, entre a criação do mesmo (2009) e a Resolução sobre atribuições (2013) deixa claro que tal reajuste volta-se para decisões que deveriam ser tomadas inicialmente. Outro assunto no mesmo sentido é que, na Resolução citada acima, aparece a expressão “Proposta Pedagógica”, provavelmente decorrente da origem do Programa, quando ainda não havia a Escola de Ensino Integral. Essa expressão poderia ou até deveria ser mantida, mas acrescentou-se uma outra que é “Plano de Ação”; essa nomenclatura foi adotada (2012) para as escolas com aulas e atividades o dia todo; essa “nova escola” vem sendo implantada gradativamente. Além do que, na “Proposta Pedagógica”, cada escola pode formular seu projeto de leitura; no “Plano de Ação” das Escolas de Ensino Integral, são seguidas as diretrizes do **Programa Sala de Leitura**, sem a necessidade de projeto (aqui considerado, na acepção do termo e da palavra), mas sim como um Programa de Ação, onde cada escola escolhe as ações que entender como convenientes, mas sem projetar nada que não esteja previsto pelo Programa.

Ainda sobre a Resolução (2013), a pesquisa constatou que as três professoras participantes seguem as atribuições constantes em citação, nas quais estão inseridas as questões técnicas, organizacionais, interacionais e sobre a

orientação dos alunos nos procedimentos de estudos, pesquisa e leituras. Consoante ao Programa de Ensino Integral, a sala de leitura é citada num dos seus quatro aspectos. As diretrizes privilegiam os pilares educacionais da Unesco que são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e apreender a ser”, visando à formação de excelência. Ao tratar do contexto histórico-social para o ensino integral, as diretrizes do Programa em questão preconizam a “leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação e o desenvolvimento do protagonismo juvenil”. Em síntese, no discurso governamental, a “nova escola” procura combater a evasão escolar, motivar a permanência do aluno e promover sua conclusão nas duas etapas do ensino básico: fundamental e médio. Para tornar a escola mais atraente, o aluno é instruído a planejar e executar o seu projeto de vida. Para isso, além das aulas do currículo obrigatório, são criadas outras ações, entre as quais está a prática de leitura. Pelas Diretrizes do Programa, a educação é pensada com foco nas exigências do mercado de trabalho. Porém, estudiosos do assunto defendem maior dimensão para a educação, a exemplo de Kuenzer (2000), para quem a proposta é a de permitir a todos ter acesso a todas as áreas do conhecimento, possibilitando que, nas escolas públicas, sejam utilizadas diferentes mediações para minimizar os efeitos das desigualdades que decorrem do que define como precarização cultural relacionada às diferenças de classe.

No que concerne ao estudo em questão, o currículo do Ensino Integral sugere, para os processos de ensino e de aprendizagem, a utilização de diferentes linguagens, citando especificamente: “plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, para proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e fruição de produções culturais”.

Nesse sentido, considera o aprender a estudar como condição primordial para desenvolver a autonomia do aluno, tendo como pano de fundo – expressão empregada no sentido de panorama – a escrita e a leitura para o desenvolvimento de diferentes formas de estudos. Sobre a leitura, especificamente, define que o aluno deve ser ensinado a localizar informações num texto, em função dos objetivos de leitura; estabelecer as diferenças entre informações relevantes e periféricas para poder sintetizar; criar novos registros a partir das leituras; organizar fichamentos; expressar compreensão; e reorganizar informações para debates, seminário e afins. Nas referências bibliográficas das Diretrizes do Programa de Ensino Integral, na área de leitura, é apresentada apenas uma referência: Freire

(1988). Com essa referência, depreende-se que a organização teórico-conceitual bakhtiniana e peirceana estejam contempladas; em razão de que as produções do educador revelam ter bebido dessa fonte, sobretudo da bakhtiniana. No entanto, pelos dados obtidos da pesquisa, não se confirmou a prática educativa centrada na leitura crítica dos conteúdos ideológicos dos textos extraídos de livros, jornais e revistas. Observou-se apenas prática de leitura literal dos textos e organização de outras ações lúdicas realizadas no ambiente da Sala de Leitura, talvez para associar o espaço físico destinado à leitura a um espaço de “prazer”, sobretudo pelo fato identificado de que essas e outras ações lúdicas (bingo, jogo...) ocorrem na “hora do almoço” horas de lazer.

4.2 Descrição analítica e interpretação do perfil das professoras responsáveis pelo programa nas escolas: formação docente e práticas de mediação.

Em nove questionamentos dissertativos e alternativos, no primeiro bloco das entrevistas semiestruturadas desta pesquisa, o aspecto inicial a se considerar é o tempo de docência de cada uma das três professoras, que varia de 16 a 27 anos, quando o exigido pelo Programa Sala de Leitura, para ser professor responsável por sala de leitura, é de, no mínimo, três anos. A professora com menos tempo de serviço tem pelo menos cinco vezes mais em relação à exigência mínima. Em termos de idade, a variação vai dos 36 aos 50 anos. Portanto, reside aí indício de experiência de vida. Todas as entrevistadas são efetivas, mesmo a professora na condição de designada. As formações profissionais remontam aos anos de 1986, 1991 e 2000, respectivamente, nos cursos de Letras, Pedagogia e Psicologia. Duas formaram-se em instituições particulares e uma em escola pública, sendo essa professora a única com formação acadêmica continuada: duas pós-graduações, relacionadas à prática de leitura e ensino de texto.

Por exigência do **Programa Sala de Leitura**, capacitações ocorrem bimestralmente, pelo Centro de Referência em Educação Mário Covas, vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Num treinamento feito em São Paulo (2014), as professoras receberam instruções sobre os conteúdos online, com o anúncio de disponibilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o que não se deu na prática, conforme uma das professoras. Ainda sobre os perfis das mesmas, nenhuma exerce ou exerceu cargos de coordenação ou prestou assessorias pedagógicas; por serem responsáveis pelas salas de leitura, em dedicação

exclusiva, estão afastadas das salas de aula; e apenas uma delas tem publicação de pesquisa, feita na pós-graduação.

Sobre representações de leitura e procedimentos metodológicos de ensino do ato de ler, nenhuma das três contou, nas grades curriculares de seus cursos de graduação, com a disciplina Metodologia do Ensino de Leitura. Em relação à disciplina equivalente (metodologia de ensino), a pedagoga não teve nenhuma; a professora de Letras contou com duas disciplinas de metodologias, as das línguas portuguesa e espanhola; e a psicóloga considerou as disciplinas de sociologia e antropologia, pela amplitude do conteúdo social de cada uma e não pelas especificidades metodológicas. Quanto à Literatura Infantil, apenas no curso de Letras ocorreram algumas abordagens metodológicas do ensino de textos. Somente a pedagoga, quando trabalhou em sala de recursos (de inclusão de alunos com algumas limitações), recebeu, numa oficina, ensino de linguagens visuais. Nenhuma obteve ensino de artes nas graduações. Duas professoras aprenderam a trabalhar a leitura por meio de sentidos linguísticos e situacionais; e a psicóloga apenas pelos sentidos situacionais.

Do ponto de vista do aprendizado em formação continuada, excetuando-se as duas pós-graduações da professora de Letras, as duas outras se encaixam no que Nóvoa (2002) define como projetos de investigação-ação nas escolas, no que se compreende o dia a dia das salas de leitura como trabalho coletivo de partilha entre os atores educativos, tendo as escolas como local de formação. Imbernón (2009) ratifica esse pensamento da escola como lugar prioritário de formação mediante projetos ou pesquisas-ações, pelo processo de ação-reflexão-ação; algo que, em parte, ocorre no **Programa Sala de Leitura**, por conta das oficinas bimestrais, onde os professores responsáveis pelas salas de leitura trocam experiências e são instruídos por especialistas, em videoconferências. Nessa mesma corrente, Tardif (2002) é categórico ao afirmar, na defesa de tese do saber docente como saber plural, que a relação dos professores com os saberes não se reduz à simples função de transmissão sobre os saberes constituídos, para pontuar que a prática se integra com diferentes saberes, citando os de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Diante do entendimento (depreendido no decorrer deste estudo) de que o processo de aprendizagem leva algum tempo de maturação e não especificamente é mensurado, o aprender – entre outras circunstâncias para as quais aqui não cabe

uma discussão específica – está inserido na subjetividade da capacidade de cada sujeito submetido ao que lhe é ensinado. Porém, como há esse tempo, também atrelado às situações pertinentes à prática da investigação-ação, os indícios são de que, as professoras participantes desta pesquisa carecem de maior tempo de prática, associada à formação continuada, para que possam prosperar na função de ensinar a ler para o aluno poder compreender o conteúdo lido, em suas diferentes nuances de sentidos textuais e contextuais (como destaca a filosofia bakhtiniana) . Ainda que nas oficinas bimestrais seja permitido o trabalho coletivo de partilha entre os docentes, pelo que foi apurado nas entrevistas, não há sistematização para pesquisa-ação; daí a ausência de adequação nessa formação continuada. Aos professores responsáveis pelas salas de leitura, o Estado proporciona conferências *online* com especialistas em ensino de leitura, mas não aplica atividades sistematizadas de pesquisa, do ponto de vista da investigação científica para a construção do saber. Sendo assim, é notório que o Estado negligencia na oferta de condições apropriadas para que tais professores possam estabelecer efetiva relação entre os saberes de formação profissional (disciplinar, curricular e experiencial), considerando-se que, além das instruções proporcionadas por especialistas e da prática no dia a dia, a aplicação de pesquisa, em seu real sentido de estudo científico não ocorre, sendo que se ocorresse, poderia apresentar bons resultados. É o que se depreende do que foi ouvido, visto e lido nos estudos de produção deste trabalho.

Em relação aos conteúdos teóricos ofertados em suas graduações, observa-se fragilidade; ocorrendo o mesmo sobre as especializações e capacitações. Na graduação, apenas a professora formada em Letras recebeu, ainda assim, em apenas alguns momentos, conteúdos sobre a teoria da linguística tradicional; ou seja, para nenhuma delas foram oferecidos estudos de embasamento teórico-conceitual sobre a linguística textual ou sobre semiótica; na formação em Psicologia houve, apenas abordagem linguística do texto; na formação em Letras foi trabalhado mais o nível textual do contexto histórico-cultural do texto, sem as teorias; e na formação em Pedagogia não foi diferente. Na pós-graduação ou capacitações, as diferenças de textos literários e de textos informativos puderam ser vistos rapidamente em linguística, sendo que uma das três professoras revelou ter visto apenas superficialmente.

O frágil conhecimento sobre os conteúdos teóricos, numa consequência lógica de causa e efeito, resulta em consequências, ainda que não plenamente determinantes, mas com possíveis implicações e comprometimentos na busca de construir o aluno como leitor crítico, competente intelectualmente. O ler para compreender exige alguns conhecimentos, entre os quais o linguístico e o sócio-pragmático. Todavia, conforme Kleiman (2008) o conhecimento de mundo pode exercer expressiva contribuição para o professor em seu trabalho de ensinar a ler, considerando que a construção do sentido do texto depende do que o leitor já sabe; pelo que adquiriu ao longo de sua vida, juntamente com os demais conhecimentos. Porém, de acordo com a mesma autora, lembranças e conhecimentos, associados, são relevantes para a compreensão de um texto, pelo menos fornecendo pistas e sugerindo caminhos; entretanto, ainda assim, não explicitando tudo o que seria possível explicitar.

Num estudo sobre leitura e formação de leitores na escola pública paulista, Lazzari, Boldarine e Nicássio, (2014), mediante análise de materiais didáticos e atividades neles propostas, e, diante das dificuldades de leitura dos alunos nas avaliações externas, afirma que “a preocupação com o ensino de leitura na escola tem razão de ser”, considerando que a leitura, no âmbito da sociedade atual, “é uma das ferramentas existentes para se pensar a inserção de pessoas num patamar de vida mais digno” (p.149), remetendo a leitura como entendimento de mundo e apontando para a possibilidade de uma sociedade mais justa, e constituída, de fato, por leitores críticos. Mediante a análise do material de apoio ao currículo enviado às escolas e dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), de 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, para identificar conteúdos, habilidade e competências, as mesmas autoras formulam o seguinte entendimento:

A linguagem não pode ser considerada como um instrumento de sobrevivência que possibilite ao homem apenas sua vida cotidiana, pois a linguagem é o que define o homem. Negar o acesso total de todos à linguagem, incluída aí a leitura, é negar a participação em sociedade e também a vida em sua plenitude. “A escola, local privilegiado de acesso à leitura e à escrita, não pode se furtar de seu papel de contribuir para que os educandos atinjam a competência leitora” (LAZZARI; BOLDARINE; NICÁSSIO, 2014, p.153).

Pela concepção de Bakhtin (1998), os diversos conhecimentos formam o saber docente e o caráter político e ideológico da linguagem, promove relações de sentidos entre os sujeitos e os conhecimentos; sendo que a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social. Em resumo, na concepção dialógica da linguagem, o mesmo autor afirma que deve haver profunda ligação entre linguagem e vida, o que constitui o fenômeno social da interação verbal. Freire (2002, p.138), em estudo sobre as teorias bakhtinianas, aponta para o fato de que enunciados não existem isolados, pois um pressupõe outros que o sucederão, sendo cada um apenas o elo de uma cadeia, “podendo ser compreendido no interior dessa cadeia”. Portanto, essas abordagens de conteúdos teóricos histórico-culturais não foram reveladas pelas docentes, professoras responsáveis pelas salas de leitura, que carecem de tais conhecimentos, para que possam reconhecer os elos necessários entre o texto e o seu contexto social de origem, para compreensão mais ampla dos sentidos inter-relacionados nos diálogos entre autor, texto e o contexto da produção do texto.

Conforme visto durante a realização da pesquisa, nas entrevistas com as docentes, constou o pedido para que elas conceituassem “língua” e “linguagem”, “texto” e “leitura”. As professoras com formações em Psicologia e Pedagogia disseram que “língua é idioma, fala”; e “linguagem o modo de expressar, podendo ser formal ou informal”; enquanto a professora de Letras disse “haver a estrutura da língua dentro de diversas linguagens, que são as variantes sociais”; dizendo ainda que “num tema podem ser abordadas várias linguagens, dentro de uma única língua”. As falas das professoras revelaram, portanto, o desconhecimento teórico sobre os conceitos histórico-culturais de texto e de linguagem que remetem para o diálogo dos sentidos manifestados em um texto e da sua rede de signos que, conforme Bakhtin (2002), abrange o autor e o leitor sintonizados culturalmente num determinado contexto pragmático.

Diante do exposto, infere-se que os conceitos de texto e de leitura foram abordados, nos conteúdos das graduações das três professoras, de forma inadequada (como apontam as falas citadas anteriormente) e afluíram ao longo dos anos de suas práticas que se limitam a comentários de partes contedísticas dos textos lidos, sem relações com os processos específicos de construção de sentidos, próprios de cada modalidade de linguagem (verbal ou visual). A de psicologia diz que “texto é escrita” e “a leitura a compreensão da escrita”; a de Letras fala que “o

texto possui estrutura, gênero e forma”, afirmando que um único texto permite leituras diferentes; e a de pedagogia considera que “o texto pode ser informativo ou instrucional”, com a observação de que a leitura não deve ser feita apenas por fazer, no sentido que deve ser feita para compreender. Enfim, todos esses conceitos expostos por elas são limitados e não contemplam a função social do ato de ler. A inadequação se confirma, sobretudo, nos equívocos contextuais implícitos em alguns desses registros verbais das participantes; como exemplos: “língua é idioma, fala” (discurso das docentes de pedagogia e psicologia). Como informam as teorias materialistas da linguagem, língua e fala são dois polos (distintos) constitutivos da linguagem. A língua implica o conjunto de leis linguísticas (sendo, portanto, de natureza coletiva) e a fala envolve o uso individual da língua, no dinamismo das relações psicológicas e sociais. O dialogismo língua e fala é que define, portanto, a linguagem, como processo histórico-cultural. Também a professora de Letras expõe uma concepção inadequada de língua, ao dizer que há “a estrutura da língua dentro de diversas linguagens que são as variantes sociais”. Essa conceituação é exposta por uma relação inapropriada, que não esclarece o conceito de língua. Ao contrário, estabelece o raciocínio confuso de que a estrutura de língua está presente em todas as linguagens, o que, de fato, não ocorre, pois muitas linguagens visuais podem dispensar o uso de estrutura de língua; por exemplo: a linguagem corporal (gestual), a linguagem pictórica e outras.

Outra afirmação inadequada (da professora de psicologia) foi sobre “texto e escrita”. Nas teorias discursivas (semióticas), o texto constitui um processo de comunicação e, portanto, vai além de uma estruturação linguística, podendo-se conceituar como texto ou discurso, a modalidade de comunicação de pintura, pelo desenho, pelo movimento corporal e outros. Fica constatado esse desconhecimento teórico das docentes pesquisadas. De uma forma ou de outras, todas as participantes, ao falarem do conceito de texto, o associam exclusivamente ao discurso VERBAL (escrito ou oral).

No que se refere ao conhecimento teórico das participantes, sobre o campo das significações do texto, as três professoras destacam o texto como uma “unidade semântica”, materializada por vários elementos de significação, que aparecem em categorias lexicais sintáticas e estruturais, de acordo com os estudos de Kleiman (2008). No entanto, Kleiman também destaca a natureza ideológica, sócio-semiótica de valorização do contexto como elemento de definição dos

sentidos do texto. E esse conhecimento da função social de significação de um texto, as três docentes não conseguiram ressaltar, quanto entrevistadas.

Tal complexidade da natureza do texto (linguística a pragmático-social) vem reconhecida pelo **Programa Sala de Leitura** na formulação de suas diretrizes, de tal forma que são ofertadas capacitações aos professores responsáveis. No entanto, as professoras inseridas nessa pesquisa apresentam informações sobre as limitações de tais treinamentos: a professora psicóloga diz ter recebido, numa das capacitações, ensinamentos relacionados à leitura, mediação e linguagem, com foco em técnicas de filmagem; a de Letras fala em orientações técnicas nas abordagens de leitura; e a pedagoga comenta que as capacitações ocorrem a cada dois meses, com vários focos. Para os conceitos de língua e linguagem, a psicóloga não tem informação a passar; a pedagoga comenta ter visto de tudo um pouco, conforme os temas; enquanto a professora de Letras afirma prevalecer maior foco no autor ou no próprio texto. São fatos que envolvem formações incompletas, que não contemplam a significação complexa do texto, o processo triádico de significação (PEIRCE, 2010) e processo social, dialógico e polifônico do texto (BAKHTIN, 2006).

Para Lazzari, Boldarine e Nicássio (2014), a leitura significativa implica em ultrapassar a decodificação mecânica e, assim, envolver a significação contextual do texto. Por consequência, para que ocorra satisfatoriamente um processo cultural de atribuição de sentidos, existe a necessidade de que a escola ofereça aos alunos subsídios os auxiliem no entendimento dos textos, para que eles passem a fazer sentido. Para que isso ocorra, uma possibilidade sugerida é a de que os saberes sejam organizados como forma de proporcionar com o “aumento do capital cultural dos educandos” (p.159). Lazzari, Boldarine e Nicássio (2014) destacam, ainda:

Assim, a escola, a serviço do Estado, infelizmente, parece cumprir um papel equivocado, tanto no que diz respeito à precária alfabetização de um número cada vez maior de pessoas quanto à manutenção do *status quo*. Ainda estamos, portanto, longe do que se apresenta como caminho adequado para um ensino de leitura ancorado nas práticas do uso da linguagem, mirando um intenso contato com os textos vistos como unidades contextualizadas. (p.160)

Despreparadas teoricamente, nas entrevistas sobre metodologias, as professoras deixaram claro que os modos de uso de teorias estão no Plano de Ação da Escola de Ensino Integral, o que corresponde de alguma forma, ao Projeto

Pedagógico das escolas tradicionais; mas não conseguem descrever essas teorias. A professora de Letras disse que as teorias estão no Plano de Ação e no Projeto Pedagógico; a psicóloga disse, no momento da entrevista, não se recordar dos modos de uso das teorias; a pedagoga reafirmou ser empregada a metodologia da Escola de Ensino Integral. Enfim, nenhuma das participantes conseguiu identificar as teorias que lhes dão embasamento para a organização da prática educativa da leitura.

Cumprе ressaltar que, apesar dessa precária formação teórico-científica das professoras, há um notável zelo das mesmas para com as salas de leitura, bem arrumadas e organizadas em relação à manutenção do acervo e à disponibilização para a comunidade escolar, especialmente para os alunos que têm liberdade em retirar livros nas prateleiras, anotar a retirada em ficha específica de controle, apenas sob olhar das professoras responsáveis pelas salas de leitura. Elas, em virtude do trabalho em regime de dedicação exclusiva, trabalham com flexibilidade de horário, o que permite atendimento aos alunos no horário do almoço, servido na própria escola. O Programa de Ação contempla, conforme já exposto, nesta dissertação, múltiplas atividades, sendo que cada escola define as suas. Dentre as atividades internas estão: Feira de Troca de Livros, Noite Cultural, Contação de Histórias, exposições sobre autores da literatura brasileira, Viajando nas Histórias em Quadrinhos, Banquete Literário, Projeto Soletrando, Cruzadinha e Caça Palavras, Bingo de Números e Produção de Vídeos. Dentre as externas, existem o Bolsa de Leitura e a Biblioteca Bolsa, com os alunos levando livros, jornais e revistas para suas casas, destinados à leitura própria e também de seus familiares; visita à Pinacoteca e ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo; participação no desfile do aniversário da cidade, apresentando trabalhos de artes visuais sobre autores homenageados: Rubem Alves, Ariano Suassuna e João Ubaldo Ribeiro. Todavia, apesar de toda essa oferta de Eventos e Atividades Culturais, programadas pelo espaço escolar da Sala de Leitura, pode-se avaliar que muitas dessas ações não se ligam às práticas necessárias de construção cultural da competência leitora dos alunos; as iniciativas são elogiáveis, mas as ações específicas sobre o ensino de leitura são pouco exploradas, concentrando mais no interesse de inserir os alunos em contextos físicos de oferta de livros, do que em projeto de exercício de uma leitura pragmático-social dos mesmos para construção cultural do perfil intelectual, crítico-reflexivo dos alunos.

Como no Programa paulista predomina a busca de motivação pelo interesse pela leitura, as ações metodológicas para despertar esse interesse não poderiam se limitar às leituras conteudísticas, tendo em vista que o próprio interesse pela leitura é decorrente da descoberta dos sentidos situacionais (sociosemióticos, ideológicos, filosóficos, políticos) de um texto, como alertam os estudiosos da linguagem (Bakhtin e Peirce). Para esses autores e outros da Filosofia Materialista de linguagem, não existe linguagem neutra. Em outros termos, os estudos semióticos histórico-culturais ressaltam o movimento social de origem dos significados de um texto, que variam a partir das diferenças de perfil de quem lê (de seu próprio contexto), de como se sintoniza, culturalmente, com o autor do texto e como o contexto do autor e do próprio texto. Todo esse movimento social da leitura, necessário à fruição do leitor, não vem sendo trabalhado nas escolas e ocorreu, inclusive, nas práticas educativas desenvolvidas pelo Programa.

Confrontando, portanto, os pressupostos teóricos histórico-culturais, apresentados nessa pesquisa, com os dados obtidos sobre a observação do trabalho com a leitura no referido programa paulista, pode-se afirmar que faltam saberes acadêmico-científicos (sobre língua/linguagem; texto e leitura) dos docentes responsáveis (facilitadores) e, conseqüentemente, esse desconhecimento acaba interferindo em suas práticas de formação de leitores. Nas ações com a leitura, fica inviabilizada a intervenção das mesmas, para a construção do perfil crítico-reflexivo dos alunos, no seu processo individual e social de formação da competência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esta dissertação, pode-se afirmar que o **Programa Sala de Leitura** tem sua relevância, enquanto iniciativa do Estado de estimulação da leitura pelo envolvimento específico da escola, envolvendo, inclusive, a família. Como foi descrito, são várias e frequentes as tentativas de encantamento e de aproximação dos alunos das ações e os espaços apropriados para o despertar do interesse no ato de ler. No entanto, nesta dissertação, buscou-se discutir o papel da Educação não só na conquista de decodificadores de linguagens, mas, sobretudo, na construção dos cidadãos, leitores crítico-reflexivos do texto e das relações sociais que o mesmo mantém com o seu contexto histórico-cultural de origem, o que implica, inclusive, a leitura também dos contextos do autor e do leitor (seres sociais situados em tempos e espaços específicos. Conforme afirmação, nos pressupostos teóricos deste estudo, a teoria materialista da linguagem, segundo Bakhtin (2006), destaca, no ato de compreensão dos signos, a relevância dos contextos histórico-culturais (situações específicas de origem do texto) na determinação dos sentidos.

Assim, de acordo com as reflexões bakhtinianas, é possível afirmar que a escola precisa privilegiar esse ensino contextualizado da leitura, considerando a leitura como uma atividade de interação verbal, pela qual ocorrem as interlocuções entre indivíduos de grupos sociais diferentes, em momentos históricos diferentes, possibilitando, portanto, a oportunidade de diálogos e confrontos de visões de mundo. Dessa maneira, esse exercício dialógico (bakhtiniano) do ato de ler é que possibilita a troca de experiências e a construção de repertórios culturais plurais, abrindo espaço para concepções plurais de mundo que rejeitam o preconceito, a discriminação, a estigmatização de valores comportamentais. Entretanto, pelas atividades observadas no **Programa Sala de Leitura**, não houve a verificação dessas atividades de interação verbal, a partir da função mediadora docente. Houve, sim, forte estimulação para que o aluno se envolvesse com a leitura, mas prevalecendo ações de leituras apenas conteudistas dos textos; não se propondo a leitura específica das linguagens veiculadoras ideológicas desses conteúdos. Nesse sentido, desfez-se a oportunidade de, no Programa, uma maior valorização da função medidora dos docentes, que se limitarem a ações genéricas de motivação e

de inserção dos alunos nos ambientes físicos de leitura (escola e família), sem, contudo, procederem a leitura crítico-reflexiva dos livros.

Foi o que ficou constatado neste estudo que a mediação docente ocorreu apenas nas ações de motivação e estimulação do interesse pela leitura (na escola e na família), mas não se desenvolveram ações de construção do leitor crítico-reflexivo dos livros, jornais e revistas ofertados pelo Programa. Pelas atividades observadas no **Programa Sala de Leitura**, não ocorreu nelas a interação verbal, a partir da função mediadora.

A função mediadora docente só pode ser exercitada por professores com formação específica no objeto de conhecimento selecionado para o ensino. Das três professoras inseridas na pesquisa, apenas uma tem formação específica para trabalhar com leitura, sendo a graduada em Letras e em duas pós-graduações *lato sensu*: Especializações em Língua Portuguesa e Prática de Leitura; e em Educação, Ensino e Texto. A pedagoga e a psicóloga vivem o processo de adaptação para poderem atuar com práticas de leitura.

O Programa paulista disponibiliza para o professor a condição de uma formação continuada, por meio de vídeos-conferências sobre práticas de leitura e encontros dos professores responsáveis pelas salas, no âmbito da Diretoria Regional de Ensino em Presidente Prudente, a cada dois meses. Textos sobre prática de leitura são disponibilizados no site do Centro de Referência em Educação Mário Covas, responsável por manter o Programa paulista. Houve treinamento para utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, mas em razão de um problema de cadastramento não tem sido possível o acesso. Assim, está inoperante o uso de novas tecnologias, pelo menos para as três professoras em questão; e foi identificado, portanto, que a pretensa prática de formação continuada, anunciada pelo Estado, se esbarra nas inadequações da estrutura voltada para suprir a falta de formação específica ou para proporcionar a reciclagem dos conhecimentos dos professores.

O Programa endossa, nas suas diretrizes, o modelo de escola como *habitus* – o aprender no próprio espaço escolar; este se apresenta como local inerente à formação continuada, onde as professoras aprendem com as próprias práticas, aproveitando o que se tem disponível; e superam limites, graças aos seus esforços, dedicação, comprometimento e, especialmente, entusiasmo. Há comprometimento com o Programa, evidenciado em ações das professoras

responsáveis pelas salas de leitura que, no afã de suprir mazelas do Estado, angariam recursos financeiros para dotar os acervos de livros de maior interesse dos alunos.

Nas diretrizes do Programa, nos Planos de Ação das escolas e nas falas das professoras não aparecem explícitas quais teorias dão suporte à organização metodológica docente; o que, de certa forma, explica as carências de saberes docentes reveladas pelas três profissionais nas entrevistas, quando indagadas sobre a relevância das teorias semióticas (Bakhtin, Peirce e outros estudiosos do assunto) para um ensino de leitura que alcance a interpretação crítica e ideológica das linguagens dos textos.

Os indicativos desta pesquisa são para que o Estado concentre mais esforços na formação específica dos professores responsáveis pelo Programa, tornando-os mediadores críticos do ensino de leitura, capazes de retirar São Paulo, enquanto maior unidade da federação, populacional e economicamente, da incômoda posição de 7º lugar no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que, embora contestado por alguns estudiosos, como foi visto neste estudo, expressa, ainda, a necessidade de outros caminhos de formação docente para uma efetiva mediação no processo de ensino de leitura.

O Programa Sala de Leitura se apresenta como uma proposta que precisa ser repensada pelo Estado. Mais que isso, a proposta necessita de reestruturação do conteúdo programático que contemple formação profissional para procedimentos metodológicos eficazes, do ensino do ato de ler.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola refletir e nova realidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ANJ – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS. **Indústria Jornalística**, 2012. Disponível em: <<http://www.anj.ogr.br/industria-jornalistica>>. Acesso em: 29 maio 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDITORES DE REVISTAS. **Dados de mercado**. 2014. Disponível em: <<http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/>>. Acesso em: 29 maio 2014.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance** (1975). 4.ed. São Paulo: Unesp, 1988.

_____. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases Educacionais. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de set. 2015. Disponível em: <<http://www.2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma/pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BUTLEN, M. O mundo da escrita não se resume à sala de aula e ao livro didático. **Letra A, jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, v. 4, n.14, p. 12-14, 2008.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO “MÁRIO COVAS”. **Programa Sala de Leitura**

Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc/saladeleitura>>. 2008. Acesso em: 15 maio 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. Salvador/BA. **Revista Germinal**, v. 7, n. 1, 2015.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTE NEGRO. **Analfabetismo funcional**. 2009. Disponível em:
<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php>. Acesso em: 27 maio 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa retratos da leitura no Brasil. 2012**. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipm/publier4.0/texto.asp>>. Acesso em: 29 maio 2014.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, v.21, n. 90, abr. 2010.

LAZZARI, R. L. B.; BOLDARINE, R. F.; NICÁSSIO, R. T. Aprende-se a ler na escola: Um estudo da aprendizagem de leitura na escola pública paulista. **Todas as Letras X**, São Paulo, v.16, n.2, p.149-162, nov. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, A. E. M.; ORTEGA, J. M. Q.; MOLOGNI, M. **Normas e padrões para trabalhos acadêmicos e científicos da Unoeste**. 3.ed. eletrônica. Presidente Prudente: Unoeste, 2016.

MOTA, R.; SCOTT, D. **Educando para a inovação e aprendizagem independente**. Rio de Janeiro: Campos, 2013.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1999.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

PEASE, A.; PEASE, B. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. 7.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEREIRA, R. B.; PIROLA, S. M. F. Espelhos da leitura na escola pública: Por que nossa Pátria ainda não é nossa Língua. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. ECS. Sinop, v.5, n.1, p.08-18, jan./jun. 2015.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIMENTA, S. G.; CHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. 2009**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

RESOLUÇÃO do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 25/6/2015 – Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **D.O.U.** de 25 maio 2015, Seção 1, p.13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Programas e Projetos**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos>>. Acesso em: 15 maio 2014.

SILVA, E. T. **A leitura no contexto escolar**. 5. ed. São Paulo: FDE, 1988.

SOUZA, M. A. **Por que o Brasil possui um dos piores índices de educação do mundo?** Filosofonet, 2013. Disponível em: <<https://filosofonet.wordpress.com>>. Acesso em: 15 maio 2014.

SOUZA, P. N. P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. Lavras, MG: Pioneira, 1991.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSAR, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

US MEDIA CONSULTING. Mapa da Mídia no Brasil: **Penetração/Preferência**. Disponível em:

<<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing>>. 2011. Acesso em: 29 maio 2014.

ZERO HORA. **Índice de leitura espontânea no Brasil é de pouco mais de um livro por ano.** Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segmentocaderno/noticia>>. 2012. Acesso em: 28 maio 2014.

TREVIZAN, Z. Profissionalização em diferentes concepções teórico-pedagógicas. In: TREVIZAN, Z.; DIAS, C. L. **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

Apêndice

QUESTÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES SELECIONADOS

PROFESSOR C-PEDAGOGIA

1.1 Qual sua idade?

1.2 Qual seu tempo de docência (em anos)?

1.3 Qual sua condição profissional:

Efetivo (a) Não Efetivo (a)

Designada. Categoria F, com estabilidade.

1.4 Qual sua Formação em Nível Superior:

Graduação em:

Concluída em:

Pós-Graduação em:

Concluída em:

1.5 Quais cursos de extensão cultural e quais capacitações você recebeu sobre Ensino de Leitura, após a Graduação?

1.6 Tem experiência em coordenação ou assessorias pedagógicas?

Sim Não

1.7 Atualmente (2015) leciona em:

Ensino Infantil (NÍVEIS): _____
 Ensino Fundamental (NÍVEIS): _____
 Ensino Médio (SÉRIES): _____
 Ensino Superior (TERMOS): _____

1.8 Coursou Graduação em Instituição de Ensino Superior:

Particular Pública

Curso(s):

1.9 Tem publicações de pesquisas ou de relatos de experiências vinculadas ao magistério?

Sim Não

Descrever:

2. QUESTÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO DO ATO DE LER, ADQUIRIDOS NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA OU LETRAS.

2.1 A Grade Curricular do seu curso de Graduação ofertava a disciplina Metodologia do Ensino de Leitura?

Sim Não

E outra disciplina de conteúdo equivalente?

TIPO: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa?

Sim Não

TIPO: Ensino de literatura Infantil?

Sim Não

TIPO: Ensino de Linguagens Visuais?

Sim Não

TIPO: Ensino de Artes?

Sim Não

2.2 Nos conteúdos teóricos e referentes a ensino de leitura (no curso de graduação):

- A abordagem dos textos se centrava nas teorias da Linguística Tradicional e a leitura era considerada ato simplista de apreensão dos sentidos de dicionário dos textos?

Sim Não

- A abordagem dos textos se centrava nas teorias da Linguística Textual e ou outras teorias semióticas (peirceana, bakhtiniana, greimasiana), sendo a leitura considerada ato linguístico de natureza sócio-pragmática?

Sim Não

- Na abordagem dos textos, ficavam (ou não) claras para os graduandos, a(s) teoria(s) de embasamento teórico-conceitual?

Sim Não

Comentários: _____

2.3 O trabalho com a leitura era sugerido por meio de:

Busca dos sentidos (de dicionário) das palavras do texto e retorno ao mesmo, para compreensão linguística de frases e parágrafos?

Busca de sentidos situacionais pela relação estabelecida entre o Autor, o Texto e o Contexto de produção do texto?

Busca da sintonização cultural do Autor e do Leitor diante do texto e do contexto de sua origem?

Todos os percursos citados anteriormente

2.4 Aprendeu, na graduação ou em Cursos/Treinamentos posteriores, a diferenciar texto literário (prosa e poesia) de textos em geral?

Sim Não

2.5 Qual seu conceito atual de:

LÍNGUA E LINGUAGEM:

TEXTO E LEITURA:

2.5.1 Os conceitos expostos acima afloraram durante a realização do(s) curso(s) de Formação?

Sim Não

2.5.2 Os conceitos expostos foram adquiridos na Graduação/Pós (cursadas) e foram se ampliando ao longo dos anos?

Sim Não

2.6 O Programa Sala de Leitura oferece algum treinamento específico para trabalhar a competência leitora dos alunos?

Sim Não

2.6.1 Caso ofereça treinamento, quais os conceitos trabalhados – de língua e lugar e de texto e leitura – foram se ampliando, na sua experiência profissional, ao longo dos anos?

Sim Não

2.7 Jornais e revistas são utilizados em atividades complementares?

Sim Não

Descreva as Atividades Complementares:

2.8 No uso dos textos contidos nos jornais e revistas ofertadas pelo Programa quais os procedimentos de leitura, voltados para uma descoberta dupla: **a.** dos sentidos linguísticos firmados no texto; **b.** dos sentidos pragmático-sociais, apreendidos nas relações estabelecidas pelo diálogo do texto com o contexto?

Comentários:

2.9 O Programa sugere modos de uso de teorias como suporte na organização metodológica das suas atividades de leitura? Quais modos e quais teorias são sugeridos?

Comentários:

2.10 Descreva suas dificuldades ou habilidades no trabalho com os materiais de leitura; jornais e revistas ofertados pelo Programa:

2.11

Você Lê:	Descrição dos tipos de materiais lidos (livros, jornais, revistas, e-books, outros)
<input type="checkbox"/> Todos os dias	Todos os dias, de tudo um pouco. Atenção especial aos livros novos, para poder discutir com os alunos.
<input type="checkbox"/> Uma vez por semana	
<input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana	
<input type="checkbox"/> Cada quinze dias	
<input type="checkbox"/> Uma vez por mês	
<input type="checkbox"/> Uma vez a cada três meses	
<input type="checkbox"/> Uma vez por semestre	
<input type="checkbox"/> Uma vez por ano	

2.11.1 Natureza dos conteúdos dos materiais lidos:

- Acadêmico-científicos
- Literários
- Jornalísticos
- Religiosos
- Filosóficos
- Autoajuda

2.12 Formulações de outras perguntas relacionadas a estrutura física, ao acervo, aos equipamentos de informática e aos documentos.

ANEXOS

Diário Oficial - Poder Executivo - Estado de São Paulo - Seção I, p.39
GOVERNADOR JOSÉ SERRA
Palácio dos Bandeirantes
Av. Morumbi, 4.500 - Morumbi - CEP 05698-900 - Fone: 2193-8000
Volume 118 - Número 34 - São Paulo, 19 de fevereiro de 2009.

Educação
GABINETE DA SECRETÁRIA
Resolução SE - 15, de 18-2-2009

Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino

A Secretária de Estado da Educação, considerando que: a formação escolar do educando não pode prescindir do atendimento às exigências do mundo contemporâneo que demandam acesso cotidiano a fontes de informação e cultura atualizadas e diversificadas; a escola se apresenta como um dos espaços privilegiados de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita; o desenvolvimento dessas competências e habilidades requer local e ambientes apropriados, exigência constante no padrão mínimo nacional de infra-estrutura previsto no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, resolve:

Art. 1º - Fica criada, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma sala de leitura que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino:

I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;

II - espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.

Parágrafo único - As unidades escolares que não dispõem de local apropriado à instalação da sala de leitura contarão com ambientes de leitura com acesso a acervos e serviços.

Art. 2º - A implantação das salas ou ambientes de leitura obedecerá a cronograma gradativo, a partir do ano letivo de 2009, levando em consideração critérios previamente definidos, por órgãos centrais, tais como: situação de atendimento aos alunos, disponibilidade de espaço, condições do acervo, entre outros.

Parágrafo único - a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas providenciará a publicação da lista de escolas que passam a contar com salas ou ambientes de leitura, apontando a vigência de cada implantação.

Art. 3º - As salas ou ambientes de leitura contarão com um professor responsável com as seguintes atribuições:

I - Elaborar Projeto de Trabalho;

II - Planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula;

III - Reunir e organizar o material documental;

IV - Planejar, coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular no que diz respeito:

a) à estruturação do espaço físico;

b) à permanente organização e controle patrimonial do acervo;

c) às atividades na rede informatizada na Web;

V - Participar de Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola;

VI - Apresentar relatórios sobre as atividades desenvolvidas para análise e discussão da Equipe Pedagógica;

VII - Organizar ambientes alternativos de leitura na escola;

VIII - Promover o acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas;

IX - Orientar os alunos nos procedimentos de estudos, pesquisas e leitura.

§ 1º - As escolas com mais de dois turnos de funcionamento poderão contar com mais um professor responsável.

§ 2º - Estagiários poderão ser contratados, nos termos da legislação vigente, para atuarem nas salas ou ambientes de leitura.

Art. 4º - São requisitos à seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura:

I - possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, no campo de atuação referente a aulas dos ensinos fundamental e médio, devendo encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as atribuições a serem desenvolvidas.

II - ser portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em letras;

III - possuir, no mínimo, 3 (três) anos de experiência docente no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º - na situação de readaptado, o docente somente poderá ser incumbido do gerenciamento das salas ou ambientes de leitura no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter autorizada, previamente, a mudança e sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente.

§ 2º - na inexistência de docente na condição de readaptado, conforme disposto no inciso I deste artigo, a atribuição poderá recair em docente ocupante de função-atividade, categoria F, em situação de interrupção de exercício, abrangido pelas disposições da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e que preencha aos demais requisitos estabelecidos no parágrafo anterior.

Art. 5º - Caberá ao Diretor de Escola:

I - selecionar e indicar candidatos para a atribuição das salas ou ambientes de leitura, obedecendo a critérios definidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;

II - distribuir a carga horária de 33 (trinta e três) horas semanais de acordo com o horário de atendimento das salas ou ambientes de leitura, em 5 (cinco) dias úteis da semana, abrangendo, no mínimo, por dia, 2 (dois) turnos de funcionamento da unidade escolar e obedecendo ao limite máximo de 8 (oito) horas diárias de trabalho, incluindo as HTPCs;

III - avaliar, com os demais gestores da unidade escolar, ao final de cada ano letivo o desempenho do docente, ficando condicionada a recondução, no ano letivo subsequente, ao resultado da avaliação;

IV - zelar pela segurança, preservação, manutenção e conservação dos equipamentos, do acervo e do ambiente, orientando a comunidade escolar para o uso responsável;

V - elaborar instruções, quanto à organização, ao funcionamento e à utilização das salas ou ambientes de leitura.

Parágrafo único: no caso de readaptado com carga horária inferior a 40 (quarenta) horas semanais, a distribuição será efetuada, obedecendo às mesmas condições estabelecidas no inciso II deste artigo.

Art. 6º - O docente selecionado cumprirá carga horária de 40 (quarenta) horas semanais para o exercício das atribuições estabelecidas no artigo 3º desta resolução, sendo 33 (trinta e três) horas de atuação nas salas ou ambientes de leitura, 3 (três) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) e a 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

§ 1º - Tratando-se de readaptado, o docente cumprirá a carga horária fixada em sua Apostila de Readaptação, que não poderá ser inferior a 30 (trinta) horas, das quais fará jus às horas de trabalho pedagógico (HTPCs e HTPLs) correspondentes.

§ 2º - Não haverá substituição nos impedimentos legais do professor responsável salas ou ambientes de leitura, devendo a unidade escolar, com acompanhamento da Diretoria de Ensino, manter listagem de candidatos pré-selecionados, em reserva, para ocasional troca do professor responsável, no decorrer do ano, quando o impedimento for superior a 15 (quinze) dias.

§ 3º - O professor, no desempenho das atribuições relativas às salas ou ambientes de leitura, usufruirá férias de acordo com o calendário escolar, juntamente com seus pares docentes.

Art. 7º - O professor que, no exercício das atribuições das salas ou ambientes de leitura, deixar de corresponder às expectativas de um bom desempenho, em especial em termos de assiduidade e compromisso, perderá, a qualquer tempo, as horas atribuídas, reiniciando período de interrupção de exercício, ou, no caso de readaptado, retomando o exercício do seu rol de atividades, por decisão do Diretor de Escola, ouvido previamente o Supervisor de Ensino da unidade.

Art. 8º - Aplicam-se aos docentes em exercício nas salas ou ambientes de leitura as disposições da Resolução SE nº 1, de 4 de janeiro de 2006 e da Resolução SE nº 97, de 23 de dezembro de 2008.

Art. 9º - A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e as Coordenadorias de Ensino expedirão orientações complementares a presente resolução.

| Art. 10 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Diário Oficial – Poder Executivo Estado de São Paulo
Volume 123 – número 164 – São Paulo, 31 de agosto de 2013, p. 39.

Educação
GABINETE DO SECRETÁRIO

Resolução SE 60, de 30-8-2013

Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. O Secretário da Educação, à vista do disposto na Resolução SE 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual, e considerando a necessidade de estabelecer normas e procedimentos para a atuação de professor nas Salas/Ambientes de Leitura das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012, bem como o Decreto 59.354, de 15-07-2013,

Resolve:

Artigo 1º - As escolas do Programa Ensino Integral, organizadas nos termos da Resolução SE 49, de 19-07-2013, contarão, em suas **Salas/Ambientes de Leitura** e na forma estabelecida na presente resolução, com 1 (um) professor que atuará em Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, fazendo jus à Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI, instituída pela Lei Complementar 1.164/12.

Artigo 2º - São atribuições do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura nas escolas do Programa Ensino Integral:

- I – elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;*
- II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional, de forma colaborativa e cooperativa, visando ao cumprimento do programa de ação estabelecido;*
- III - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;*
- IV – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual, no recinto da escola;*
- V - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, a fim de promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;*
- VI – participar de orientações técnico-pedagógicas, relativas à sua atuação na escola, bem como de cursos de formação continuada;*
- VII – atuar em atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da escola e com o projeto de vida dos alunos;*
- VIII - propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na Sala/Ambiente de Leitura, nos resultados de aprendizagem, no âmbito da escola;*
- IX – acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/Ambiente de Leitura;*
- X – atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais;*

XI - subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes;

XII - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas;

XIII - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;

XIV - coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;

XV - organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos.

Artigo 3º - Poderá participar do processo de seleção para o exercício das atribuições de professor de Sala/Ambiente de Leitura nas escolas do Programa Ensino Integral, o docente titular de cargo ou ocupante de função-atividade que se encontre na condição de readaptado, ou de adido, ou, ainda, cumprindo horas de permanência, desde que atenda aos seguintes requisitos:

I - seja titular de cargo ou ocupante de função-atividade portador de diploma de licenciatura plena, abrangido pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 01-06-2007;

II - possua experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público oficial do Estado de São Paulo; e

III - venha a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI instituído nas escolas do Programa.

Artigo 4º - Na seleção de docentes para o exercício das atribuições relativas à Sala/Ambiente de Leitura, de que trata o artigo 3º desta resolução, observar-se-á a seguinte ordem de prioridade:

I - docente readaptado, observada a legislação pertinente, apto ao exercício das atribuições previstas no artigo 2º desta resolução;

II - titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo horas de permanência na composição de sua jornada;

III - docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/07, que esteja cumprindo horas de permanência. **§ 1º** - Somente será possível a designação de docente readaptado para atuar na Sala/Ambiente de Leitura se for verificada compatibilidade entre as atribuições previstas no artigo 2º desta resolução e o rol de atividades do docente, expedido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS, do Departamento de Perícias Médicas do Estado - DPME, sendo desnecessária a consulta ao referido órgão.

§ 2º - Para os docentes, a que se referem os incisos II e III deste artigo, só poderá haver designação para a Sala/Ambiente de Leitura na comprovada inexistência de classe ou de aulas de sua habilitação/qualificação, que lhe possam ser atribuídas, em nível da própria unidade escolar e também da Diretoria de Ensino.

Artigo 5º - O processo de seleção para atuação em Sala/Ambiente de Leitura, de que trata esta resolução, deverá observar, no que couber, a regulamentação específica do processo seletivo do Programa Ensino Integral.

Artigo 6º - *A carga horária a ser cumprida pelo professor da Sala/Ambiente de Leitura do Programa Ensino Integral será de 40 (quarenta) horas semanais, correspondente ao Regime de Dedicção Plena e Integral.*

§ 1º - *O docente readaptado que venha a ser selecionado para atuar na Sala/Ambiente de Leitura do Programa Ensino Integral, independentemente da carga horária fixada em sua Apostila de Readaptação, deverá ser designado por 40 (quarenta) horas semanais.*

§ 2º - *Não haverá substituição nas ausências e impedimentos legais do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura.*

§ 3º - *O professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura usufruirá férias de acordo com o calendário escolar, juntamente com seus pares docentes.*

§ 4º - *O professor designado para a Sala/Ambiente de Leitura que, no exercício de suas atribuições, deixar de corresponder às expectativas de um bom desempenho, terá cessada sua designação no Programa Ensino Integral, observado o disposto no artigo 10 da Lei Complementar 1.164/12.*

Artigo 7º - *Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 01-02-2013, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 69, de 27-06-2012.*

Diretrizes do Programa Ensino Integral

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

Vice Governador

Guilherme Afif Domingos

Secretário da Educação

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário-Adjunto

Cleide Bauab Eid Bochichio

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Coordenadora de Gestão da Educação Básica

Maria Elizabete da Costa

Programa Ensino Integral

Valéria de Souza

Índice

APRESENTAÇÃO	6
I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral.....	8
II. Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	10
1. Introdução.....	10
2. A concepção do Programa.....	11
III. O Modelo Pedagógico do Ensino Integral.....	13
1. Concepção do Modelo Pedagógico.....	13
1.1 Protagonismo juvenil.....	15
1.1.1 Líderes de turma.....	16
1.1.2 Clubes juvenis.....	17
1.2 Projeto de Vida.....	18
1.3 Acolhimento.....	21
1.4 Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem.....	22
1.4.1 A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas.....	22
1.4.2 Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento.....	25
1.5 Disciplinas eletivas.....	28
1.6 Orientação de Estudo.....	30
1.7 Atividades experimentais e laboratórios.....	32
IV. O Modelo de Gestão do Ensino Integral.....	34
1. Conceitos do Modelo de Ensino Integral.....	34
2. Instrumentos de gestão.....	38
3. Plano de Ação.....
4. Papéis e responsabilidades no Programa de Ensino Integral.....
5. Programas de Ação.....	47
5.1 Componentes dos Programas de Ação.....	48
5.2. Execução, Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Ação.....	51
5.3. Relatório Consolidado dos Programas de Ação.....	52
V. Referências Bibliográficas.....	54

APRESENTAÇÃO

Na direção do aperfeiçoamento da política educacional implantada em São Paulo, a Secretaria da Educação estruturou, desde 2011, suas ações e prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos pilares desse Programa foi lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério. Com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais foram várias e significativas as iniciativas ao longo dos últimos anos. São exemplos dessas experiências: o Progestão; o Prêmio Gestão; os Planos de Gestão e Ação quadriennais elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas e ainda, os trabalhos dos Grupos de Referência e o Plano de Ação Participativo das Escolas. Iniciativas estas que contribuíram para a construção de um processo democrático, descentralizado e sistemático da gestão pedagógica as escolas da rede pública. Como pode ser constatado nos relatórios desta Secretaria, a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos tem sido o foco central dessas ações e programas e são iniciativas que procuram disseminar uma nova cultura de gestão, participativa e orientada ao alcance de melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 escolas de Ensino Médio. Teve sua primeira expansão em 2013, quando passa a atender também o Ensino Fundamental Anos Finais e um número maior de escolas - 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio e 2 escolas híbridas totalizando 69 escolas. Em 2014, o Programa passa pela segunda expansão quantitativa: 39 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 26 escolas de Ensino Médio e 48 escolas Fundamental e Médio totalizando 182 unidades. Está em curso a expansão desse programa, de tal modo que até 2018 estão previstas 1000 escolas com o Programa Ensino Integral.

O Programa Ensino Integral oferece uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. E ainda oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do Programa e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão.

Este documento apresenta, para os educadores que atuam nessa escola, o os fundamentos pedagógicos e de gestão do Programa Ensino Integral de São Paulo que deverão fundamentar e orientar o desenvolvimento do Plano de Ação da escola e dos respectivos Programas de Ação dos educadores. Na Parte I, o documento há uma breve contextualização histórico-social da implantação do ensino integral na Secretaria, bem como, as perspectivas para sua expansão. Na Parte II, o documento apresenta a concepção do Programa, no âmbito do Programa Educação Compromisso de São Paulo e suas as prioridades educacionais. Na Parte III, são apresentadas as bases conceituais do modelo pedagógico, seus princípios e seus componentes. Na Parte IV, o documento apresenta os princípios, conceitos, premissas e instrumentos, subsídios para a gestão da escola de Ensino Integral.

I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral

A contribuição da educação para o desenvolvimento humano é alcançada mediante um pressuposto ter como meta a oferta de oportunidades de domínio dos recursos que permitam a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa, tal como preconizada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Por outro lado, a educação brasileira está sendo beneficiada pelos avanços firmados, nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Esses compromissos, inovações e projetos se traduziram ao longo dos últimos anos na definição da política educacional da Secretaria de Estado da Educação ratificando sua missão de promover o acesso, a permanência e as melhores condições para uma aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual.

O contexto da sociedade contemporânea exige, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais compartilhadas por todos em um mesmo espaço e possibilitar trocar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns. Essas exigências mobilizam educadores e pesquisadores da educação a desenvolverem estudos sobre a importância de ampliação desse tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem. Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se referem às habilidades não cognitivas como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, quanto à formação acadêmica de excelência.

Com base nesses estudos e arcabouço teórico, este Programa representa mais uma oportunidade dentre outras que a Secretaria da Educação apresenta para oferecer uma educação universal de qualidade, que considera o acesso a todos os alunos aos recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também à utilização das novas tecnologias.

Nos últimos anos, a oferta de educação em São Paulo passou da universalização desse acesso à educação pela implantação de programas que visam garantir a permanência dos alunos até o fim da Educação Básica numa escola de qualidade, em que se tornem sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nessa direção se definem as diretrizes do Programa Ensino Integral na medida em que põem em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos e habilidades não cognitivas, a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Essas diretrizes recuperam o papel da escola, como instituição democrática inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil, enquanto propõem novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens que possibilitam sua formação como cidadãos.

Com essa perspectiva, a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou em 2006 o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de

assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) é um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos educandos.

E a partir de 2012 teve início o Programa Ensino Integral reafirmando as habilidades e competências que na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa – a da educação para todos, quanto na perspectiva qualitativa – a do desenvolvimento de todas as dimensões na formação integral do educando.

II. O Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

1. Introdução

Nas últimas duas décadas ocorreram avanços consideráveis no acesso à educação em todos os níveis de ensino no Brasil. O acesso à educação básica está praticamente universalizado, embora o mesmo ainda não ocorra em relação à permanência e conclusão do ensino médio.

Todavia, com a expansão das matrículas no ensino fundamental e a melhoria do fluxo, o número de alunos que ingressam no ensino médio passou a crescer de forma acelerada. Entre 1991 e 2012 a matrícula no Ensino Médio no país mais que dobrou, passando de 3,8 milhões para 8,4 milhões. No caso específico do Estado de São Paulo, esse movimento ocorreu de forma ainda mais expressiva: atualmente, a taxa líquida de frequência à escola é de 67,1%, a maior entre as Unidades da Federação e 15,5 pontos percentuais acima da média nacional.

Segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011, 16,3% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão fora da escola. Na faixa dos 18 aos 24 anos, esse número salta para seis a cada dez (62,2%) dos jovens, e no grupo etário de 15 a 17 anos, só 51% cursam o Ensino Médio.

2. A Concepção do Programa

Considerando-se que o cenário da sociedade contemporânea aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI; e ainda, que isso implica ajustes e mudanças tanto na abordagem pedagógica quanto na organização dos conteúdos, na ampliação da permanência dos alunos na escola e na dedicação do professor à uma unidade escolar. Nesse sentido, algumas experiências foram desenvolvidas no Brasil, entre elas a de Pernambuco. A escola de ensino médio em tempo integral de Pernambuco foi concebida pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação- ICE e implantada no Ginásio Pernambucano em 2004, sendo posteriormente expandida para outras unidades no estado e para outros estados da federação.

Em São Paulo, o modelo das escolas de Pernambuco sofreu ajustes, principalmente no que tange aos critérios de inclusão das escolas, composição da equipe escolar e avaliação de desempenho da equipe escolar, formação, acompanhamento, gestão e finalmente na avaliação diagnóstica dos alunos tendo como referência o contido no Currículo do Estado de São Paulo. Ao Programa Ensino Integral foram incorporadas as condições de sucesso da experiência de Pernambuco e Rio de Janeiro com o Ginásio Carioca.

O tempo de dedicação dos educadores que atuam no Programa Ensino Integral segue como importante fator na medida em que, com melhores condições de trabalho ampliam-se as possibilidades da presença educativa dos profissionais e como consequência o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. Em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar organiza as metodologias do Ensino Integral na direção de se oferecerem as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Esse tempo é aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos.

Portanto, diante da necessidade de consolidar uma educação básica de qualidade é necessário enfrentar esses desafios, entre eles a ampliação da jornada escolar dos alunos que têm sido um objetivo perseguido por educadores e diversos sistemas de educação no mundo.

Com esse objetivo, o Programa de Ensino Integral propicia aos seus alunos, além das aulas do currículo regular obrigatório, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los para a busca da excelência acadêmica, para a solidariedade e ser cada vez mais autônomo no planejamento e execução do seu Projeto de Vida.

Os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida.

O Programa Ensino Integral tem como aspectos: 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar. O regime de dedicação integral prevê ainda uma avaliação de desempenho visando subsidiar os processos de formação continuada dos profissionais e define sua permanência no Programa.

III. O modelo pedagógico do ensino integral

1. Concepção do modelo pedagógico do Programa Ensino integral em São Paulo

Na construção do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, qu princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias tendo como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola.

O modelo pedagógico do Ensino Integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão operados por meio do modelo pedagógico e de gestão com suas diferentes metodologias conforme detalhamento a seguir. As bases para a formulação desse modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do Artigo 3º da Constituição Federal Brasileira.

Um grande diferencial desse modelo é a oferta das condições para elaboração do Projeto de Vida pelos alunos. Trata-se de dar força e luz à premissa do Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas práticas e vivências propostas pela escola e pelos próprios alunos.

As ações propostas têm como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivências durante o período escolar para que os próprios alunos possam buscar a realização das suas potencialidades pessoais e sociais como se desenham ano a ano nos seus respectivos Projetos de Vida.

Desse modo, diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens serão orientados à compreender as exigências da sociedade contemporânea, com a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades específicas na terminalidade da educação básica e sistematizadas com a oferta das condições para o desenho, construção e redirecionamento dos projetos de vida, viabilizados gradualmente pela busca da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Para formar esse adolescente e esse jovem é importante conceber uma escola onde em todos os espaços educativos o aluno seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Esse tratamento exige da escola a busca contínua de inovações em conteúdo e na gestão que se materializam nas práticas educativas, na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de gestão e de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola, respectivamente.

O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção. O Protagonismo Juvenil é por sua vez um dos princípios educativos que sustentam o a construção do Projeto de Vida. As Disciplinas Eletivas representam uma estratégia para ampliação do universo cultural do estudante. As atividades que iniciam o ano escolar dos alunos e que se denominam Acolhimento reúnem estratégias para sensibilização do estudante em torno dessa nova escola, da perspectiva dela atender o novo projeto escolar de educação integral, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho. As demais metodologias tais como a avaliação, o nivelamento, a orientação de estudos e as atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.

1.1. Protagonismo juvenil

O Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Tendo em vista a manifesta complexidade desse objetivo, o modelo do Ensino Integral dispõe de diversos mecanismos para auxiliar na sua consecução, com destaque para o Protagonismo Juvenil. Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades de acordo com Silveira (2012).

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa, porque desenvolve capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade, porque a ele devem ser oferecidos cursos e alternativas para aprender e avaliar e tomar decisões e, fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações.

Nesse período da vida, o jovem procura e experimenta oportunidades de criação de espaços, de participar e de ser ouvido dentro e fora da esfera escolar, e é mais do que importante garantir que tenham acompanhamento e orientação pelos educadores. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado, de modo permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social.

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil proporcionam ao jovem agir com postura própria a alguém que sabe o que quer e se empenha para realizar seus objetivos de modo conseqüente. E, esse empenho conseqüente conduz os alunos a patamares superiores em termos de autonomia, conferindo-lhes melhores condições para lidar com as diversas alternativas no enfrentamento e resolução de problemas que os desafiam.

Dentre as práticas e vivências de Protagonismo Juvenil merecem relevo os clubes juvenis e os líderes de turma, que serão tratados a seguir.

1.1.1 Líderes de turma

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão –de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-las de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos líderes de turma.

Líder de Turma é uma das práticas e vivências do Protagonismo Juvenil. Nesta prática, os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo qual ele desenvolve, uma atitude de não indiferença seja em relação à escola, à sua comunidade e às pessoas.

A rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades. Por meio da atuação dos líderes de turma,

as escolas de Ensino Integral pretendem, por um lado, ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e, por outro, aprimorar sua gestão escolar, garantindo a participação de seus alunos.

1.1.2 Clubes juvenis

Os Clubes Juvenis, espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo porém, a ressalva de que eles devam sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas.

Os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou de lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização. É importante observar que os Clubes Juvenis podem existir concomitante ao Grêmio Escolar que segundo a Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985 assegura a sua existência e os define como entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

A formação de Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pelos professores e pela equipe gestora. No entanto, o grau de interferência dos adultos nas ações do Clube depende do nível de maturidade dos alunos e do grau de complexidade que possa demandar. Em razão disso, tendo em vista que, nos anos finais do Ensino Fundamental os alunos em geral ainda não possuem maturidade suficiente para criarem por si só os Clubes Juvenis, o Programa de Ensino Integral prevê, para esse segmento de ensino, aulas específicas de Protagonismo Juvenil que tem por finalidade principal fornecer aos alunos apoio do professor para a criação e gestão de seus clubes.

1.2. Projeto de Vida

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas principalmente, partindo do existente, aprimorá-lo. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar.

Há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária. Nesse contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos.

Um dos aspectos preocupantes da situação atual da educação está no nível de expectativa que os jovens têm em relação a si mesmos. Muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar.

O Programa Ensino Integral foi proposto de modo a fazer frente a essa situação. O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade de suas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico dessa escola é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida.

Desse modo, sendo uma prioridade no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida é um esforço concentrado para atingir um determinado fim. Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações. Cada aluno deve materializar seu projeto de vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e desenvolvimento do Projeto de Vida.

Parte-se, aqui, da constatação de que não basta que a escola ofereça boas aulas, é igualmente necessário que haja interesse por parte dos jovens em participar ativamente do processo ensino e de sua aprendizagem. Esse interesse recebe um importante reforço quando o jovem possui um projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele puder aprimorar de si mesmo, com a escola. Assim, cabe à escola oferecer recursos para que os jovens consigam atingir seu objetivo final. O aluno, ao querer o fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), precisa querer os meios (as atividades escolares).

Ao ingressar no Programa Ensino Integral o aluno passa por uma atividade denominada Acolhimento, onde são recepcionados por jovens que já passaram pela experiência pedagógica nessas escolas. Durante o Acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo são levados a refletir sobre o que esperam da vida, e ao final dessa atividade cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho de seu Projeto de Vida, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Isso marca o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola.

Os educadores que atuam nas Escolas de Ensino Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos. Há uma plena ciência de que ao lado desse incentivo a escola deve oferecer apoio para que seus alunos tenham possibilidades reais de atingir seus anseios. Um dos apoios é identificar o nível de conhecimento e as habilidades de seus alunos. Para tanto, a Escola de Ensino Integral prevê avaliações diagnósticas, que visam aferir a existência de lacunas na formação pregressa de cada aluno, de forma individualizada e localizada. Tão logo são identificadas as habilidades e competências que cada aluno deveria ter em relação ao esperado para o seu ano/série, inicia-se um processo de recuperação denominado nivelamento. Nesse processo a escola será capaz de apoiar seus alunos na realização de seus sonhos, posto que iniciada elaboração do Projeto de Vida, rapidamente os alunos percebem a relação que as atividades escolares têm com os seus sonhos. O Projeto de Vida

sela uma parceria entre cada aluno e a escola. O anseio de cada aluno passa a ser a meta também da escola e de cada membro da equipe escolar.

No intuito de contemplar o mais amplo leque possível de projetos de vida, o Programa do Ensino Integral, dentre outros recursos, prevê aulas em espaços investigativos, bem como a oferta de disciplinas eletivas, que devem ser elaboradas contemplando os projetos de vida dos alunos.

As orientações sobre o Projeto de Vida têm por objetivo auxiliar os alunos em sua construção. Para tanto, o principal desafio é a escolha adequada pelos alunos dos seus objetivos. Afinal, pouco adianta que um projeto seja bem executado e obtenha êxito se o objetivo escolhido e alcançado não for algo realmente desejável.

Visando fazer com que os objetivos sejam corretamente definidos pelos alunos, uma parte considerável das orientações para o Projeto de Vida é dedicada à construção de uma visão articulada deles próprios e do mundo, capaz de dar sustentação às suas escolhas existenciais e sociais. Além de auxiliar os alunos na escolha de seu projeto de vida, as orientações ainda se propõem a fornecer noções suficientes de gerenciamento de projetos para que os mesmos possam organizar adequadamente os seus estudos.

O Modelo Pedagógico do Ensino Integral prevê na parte diversificada a existência da atividade complementar Projeto de Vida, contemplada tanto no Ensino Fundamental-Anos Finais como no Ensino Médio. A atividade de criação de um projeto de vida propriamente dito, englobando opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta estão concentradas no ensino médio. No Ensino Fundamental – Anos Finais a ênfase está na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos.

Em ambos os níveis, observado o grau de profundidade adequado para a faixa etária, há a previsão de atividades de autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo. As aulas de Projeto de Vida asseguram as condições para suas decisões. No Ensino Médio, dependendo da opção o aluno terá possibilidade de frequentar aulas de Preparação Acadêmica, que são preparatórias para os exames seletivos de Instituições de Ensino Superior e, para atender aqueles que pretendem ingressar imediatamente no mundo do trabalho, há o oferecimento de aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho.

1.3 Acolhimento

O Acolhimento é a primeira etapa da construção do projeto de vida dos alunos que ingressam no Ensino Integral. Em razão disso, ele é a primeira atividade pedagógica do ano letivo das escolas de Ensino Integral e um importante diferencial do Programa.

O Acolhimento acontece nos primeiros dias de aula e durante esse período os alunos são recepcionados na escola, não por adultos, mas por um grupo de jovens que já passaram pelo Ensino Integral, e que vivenciaram os princípios educativos dos 4 Pilares da Educação e os conceitos e metodologias do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida. Durante o Acolhimento os jovens apresentam aos novos estudantes a equipe escolar, os ambientes da escola e os fundamentos do modelo. Este é um importante diferencial posto que os conceitos principais do modelo escolar são explicados por jovens para jovens. Porém, a etapa principal do Acolhimento consiste de atividades e dinâmicas de grupo que objetivam despertar

nos novos estudantes os valores e as bases para a sua formação como cidadão autônomo, competente e solidário.

As dinâmicas devem levar os estudantes a iniciar a construção de seus Projetos de Vida por meio da reflexão sobre os seus objetivos e sonhos. O Projeto de Vida é trabalhado e revisado durante todo o percurso escolar, inclusive com aulas específicas.

Todas as atividades do Acolhimento são coordenadas por jovens alunos ou ex-alunos do Ensino Integral. É importante reiterar que sendo o acolhimento uma atividade de alunos, a equipe gestora, os professores e os funcionários participam na última parte dessa atividade, quando todos são convidados a conhecer os produtos elaborados pelos estudantes durante os dias de atividades. Todos os materiais produzidos pelos alunos são guardados, sendo subsídio para o trabalho subsequente dos professores, principalmente o professor de Projeto de Vida.

1.4 Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem

1.4.1 A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas

Entendemos que, refletir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva do Programa da Escola de Ensino Integral pressupõe não apenas repensar as concepções e princípios avaliativos, mas também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social. Essa vinculação já foi explicitada por Philippe Perrenoud, quando esse educador alertava que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola (PERRENOUD, 1993, p.173). A avaliação, como instrumento para melhorar o processo educacional e como elemento qualificador das aprendizagens, tem que ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola. Para que seja possível garantir o diálogo sobre o tema da avaliação da aprendizagem, entre quem elabora esse registro reflexivo e quem o lê é importante

1Texto produzido por Profa. Dra. Elianeth Dias K. Hernandez - Doutora em Educação, docente do Departamento de Adm. e Supervisão Escolar - UNESP, Marília.

pontuarmos alguns princípios e concepções que norteiam o nosso entendimento sobre o tema: Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado. Lembramos que este pressuposto caminha na direção oposta do que a avaliação escolar tradicionalmente realiza, quando o professor aplica um instrumento de verificação do aprendido e informa o resultado para que o aluno tome decisões, quando confrontado com o resultado negativo alcançado. Na perspectiva da avaliação da aprendizagem assumida aqui, a finalidade do avaliador ao utilizar seus instrumentos de avaliação é a de buscar referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou aprender. Nessa direção, professores e alunos precisam ocupar a posição de avaliadores para tomarem as melhores decisões no encaminhamento de seus propósitos específicos. Se existe certo consenso sobre o papel da escola como um espaço institucional que tem a finalidade de garantir que os conhecimentos construídos pela humanidade sejam transmitidos para as novas gerações, o mesmo não ocorre com o papel da avaliação educacional. Responder ao questionamento colocado a seguir, pode nos ajudar nessa aproximação: Avaliamos

para Ensinar ou Ensinamos para Avaliar? A resposta a essa indagação deve considerar a função social da escola, que é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social, para que desenvolvam competências que garantam o seu desenvolvimento pessoal, preparo para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva a avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso. Avaliamos porque pretendemos ensinar mais e melhor. A avaliação deve caminhar para além da verificação da aprendizagem. Temos lido e ouvido com muita insistência estudiosos do tema avaliação da aprendizagem a afirmação de que, a avaliação e verificação não têm o mesmo sentido e nem o mesmo significado. No entanto, ainda vemos esses dois termos sendo utilizados como sinônimos nas práticas avaliativas. Segundo Ristoff (2000) se a avaliação parar no momento da verificação ela estará sendo usada como um espelho que mostra a realidade, mas não serve para 'iluminar' os caminhos/decisões a serem tomados. Na direção que nos aponta esse autor, a avaliação precisa atuar também como lâmpada, não pode apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, na busca de sentidos e significados orientadores das decisões a serem tomadas. A avaliação expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador. Nenhum processo avaliativo é neutro. Avaliamos a partir de nossas concepções e posicionamentos. A avaliação da aprendizagem é, com este enfoque, um ato essencialmente político. Além de técnico, é claro. Por exemplo, ao organizarmos nossa prática de ensinar e de avaliar tendo como fundamento a crença de que os alunos são capazes de aprender, o instrumento de avaliação utilizado terá finalidade diagnóstica e mediadora. Se ao invés disso, a crença estiver na dificuldade do aluno em assimilar os conhecimentos transmitidos, a avaliação terá o caráter de 'prova', no sentido de comprovar que o aluno teve dificuldade de aprendizagem. Essa segunda possibilidade traz como consequência a impossibilidade do avaliador perceber que para todo 'problema de aprendizagem' diagnosticado existe a correspondência de um 'problema de ensinagem' a ser trabalhado. O compromisso político e o saber técnico do professor é que darão sustentação para uma tomada de decisão a favor de qualificar a sua ação de ensinar, a favor do aluno que tem necessidade de aprender. O melhor procedimento de avaliação é o procedimento de ensino. Vasconcellos (1998) já alertava sobre a relação intrínseca entre ensino e avaliação na medida em que, não dá para ensinar autenticamente sem avaliar. A primeira coisa a se fazer no ensino é investigar o conhecimento anterior dos alunos, se acreditamos que o conhecimento novo se dá a partir de um nível de desenvolvimento real. Nesse sentido, a avaliação está intimamente relacionada com o processo de ensino. Avaliar para implementar o Programa de Ensino Integral é possibilitar a ampliação e a qualificação dos procedimentos de ensino, com vistas à melhoria da qualidade das aprendizagens. O 'produto' do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno. Quando não acreditamos nisso é possível conceber que o 'professor ensine', 'sem que o aluno aprenda'. Uma avaliação realizada de forma articulada a essa concepção, possibilita ao professor redirecionar suas estratégias e procedimentos para atender necessidades específicas de seus alunos. A prova diagnóstica proposta para o início e término do processo de nivelamento, com o intuito de recuperar defasagens de aprendizagem dos alunos ingressantes na Escola de Ensino Integral, possibilita facilitar que esse pressuposto seja garantido, ou seja, as aprendizagens das habilidades e competências, que ainda não foram desenvolvidas pelos alunos nos tempos e espaços escolares anteriores, sejam de fato garantidas.

1.4.2 Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento

O Programa do

Ensino Integral tem por objetivo incentivar os alunos a criarem seus projetos de vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que, muitos dos projetos de vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que está matriculado. Para procurar garantir um ensino efetivo, o modelo do Ensino Integral preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas de Leitura de, de Língua Portuguesa e Matemática bem como o processo do Nivelamento.

A avaliação em processo aplicada no primeiro e no segundo semestres, em toda a rede estadual, é baseada no Currículo do Estado de São Paulo e afere as habilidades dos conteúdos das séries anteriores cursadas pelos alunos. É importante garantir a aplicação dessa avaliação em dois momentos, o de entrada e de saída daquela série/ano, construindo, assim, uma série histórica comparativa dos seus resultados. Os resultados obtidos na avaliação de entrada são de grande importância para orientar o planejamento dos professores e, sobretudo, para iniciar o nivelamento dos conhecimentos não adquiridos na série/ano anterior. Esta ação é fundamental para que os alunos possam interagir e assimilar os conhecimentos definidos para a série que cursam. Essa avaliação sistemática e processual tem por objetivo, a partir da análise de seus resultados, garantir o acompanhamento multidisciplinar permanente e em caráter individualizado a estudantes, objetivando assegurar a reorientação pedagógica às reais necessidades de aprendizagem. Assim, a avaliação tem como finalidade verificar a evolução no domínio de competências e habilidades pelos educandos, após o período de implementação das ações recomendadas para o Processo de Nivelamento das Aprendizagens, bem como oferecer informações que orientem as ações de formação dos professores nos conteúdos necessários ao apoio do aluno dessas escolas. O Nivelamento é uma estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares. O que permite a realização das ações de nivelamento individualizado é o resultado da avaliação, que mostra a situação de cada aluno em relação ao rol de habilidades e competências de seu ano/série. O Nivelamento prevê o uso de estratégias tais como, a montagem de agrupamentos de alunos tendo por base habilidades e competências a serem desenvolvidas. Outras estratégias são o monitoramento dos ganhos de aprendizagem e a atribuição de tempo específico para o nivelamento, tendo em vista que as escolas de Ensino Integral contam com aulas de Orientação de Estudo que, em parte, podem ser destinadas ao trabalho de nivelamento. Há ainda possibilidades como: grupos produtivos, aluno monitor, agrupamento por dificuldade, monitoria do professor, etc. No que tange a definição de atribuições e papéis, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os Professores Coordenadores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores da área e o Professor Coordenador Geral. O Professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor. O Diretor é responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento. O Plano de Nivelamento é um instrumento elaborado para subsidiar e orientar as ações do nivelamento da escola, a partir dos relatórios dos resultados apresentados na Avaliação de Entrada. Toda a

equipe escolar deve se organizar em torno do trabalho de Nivelamento. A etapa de elaboração do Plano de Nivelamento constitui-se como a mais importante do processo. Nessa etapa é preciso realizar a análise dos dados, indicadores e informações apresentados a partir dos resultados da avaliação em processo do primeiro semestre, seguido do levantamento de hipóteses sobre as causas, posicionamento investigativo e proposição de ações reparadoras, para que possa ser feita a definição de prioridades, objetivos, metas, indicação de ações, definição de instrumentos de acompanhamento e monitoramento, como recurso para gestão da aprendizagem, bem como as ações que serão necessárias para atingi-las. É importante definir ações que estimulem a corresponsabilidade dos alunos e de toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem. No início do segundo semestre é aplicada novamente a avaliação em processo, de modo a possibilitar a verificação dos avanços de cada aluno, bem como da eficácia do nivelamento que foi realizado. A aplicação dessas avaliações é feita em dois momentos, possibilitando, assim, a construção de uma série histórica comparativa dos seus resultados. O acompanhamento e a avaliação do Nivelamento ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Implica em monitoramento das ações, avaliando se as estratégias do Plano de Ação do Nivelamento estão sendo executadas de acordo com os objetivos, metas e prazos planejados. Nesta etapa, as informações obtidas se transformam em indicadores de tendências e de resultados para produzir conhecimento sobre todo o processo de aprendizagem. É neste momento que a avaliação em processo do segundo semestre se configura como indicador de resultado e métrica para a realização da análise das ações executadas no referido plano. Por fim, chega-se à etapa da ação e ajuste do Plano do Nivelamento. Ao final do período, após a aplicação da avaliação em processo do segundo semestre, é imprescindível proceder a correção do Plano de Nivelamento, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Nessa etapa são identificadas as boas práticas para replicá-las e identificados os desvios para corrigi-los.

1.5 Disciplinas eletivas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Consideram a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o

aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens: plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

Dessa forma, os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar; o desenvolvimento de ações de acordo com os seus interesses relacionado aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem; o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão de seus conhecimentos para continuidade dos estudos e ingresso no mundo do trabalho.

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum.

A cada semestre a escola deve oferecer aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas. Cabe a cada grupo de professores responsáveis por uma eletiva fazer um plano de trabalho, a ser explicitado por meio de uma ementa. A publicação das ementas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar.

As eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola.

Tendo em vista o incentivo à convivência e à troca de experiências, as eletivas têm por princípio a integração de alunos dos diversos anos/séries. No ensino fundamental podem ser agrupados alunos do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos. No ensino médio podem ser agrupados alunos das três séries. Para assegurar essa participação na organização do horário escolar as eletivas devem ser oferecidas todas no mesmo horário.

1.6. Orientação de Estudo²

A introdução da Orientação de Estudo na matriz curricular do Ensino Integral deve-se, em primeiro lugar, à estratégia de que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes. Parte-se da percepção de que, em geral, o que ocorre nas escolas é que os procedimentos de estudo exigem uma abordagem adequada ao conteúdo do ensino. Tais procedimentos, como a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas são mais efetivos quando utilizados segundo metodologia própria nas orientações dos diversos professores. Portanto, faz-se necessário contribuir para que os alunos tenham experiências cada vez mais exitosas e significativas, apoiadas em diversos instrumentais de trabalho que o acompanhem ao longo de sua trajetória escolar.

Nessa perspectiva, vale lembrar que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. No caso da leitura, ela é sempre determinada por um interesse que pode variar, dependendo da

2 Texto produzido por Profa.Dra.Walkiria de Oliveira Rigolon – Professora de Educação Básica I na DE Região Leste 5 e Maria José dos Santos – Supervisora de Ensino na DE Região Bauru.

intencionalidade do leitor. É possível ler para se emocionar, para passar o tempo, para se divertir, para se lembrar de algo, para seguir uma instrução ou para estudar, que é o mote deste texto.

Ao ler para estudar lança-se mão de várias estratégias de leitura utilizadas também em outras situações, como salienta NEMIROVSKI (2011)³. “A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar”.

Assim, desenvolver o hábito de estudo pressupõe, além de práticas de leituras e escritas diversificadas, boas situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes apropriarem-se de diferentes formas de estudo como, por exemplo: localizar informações em um texto em função dos objetivos de leitura que se tem; diferenciar as informações relevantes das periféricas e sintetizá-las; criar novos registros a partir de várias leituras realizadas durante uma pesquisa; organizar um fichamento; expressar o que se compreendeu de diferentes maneiras; reorganizando as informações para compartilhá-las em debates; seminários etc.

O ato do estudo envolve diferentes práticas de linguagem, que precisam ser desenvolvidas também como conteúdos de ensino e é aqui se instaura objetivo central da atividade complementar de Orientação de Estudo.

O trabalho realizado na Orientação de Estudo precisa ser definido a partir de suas características que é de assegurar momentos específicos onde aprender a estudar ganhe centralidade nas práticas de ensino. Dessa forma, é necessário ter claros os objetivos dessa atividade complementar e a partir deles planejar previamente quais os procedimentos que serão trabalhados em cada bimestre do ano letivo. 3 Trecho extraído de palestra proferida em 18/11/2011 no evento da Semana da Educação realizada pela Fundação Victor Civita – São Paulo.

O início do ano letivo é um bom momento para realização desse plano de trabalho que pode inclusive ser elaborado com a participação dos professores das demais áreas do conhecimento, haja vista, que as orientações de estudo desenvolvidas nessa atividade complementar repercutirão favoravelmente em todas as disciplinas do currículo escolar. Assim, garante-se uma progressão no ensino desses procedimentos que poderão ser retomados e/ou aprofundados nos anos subsequentes.

A colaboração dos professores das disciplinas da base nacional comum pode se dar também na seleção de textos que serão desenvolvidos na aula com estes estudantes, lembrando-se que o foco não está no ensino do conteúdo do texto em si, mas no ensino do procedimento trabalhado. Os estudantes, ao terem a oportunidade de se apropriar de diferentes estratégias de estudo desenvolverão aos poucos o hábito e o gosto pelo ato de estudar.

É importante começar o trabalho priorizando os procedimentos de estudo mais comumente utilizados pelos estudantes ao realizarem, por exemplo, uma pesquisa, um seminário, um debate entre outras propostas de trabalho mais comuns no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio.

Nessa perspectiva, reitera-se a importância de que o professor sempre compartilhe a proposta e o planejamento da atividade com suas turmas antes de iniciá-la.

1.7 Atividades experimentais e laboratórios

A importância das atividades experimentais no currículo, principalmente o de ciências, têm sido amplamente reconhecida pelos especialistas e professores. Atestam estes, que as aulas experimentais contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manipular

materiais e equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes.

O ensino por investigação é considerado por diversos pesquisadores como central no desenvolvimento da alfabetização científica. No laboratório, as atividades investigativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades tais como: formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos.

A disponibilização de ambientes de laboratório para os estudantes, em que se realizam atividades meramente ilustrativas dos fenômenos estudados nas aulas teóricas, não cumpre os objetivos educacionais do Ensino Integral. É preciso que os laboratórios sejam ambientes férteis de aprendizado e de construção de conhecimentos científicos, e para tanto há necessidade de uma metodologia apropriada.

Dentre os benefícios que as atividades experimentais podem proporcionar aos jovens, destacamos:

- Despertar o interesse pelas ciências, e a motivação para o estudo;
- Aprimorar a **capacidade de observação e registro de informações**;
- Aprender a analisar dados e propor hipóteses;
- Aprender conceitos científicos;
- Detectar erros conceituais;
- Compreender a natureza da ciência e o papel do cientista em uma investigação;
- Estabelecer **relação entre ciência, tecnologia e sociedade**;
- Aprimorar habilidades manipulativas;
- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos;
- Desenvolver iniciativa pessoal e tomada de decisão;
- Estimular a criatividade.

Os laboratórios destinados às escolas de ensino médio e de ensino fundamental contemplam os seguintes espaços destinados a atividades experimentais:

- Laboratório de Física, Matemática e Robótica;
- Laboratório de Química e Biologia;
- Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas.

IV. Modelo de Gestão do Ensino Integral

O Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral apresenta premissas que ao se integrarem aos princípios educativos do Modelo Pedagógico articulam às ações educativas desenvolvidas na escola. Seus instrumentos de gestão permitem acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar. Isto é, a escola diante de suas finalidades educacionais organiza-se numa gestão integrada de seus diferentes segmentos e contributos de todos, seja individualmente ou coletivamente. A gestão do modelo pedagógico ao estabelecer os acordos quanto aos resultados pretendidos e as suas estratégias permite, após a análise de indicadores, a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Esse processo de revisão ocorre de forma periódica e oferece como consequência maior efetividade no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, o Modelo de Gestão das Escolas de Ensino Integral proposto a seguir, considera a TGE- Tecnologia de Gestão Educacional⁴ e se estrutura em duas fases: em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional.

1. Conceitos do Modelo de Ensino Integral

A inovação na gestão das Escolas de Ensino Integral é mais um desafio que o Programa enfrenta e destaca-se a integração entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, instrumentalizados no Plano de Ação, que se desdobram nos Programas de Ação de todos os profissionais e demais instrumentos essenciais à gestão escolar. A formação continuada sistemática e o acompanhamento das escolas favorece a

4INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005.

construção de indicadores para o cumprimento das metas educacionais. Tais instrumentos serão abordados nas orientações que se seguem para a realização das etapas de elaboração do Plano de Ação da escola bem como sua execução e revisão.

Uma etapa importante para a elaboração do Plano de Ação é o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar⁵, o que garante a coesão das ações a partir da ciência da missão, visão de futuro, valores e premissas, para que se cumpram os objetivos educacionais estabelecidos no Plano de Ação da Secretaria. Nesse sentido, a missão definida segundo Dornelas (2007) é “a razão de ser da escola; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante, podendo ainda, destacar suas atividades e seu raio de abrangência, enfatizando atividades que ela desempenha e que a diferenciam das demais, e também, incluir as principais conquistas previstas para curto prazo.”⁶

A identificação da missão e da visão de futuro por parte da comunidade escolar serve de base para orientar a escola na tomada de decisões e auxilia na compreensão dos objetivos, no estabelecimento das prioridades e na escolha das decisões estratégicas.

Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como Missão, para as Escolas de Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida;

seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. 7

O cumprimento da missão exige como perspectiva a visão de futuro, que conforme Galvão e Oliveira (2009, p. 77) “indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a

5Neste documento entende-se por comunidade escolar os segmentos compostos pelos educadores (professores, coordenadores, diretor, vice-diretor e supervisor de ensino), funcionários administrativos, alunos, pais, representantes da comunidade e parceiros.

6DORNELAS, J. Planejamento Estratégico do Negócio. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/Artigos>. Acesso em 10/7/2007.

7Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral, 2012.

distância entre a situação atual e a desejada”8. Significa que a escola atue no futuro próximo a partir de uma reflexão sobre a situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola.

É importante que as escolas destaquem em seu Plano de Ação a realidade do seu contexto e de sua inserção no entorno, no bairro e no município, conhecendo as principais atividades econômicas, mercado de trabalho, educação e o seu raio de abrangência; a trajetória histórica, razões ou propósitos que levaram à sua criação de modo a orientar a definição e o desenvolvimento de suas ações.

Considerando o contexto político social da rede estadual, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como Visão de Futuro “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo”.

A identidade da escola é construída conhecendo-se esta missão, reconhecendo-se na visão de futuro sem perder de vista os valores educacionais fundamentais que contribuem para orientar, dar coerência e impulsionar o trabalho coletivo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo indica como Valores a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação.

Outra etapa importante do Plano de Ação da SEE como elemento norteador para o planejamento da escola são as Premissas, definidas por Galvão e Oliveira (2009)

8GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005.

p.78) como “princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer”. Deste modo, as escolas inspiradas nas premissas tomam as decisões e estabelecem as estratégias e ações necessárias para cumpri-las em seu Plano de Ação.

Dentre as premissas para estas escolas destaca-se o Protagonismo Juvenil. Para o atendimento do Protagonismo, o ambiente e as ações da escola deverão ser cuidadosamente pensados para dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências.

O Protagonismo Juvenil considera o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida. Para Costa (2000, p.7) “no âmbito da educação, protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”⁹.

Outra premissa importante a considerar é a Formação Continuada entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira. A educação à distância, tem se revelado forma eficaz de se adquirir o saber, podendo complementar a sua formação, além de, ser um forte componente na replicabilidade do modelo abrangendo novas escolas.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm contribuir com a formação dos jovens, contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A grande força do educador reside no exemplo e na capacidade de despertar nos educandos o gosto pelo estudo e

9COSTA, A.C.G. Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

por ser um irradiador de referências - pedagogia da presença. Diante da complexidade de seu papel e da velocidade que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizarem-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, rever o que ensinar e como ensinar daí a importância de se garantir as melhores condições que o regime de dedicação exclusiva vem oferecer ao trabalho docente.

Destaca-se que a Escola de Ensino Integral está voltada ao alcance de resultados das aprendizagens de seus alunos em suas diversas dimensões, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, o que implica em buscar a realização de mais uma premissa, ou seja, a Excelência em Gestão.

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu projeto de vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos. A comunidade escolar e os parceiros comprometidos com a melhoria da qualidade da educação determina outra premissa importante, a corresponsabilidade

que é mais um fator de sucesso escolar pelo envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola.

Tendo em vista a perspectiva fundante da universalização dos direitos à educação, a Replicabilidade é uma premissa que sustenta a aplicação das inovações que advêm das Escolas de Ensino Integral em outras escolas da rede, no sentido de transferir tecnologias para a melhoria da qualidade de ensino da rede.

2. Instrumentos de gestão

Em consonância com os valores e premissas deste Programa, o modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, promove o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais. Para isso, adota-se a metodologia do ciclo PDCA, neste modelo, que tem como instrumentos de planejamento o Plano de Ação (entregue como anexo ao Plano de Gestão) que explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional, bem como, o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica. Essa lógica de gestão escolar oportuniza as condições adequadas para o desenvolvimento do Modelo Pedagógico.

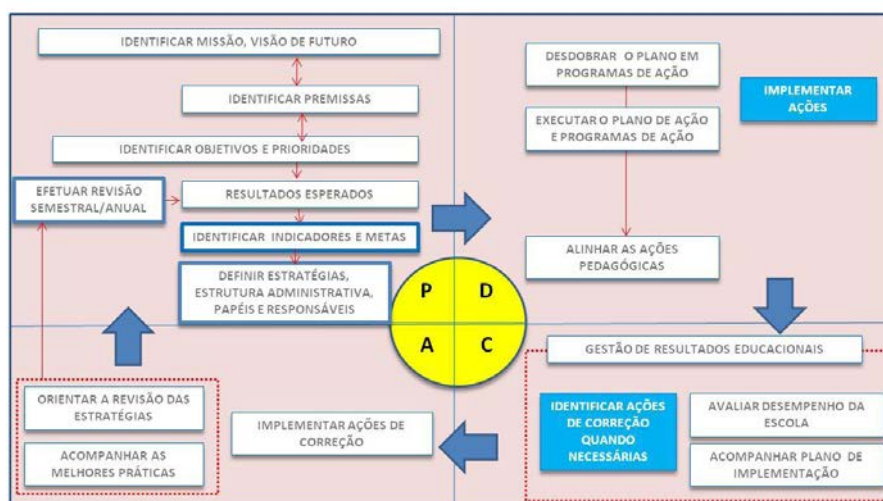
3. Plano de Ação

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas devem ser respondidas a partir do que a comunidade espera e de quais são suas necessidades legítimas. Repensar a escola implica a partir do seu diagnóstico, dos resultados de aprendizagem dos alunos, das necessidades da comunidade, das diretrizes e orientações da política educacional buscar atingir as metas e os objetivos propostos. É importante descrever o cenário atual ou real, para saber onde a escola pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas, os objetivos de longo prazo e responsáveis por sua execução e seus papéis. O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto. Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para diminuir o hiato entre a situação atual e a visão futuro.

Considerando que a educação tem caráter processual, o Plano de Ação deve ser constantemente ajustado tal qual proposto na metodologia do ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) que visa buscar resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. Para as Escolas de Ensino Integral ele descreve o ciclo anual de operacionalização da gestão escolar e seus respectivos planos e programas de ação e se desenvolve como o proposto na figura 1, de tal modo que ficam explícitas as fases e processos de Plan (planejamento), Do(execução), Check (acompanhamento) e Act (ajuste) detalhados a seguir.

Figura 1 – Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.

CICLO ANUAL DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO



Plan(P) – PLANEJAR é estabelecer missão, visão, objetivos e estratégias que permitam atingir as metas. Esta fase é um momento de reflexão da comunidade escolar. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos. Esse processo consiste na atribuição de objetivos gerais e específicos (prioridades) para efetivação das premissas do modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, incluindo os seus indicadores e metas. No Plano de Ação das Escolas, dadas as premissas do modelo de gestão, são propostos os objetivos, as prioridades para o ano, as metas projetadas, indicadores e estratégias de implementação, definindo a estrutura administrativa com atribuição de responsabilidades tendo em vista o cumprimento da missão (Figura 2).

Os objetivos gerais estabelecem o cenário ideal, indicam o caminho para chegar ao destino. São os anseios a partir das premissas, definidos de forma a cumprir a missão em busca da visão de futuro. Na Escola de Ensino Integral, o cenário ideal deve ser analisado, detalhadamente, por toda a comunidade escolar. Os objetivos e metas por serem o referencial do planejamento estratégico devem ser descritos de forma que possam ser medidos, comparados e avaliados. Na definição de seus objetivos a Escola de Ensino Integral deverá considerar os valores (gestão democrática e inovação), as necessidades de seu contexto e as premissas do modelo de gestão.

Estabelecer prioridades significa saber distinguir o que é mais importante. É importante refletir sobre cada um dos objetivos gerais e decompô-los em objetivos específicos e, então, priorizá-los a partir do que, naquele momento, poderá trazer maior impacto nos resultados ao longo do tempo. Quando não se prioriza corre-se o risco de perder foco prejudicando a obtenção dos resultados previstos.

Partes dos resultados previstos ou esperados são passíveis de mensuração e podem ser identificados nas metas. Os resultados qualitativos previstos para cada ano letivo e para o final do processo de formação do aluno deverão ser discutidos e acordados entre todas as instâncias envolvidas na escola, são resultantes de ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação educador - educando. Para que os resultados sejam descritos é recomendável que se aponte objetivamente, em relação ao conjunto de prioridades, quais poderão ser observados pelas ações desenvolvidas por cada educador. Sendo assim, os

educadores devem descrever as prioridades, ações pedagógicas, e resultados esperados de tal modo que, possam contribuir para melhoria da formação plena, quer seja nos ganhos de aprendizagem e rendimento escolar, quer seja na ampliação da cultura como processo de humanização.

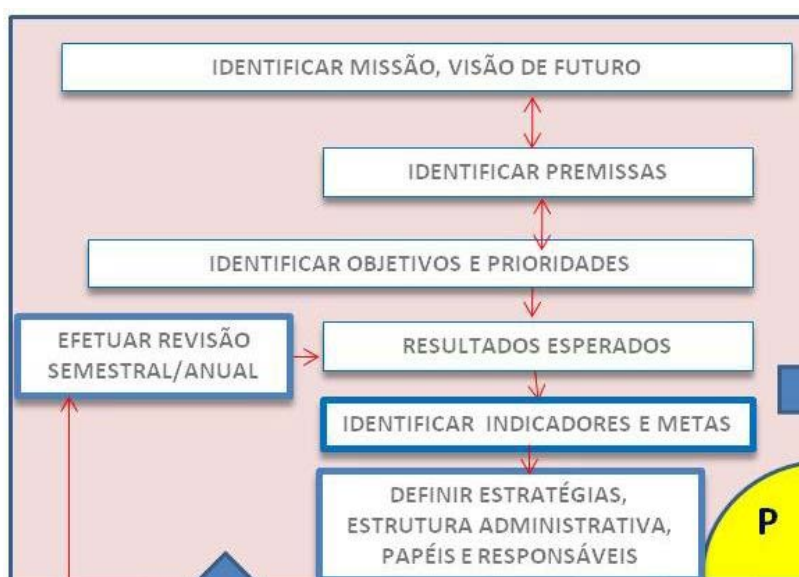
Os indicadores expressam a preocupação com a mensuração dos resultados ou metas. É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e com foco nos resultados esperados a longo/médio prazo e ao processo.

As metas são referências importantes que apontam qual “o tamanho do passo” a ser dado, a cada período, para atingir o objetivo no período proposto, considerando o ponto de partida. Com o intuito de definir uma trajetória de referência para os gestores da escola estabelecem-se metas para os indicadores de resultados e de processos, metas essas que atuam como “marcos” desse caminho que a escola deve percorrer rumo ao cenário ideal.

A estrutura administrativa representa a organização da escola demonstrando claramente o fluxo das decisões tomadas. Na execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização, segundo suas áreas do conhecimento e atuação. Portanto, todos os segmentos da organização escolar têm parte no resultado obtido pela escola.

Assim, a definição de papéis e responsabilidade é importante estratégia para se criar um ambiente comprometido e colaborativo para a execução de tarefas, tendendo a aumentar a efetividade das ações desenvolvidas. Todos os integrantes do processo de planejamento deverão ser incorporados, deixando em evidência a responsabilidade de cada um para com o todo.

Figura 2 – Fase de planejamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Do (D - executar) – EXECUTAR é pôr em prática o que foi planejado, as estratégias e os programas de ação, conforme a Figura 2.

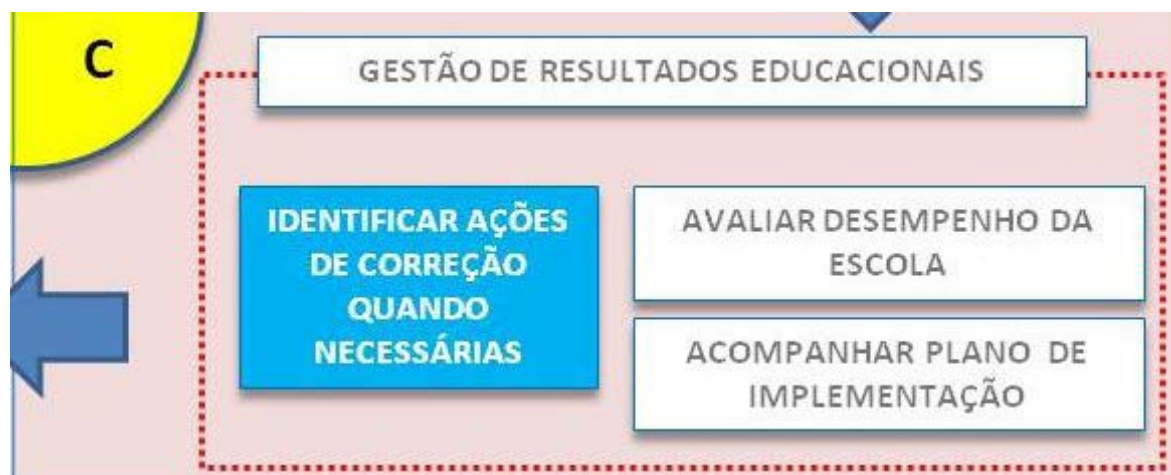
O termo estratégia consta do Dicionário Aurélio como sendo “a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”.

No Programa de Ação constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação. Nos programas de ação, a maneira mais racional é por área de atuação. É provável que cada integrante, além do seu Programa, participe das atividades de outra equipe responsável por elaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação, os Guias de Aprendizagem e as Normas de Convivência.

Figura 3 – Fase de execução do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.

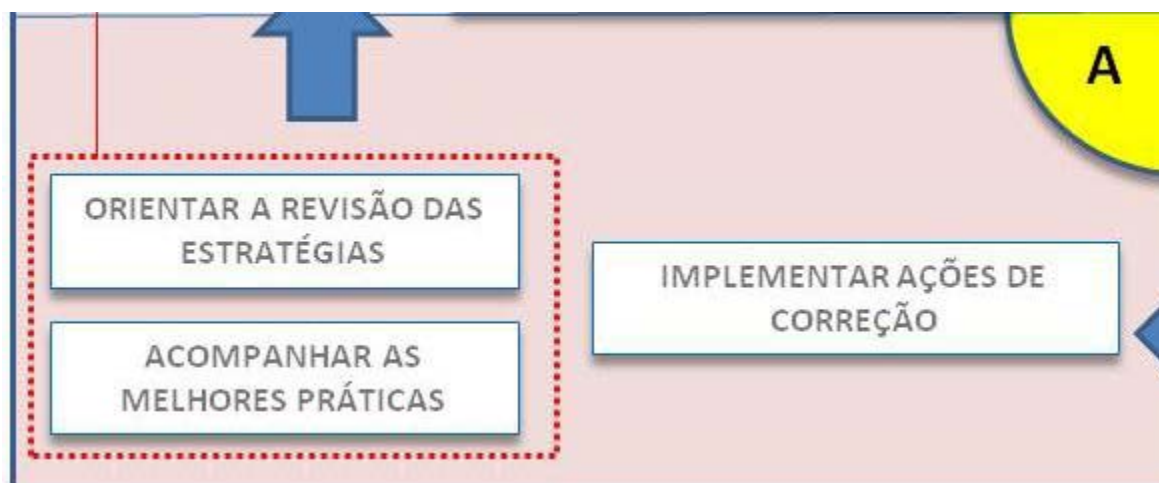
Check (C - checar) – GERENCIAR significa gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Possibilita verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Integram-se, como apresentado na Figura 3, avaliações do processo de aprendizagem dos alunos e de desempenho da equipe escolar e as reflexões sobre o andamento do que foi definido no Plano de Ação e nos respectivos programas de ação.

Figura 3 – Fase de gerenciamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Act (A - Ajustar) – AJUSTAR significa executar as ações revistas decorrentes da gestão de resultados educacionais, procedendo-se à correção do Plano de Ação e dos programas de ação, revendo estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função dos resultados alcançados (Figura 4). Daí recomeça todo o processo retratado pelo cicloPDCA (Plan/Do/Check/Act).

Figura 4 – Fase de ajuste do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral



Abaixo segue um quadro síntese (Figura 5) que deverá orientar o registro da elaboração do Plano de Ação, contendo introdução (o cenário atual, a missão, a visão de futuro e os valores da escola), premissas, objetivos, prioridades, metas, indicadores e estratégias.

Figura 5 Quadro síntese do Plano de Ação.

Introdução Cenário Atual: Valores: Missão: Visão de Futuro: Estratégia Periodicidade ou data da apuração Metas Indicadores de Processo Indicadores Resultados Prioridades para 2013 Objetivo Premissa

Introdução	Estratégia	
Cenário Atual:	Periodicidade ou data da apuração	
Valores:	Metas	
Missão:	Indicadores de Processo	
	Indicadores Resultados	
Visão de Futuro:	Prioridades para 2013	
	Objetivo	
	Premissa	

4. Papéis e Responsabilidades no Programa de Ensino Integral

Desse modo, considerando as fases do planejamento, o seu ciclo tem início com o estabelecimento pelo Gabinete desta Pasta da Visão de Futuro, da Missão e das Premissas que orientarão os objetivos gerais e as prioridades a serem alcançados. Cabe à equipe de implantação do Programa, em conjunto com áreas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretorias Regionais de Ensino e Supervisores de Ensino orientar a elaboração do Plano de Ação da Escola: definir os resultados esperados pela escola com metas e indicadores; definir e orientar sobre a proposta pedagógica e orientar sobre as estratégias comuns.

A partir do reconhecimento das orientações acima definidas as unidades escolares iniciam o processo compartilhado de elaboração do Plano de Ação e dos Programas de Ação, sob a liderança do diretor da unidade escolar com a participação dos demais integrantes da equipe escolar, e realizam análise e diagnóstico do desempenho da escola, das metas definidas; desdobram as estratégias comuns nas ações a serem operadas e coordenam a elaboração participativa dos programas ação da sua equipe.

Na implementação do Plano de Ação cabe à direção da escola o acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias. Por outro lado, cabe à equipe de implantação do Programa Ensino Integral: elaborar uma agenda de acompanhamento e apoio às escolas no desenvolvimento das ações estabelecidas no plano de ação e programas de ação; consolidar relatórios periódicos com os resultados obtidos; apoiar a análise e avaliação da evolução dos resultados parciais e metas; analisar, avaliar e recomendar ações de revisão das estratégias comuns que propiciarão melhorias ao longo do ano. Paralelamente à Diretoria Regional de Ensino compete acompanhar regularmente os resultados da escola e definir em conjunto as ações de melhorias; verificar e apoiar as escolas nas tratativas administrativas e no planejamento pedagógico e acompanhar a introdução das ações de melhorias acordados durante as visitas de acompanhamento.

O ciclo anual se encerra com a análise completa dos resultados alcançados pela unidade, das estratégias utilizadas, das iniciativas que foram bem sucedidas e também das ações que não propiciaram os benefícios previstos. A conclusão dessa análise alimentará a revisão e o ajuste das estratégias para o reinício do ciclo de planejamento do ano seguinte.

5. Programas de Ação

O Programa de Ação faz parte do conjunto de instrumentos de gestão e é um registro individual, que socializado com a equipe gestora permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação e relacionadas à sua atuação. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral.

A coordenação da elaboração e do acompanhamento da execução dos Programas de Ação está orientada por um diálogo, sustentado na confiança mútua entre o gestor e o profissional, e este passa a ter acordadas as suas responsabilidades, as necessidades de ajustes nas suas atividades e seu plano formativo e de autodesenvolvimento.

O Programa de Ação trata da operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral. Ele tem uma estrutura básica que, em alguns casos, poderá ser mais elaborada, dependendo da amplitude e da complexidade das funções exercidas na unidade escolar e no caso

das funções de apoio são elaboradas as rotinas. Se houver mais de um professor em determinada disciplina, os respectivos Programas poderão ser discutidos e até construídos conjuntamente. Para os professores que atuam em mais de uma disciplina está prevista a elaboração de um programa de ação para cada uma delas. O início do processo dá-se com a elaboração do Programa de Ação pelos professores a partir de discussões coletivas tendo em vista a perspectiva pedagógica da escola. Em seguida, cada educador finaliza seu próprio documento. Os professores coordenadores de área, por sua vez, construirão seus programas de ação considerando as proposições dos professores. A mesma sistemática está na construção do programa de ação do professor coordenador geral. O diretor e o vice-diretor da escola serão os últimos que integrarão, de forma consolidada, todas as áreas de atuação da escola de Ensino Integral ao fazer o seu Programa de Ação. Os profissionais devem conduzir a elaboração de tal forma que o alinhamento e a articulação das ações estejam presentes em todos eles. Quanto ao professor, é a partir do conteúdo de cada Programa de Ação que ele desenvolverá sua atividade docente descrita no Guia de Aprendizagem, ao qual o aluno e a família terão acesso direto a cada bimestre em local público e conhecido. O Guia de Aprendizagem tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Em se tratando de disciplinas eletivas, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto.

5.1. Componentes dos Programas de Ação

a. Introdução

A introdução é um breve diagnóstico da realidade do locus de atuação de cada profissional. É o momento de olhar para os resultados pretendidos pela escola e refletir qual a contribuição dentro de sua área de atuação para a consecução dos mesmos ou incluir outras expectativas.

b. Definição das atribuições e atividades

No Programa de Ação, as atribuições estão relacionadas às atividades que ocupam a maior parte do tempo do indivíduo. Pode-se afirmar que as atribuições são a síntese das obrigações e dos deveres que cada um dos educadores tem em relação à escola.

c. Condições para exercício das atividades

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.

Para que o profissional desenvolva suas atribuições é necessário que conste no Programa de Ação as seguintes condições:

Domínio requerido – conhecer o que é preciso para que o profissional domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação para atingir os melhores resultados, tendo como preocupação a melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. É importante considerar os conhecimentos que necessitam de

complementação para que o trabalho possa ser realizado em conjunção com o Plano de Ação da Escola.

Foco – orientar suas ações a partir para os pontos que fazem a diferença nos resultados educacionais. Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho

Postura – ser proativo, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.

Alinhamento – atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a escola como um todo.

Diretrizes – identificar nos documentos que orientam o Programa as orientações fundamentais que definem o modelo de Escola de Ensino Integral.

d.– Metas e Ações

As metas contidas no Plano de Ação nortearão o estabelecimento dos resultados acordados, dentro da equipe e de cada educador, docente ou não docente, com o seu coordenador ou gestor, para a definição dos respectivos Programas de Ação. As metas dos Programas de Ação, obrigatoriamente, têm que estar em consonância com as metas da escola, contidas no Plano de Ação, e diretamente vinculadas à essência das atividades executadas.

Para que os resultados sejam passíveis de aferição é necessário o estabelecimento de indicadores de processo e indicadores de resultado mensuráveis, tangíveis ou quantitativos. Critérios de aferição devem ser previamente estabelecidos para os resultados de processo intangíveis ou qualitativos.

Para auxiliar este processo de definição dos resultados a serem acordados, expressos nas metas definidas pela escola, recomenda-se o estudo e a reflexão sobre o contido no documento Currículo do Estado de São Paulo, no qual são estabelecidos os princípios orientadores para uma escola capaz de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. Nele, estão organizadas por bimestre e por disciplina situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. O acesso ao conhecimento é uma condição para “o aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com sua influência sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer”. Também possibilita a “capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas”.

e. Organização

O professor deve fazer a previsão dos recursos (pessoais, materiais, equipamentos, instalações) que julgar necessários à concretização dos resultados pactuados e analisar sua viabilidade com o gestor. Para a organização do trabalho do profissional também é importante o estabelecimento de um processo de comunicação, vital para manter um fluxo de informação contínuo entre os envolvidos no projeto escolar.

f. Recursos Orçamentários

Os recursos precisam ser conhecidos por toda a equipe escolar e ainda serem identificadas pela equipe gestora as normas para seu uso e prestação de contas.

g. Fatores Críticos e Apoios Necessários

Os possíveis fatores críticos, imprevistos, obstáculos e dificuldades deverão ser identificados e, para cada um deles, uma estratégia de equacionamento deverá ser apontada. Ninguém melhor do que quem exerce suas atividades para indicar os fatores críticos e se antecipar na solução dos mesmos ou minorá-los, especialmente aqueles cuja solução estiver sob sua governabilidade. Apesar da impossibilidade de atuação sobre os mesmos, ora para maximizá-los, em caso positivo, ou para minimizá-los, em sendo negativo, o gestor ou o educador não devem usá-los como álibi para a ineficácia de sua gestão.

5.2. Execução, Acompanhamento e Avaliação do Programa de Ação

Enquanto o Plano de Ação vislumbra o futuro, a execução é o agir no cenário atual sem perder de vista o cenário desejado, são os Programas de Ação em prática. A execução dos Programas de Ação exige o comprometimento de todos para que se atenda o previsto no Plano de Ação.

O acompanhamento é indissociável da execução e da avaliação. É diário e sistemático, com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados. Durante o acompanhamento, o gestor apoia sua equipe e a ajuda a corrigir os erros e a ajustar o rumo do que foi traçado em seu Programa de Ação.

A avaliação dos profissionais que atuam nas Escolas de Ensino Integral (diretor, vice-diretor, professor coordenador geral e de área e professor) está prevista no artigo 10º da LC 1164/12, que instituiu o regime de dedicação plena e integral. O processo de avaliação da equipe escolar proposto oferece importantes subsídios à avaliação individual. As dimensões consideradas na avaliação das equipes escolares são: a adequação do exercício profissional ao modelo pedagógico e de gestão; as atividades intrínsecas à função; a dedicação e o planejamento das atividades de formação, o comprometimento, a responsabilidade e a atuação profissional no ambiente de trabalho, conforme regulamentação específica. O acompanhamento do desenvolvimento do Programa de Ação de cada profissional também traz contribuições importantes à avaliação.

5.3. Relatório consolidado do Programa de Ação

Os Programas de Ação são elaborados anualmente, podendo ser ajustados durante o período de sua execução de acordo com a necessidade. Ao final do ano, cada um dos profissionais fará o seu balanço individual (ciclo PDCA) apontando os resultados alcançados de forma clara e objetiva. Nessa perspectiva, a projeção das metas e respectivos indicadores previstos devem gerar relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os profissionais da educação e comunidade e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos do Plano de Ação.

Os relatórios parciais subsidiam a síntese do Plano de Ação, a ser elaborada pelo gestor da unidade no formato de um relatório conforme modelo abaixo – Figura 6. No ciclo do planejamento a elaboração deste relatório é uma condição para a fase de ajuste tal qual proposto no ciclo PDCA.

Figura 6 – Modelo de relatórios.

PREMISSAS	OBJETIVOS	METAS	INDICADORES	RESULTADOS ALCANÇADOS

Desse modo, o ciclo de planejamento no Modelo de gestão do Ensino Integral | ser sintetizado conforme a figura 7.

Figura 7 – Gestão do Ensino.



O Modelo de Gestão do Ensino Integral tem como característica a utilização de diversos instrumentos de gestão nos seus diferentes níveis de execução que, articulados, promovem a gestão interdisciplinar do processo ensino e aprendizagem articulada ao Modelo Pedagógico. Esses instrumentos de planejamento revestem-se de especial importância uma vez que, é por meio da gestão do ensino que se garante o alcance da missão da escola. É na sala de aula e demais ambientes escolares que se concretiza essa missão e é na relação professor-aluno que é garantida a vivência de valores, o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e competências.

V. Referências Bibliográficas

ARAUJO, U. F. Educação e Valores: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2007.

BORAN, J. O futuro tem nome: Juventude. Paulinas, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Decreto Nº 57.571, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. / em 14/11/2012.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 de São Paulo <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>.

BRASIL. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, explicita disposições da Constituição Federal Brasileira, do Estatuto da Criança e do jovem ECA e altera a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, de 1943. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BUARQUE, A. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

COSTA, A. C. G. Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A.C.G. Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática, Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. Por Uma Pedagogia da Presença. Brasília: Editora: Ministério da Ação Social, 1991.

DELORS, J. A Educação para o Sec. XXI – questões e perspectivas. Artmed ,2005.

_____. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas: Papyrus, 1996.

DORNELAS, J. Planejamento Estratégico do Negócio. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/Artigos>. Acesso em 10/7/2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. _____. Considerações em torno do ato de estudar. In: Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre. ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO –Protagonismo Juvenil – suas práticas e vivências, 2008 www.icebrasil.org.br MANUAIS OPERACIONAIS DO ICE

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2008. www.icebrasil.org.br MANUAIS OPERACIONAIS DO ICE -

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira, 2008 www.icebrasil.org.br MANUAIS OPERACIONAIS DO ICE

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES. M. A. 2008. Uma nova escola para a juventude brasileira. São Paulo. Albatroz: Loqui. MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação Escolar: renúncia à educação. São Paulo. Xamã editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio; orgs. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Porto, 1993. P. 171 – 191.

PNUD Brasil - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento www.pnud.org.br/

RAPHAEL, Hélia Sônia. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In, RAPHAEL, H.S. & CARRARA, K., (Org.) Avaliação sob Exame. Campinas. Autores Associados, 2002.

RISTOFF. D; DIAS SOBRINHO, I.; BALZAN, N. C. (orgs.) Avaliação Institucional: teorias e experiências". Avaliação Institucional: pensando princípios. São Paulo: Cortez, 2000

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do estado de São Paulo. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral. São Paulo, 2012.

SILVEIRA,B. -<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/preparacao-para-a-vida/acessado> em 22/02/2013.

TORO, J. B. - 7 Aprendizajes Básicos para la Educación en la Convivencia Social. Santafé de Bogotá, Fundación Social - Programa de Comunicación Social, 1993.

VASCONCELLOS, C. S. Finalidade da avaliação. In: Concepção dialética–libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998, p. 43-47.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estêvão Santos. Ensinar e aprender no ensino médio. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GRUPO DE TRABALHO

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Beatriz Cardoso Cordero

Dayse Silva

Helena Claudia Soares Achilles

Maria Camila Mourão Mendonça Barros

Maria Cecília Travaim Camargo

Maria Silvia Bortolozzo

Marilena Rissuto Malvezzi

Maúna Soares de Baldini Rocha

Morize Aparecida Maia Gomes

Ricardo Tuyoshi Takahashi

Rita de Cássia Paixão da Silva

Vera Lucia Martins Sette

Vivian Dibi Gimenes

Wilma Delboni

COLABORADORES

Alberto Chinen

Juliana Zimmerman

Thereza Barreto