

ANA LUÍSA DAMACENO PASTRO

**O PERFIL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO E A VISÃO QUE EXPRESSAM SOBRE O
CONTEÚDO A SER ENSINADO**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA LUÍSA DAMACENO PASTRO

**O PERFIL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO E A VISÃO QUE EXPRESSAM SOBRE O
CONTEÚDO A SER ENSINADO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-graduados em **Educação: História, Política, Sociedade** da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE** em **Educação**, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

**PUC - SÃO PAULO
2006**

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho:

A meu esposo, Aluir, meu grande amor, minha felicidade cotidiana...Ombro amigo, solidário, companheiro de jornada... Pelos objetivos que já traçamos juntos, pelo empenho contínuo destinado à realização destes objetivos, sem medir esforços, e pelos sonhos que ainda pretendemos concretizar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, todos os dias de minha vida.

A meus pais pelo incentivo, amor, confiança e zelo.

À minha sogra, Sra. Alaíde, por tantas vezes que me tem ajudado.

Ao meu marido pela compreensão, atenção, amizade e carinho.

Aos meus filhos, Rafael Luís e Carlos Henrique, pela aceitação das minhas ausências, mesmo contra suas vontades, durante o período de estudo.

Às minhas irmãs, Nilsa e Ângela pela amizade e cumplicidade. À Ângela, mais ainda pela motivação, incentivo e especial atenção com minha pesquisa.

E de um modo muito especial, à Professora. Doutora. Luciana Maria Giovanni pela paciência, dedicação, confiança e pela forma respeitosa, criteriosa e afetiva com que orientou este trabalho.

À Professora. Doutora. Dirce Charara Monteiro pelas sugestões e preciosa colaboração na Qualificação.

Aos professores do Programa por tudo o que aprendi, em especial, ao Professor Doutor Bruno Bontempi Júnior pela forma criteriosa com que acompanhou este trabalho desde os primeiros passos até a Qualificação e Defesa.

Aos Professores, aos Professores Coordenadores Pedagógicos e aos Assistentes Técnicos Pedagógicos que colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos amigos do Programa, especialmente à Maria José e Juliana, pela companhia, aprendizado, incentivo, amizade e contribuição.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e à Capes pelo financiamento deste estudo.

PASTRO, Ana Luísa Damaceno. 2006. *Perfil de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a visão que expressam sobre o conteúdo a ser ensinado*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa empírica aqui relatada tem por objetivo caracterizar o **perfil** (dados pessoais, familiares, sócio-econômicos, culturais, trajetória de formação e experiência profissional) de 60 (de um total de aproximadamente 200) professores de Língua Portuguesa do atual Ensino Médio, atuantes em escolas públicas estaduais da periferia do município de São Paulo vinculadas à Diretoria Regional de Ensino Sul 1, desta Capital, e a **visão** que expressam dos conteúdos postos em ação em suas aulas, ou seja, do trabalho que realizam para desenvolver o conhecimento lingüístico necessário aos alunos deste segmento de ensino. Os dados foram coletados com base na **análise de documentos** oficiais (legislação específica, Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais) e escolares (Projetos específicos de formação e capacitação docente), bem como a partir de depoimentos dos 60 professores/as sujeitos da pesquisa – **espontâneos** (contatos em salas de professores, intervalos, cursos, reuniões na Diretoria de Ensino e reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e **dirigidos** (questionários especificamente construídos e testados para essa finalidade).

Nortearam a pesquisa (objetivos, hipóteses, questões, procedimentos de coleta, organização e análise dos dados, bem como a apresentação dos resultados) os conceitos de Cultura e Cultura Escolar (Pérez Gómez), Cultura Escrita e Letramento (Bechara, Brito, Soares, Geraldi, Possenti, Travaglia), Currículo e Prática docente (Gimeno Sacristán), Papel, Formação e Ciclo de Vida Profissional de professores (Huberman, García, Hargreaves, Marin, Tardif).

Os **resultados**, apresentados por meio de Quadros e Tabelas, revelam que os professores, sujeitos deste estudo, têm trajetórias de vida pessoal e profissional semelhantes entre si, conhecem de forma fragmentária os documentos que subsidiam a reforma atual do Ensino Médio e manifestam dificuldades de entendimento e implementação da proposta de ensino de Língua Portuguesa nessa etapa final da educação básica.

Palavras-chave: Perfil de professores em exercício no Ensino Médio

Ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
Formação e atuação docente;
Reforma do Ensino Médio.

PASTRO, Ana Luísa Damaceno. 2006 *High school Portuguese language teachers profile and their view about the subjects to be taught*. Thesis (Master Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Postgraduate Essays on Education Program: History, Politics, Society of Catholic University of São Paulo.

ABSTRACT

The empirical research here related has the objective of characterizing the profile (personal data, familiar, socioeconomic and cultural aspects, graduation trajectory and professional experience) of sixty (from an amount of 200) high school Portuguese language teachers who have been working at state financed public schools in the suburbs of the city of São Paulo under regional teaching directorship of South 1 from this capital, and their view about the subjects covered during the classes, in other words, their efforts to develop linguistic skills for the students from this segment of education. Data were collected under the analysis of official documents (specific legislation, curricular directives and national curricular parameters), academic documents (specific projects of teaching formation and capacity), and the sixty teachers statements in this research as well, which were spontaneous (direct approach made in the classrooms, break time, courses, teaching directorship meetings and mutual pedagogical schedule meetings) and also induced (questionnaires specific produced and tested for this purpose).

The research (objectives, conjectures, questions, collection procedures, data organization and analysis and the result presentation as well) was guided by the concepts of culture and educacional culture (Pérez Gomez), writing culture and lettering (Bechara, Brito, Soares, Geraldi, Possenti, Travaglia), teaching practice and curricula (Gimeno Sacristán), function, formation and professional life cycle of teachers (Huberman, García, Hargreaves, Marin, Tardif).

The results presented by the means of charts and tables, reveal that the teachers, subjects of this review, have similar personal and professional life trajectories, they know in a fragmentary way the documents which have supported the current reform in high school and they show understanding and performing difficulties of the Portuguese language teaching proposal at this final stage of basic education.

Key words: Profile of acting teachers in high school.
Portuguese language teaching in state financed public high schools.
Teachers formation and actuation.
High School reform.

RELAÇÃO DE SIGLAS

ANPOLL	Associação Nacional de Pós- Graduação em Letras e Lingüística
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CTE	Cooperativa Técnico Profissional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DOE-SP	Diário Oficial do Estado de São Paulo
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMR	Ensino Médio em Rede
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais <i>plus</i>
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PEB – II	Professor de Educação Básica – II
PEB – I	Professor de Educação Básica – I
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAI	Sala Ambiente de Informática
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UE	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
RESUMO	
ABSTRACT	
RELAÇÃO DE SIGLAS	08
RELAÇÃO DE ANEXOS	10
RELAÇÃO DE QUADROS	10
RELAÇÃO DE TABELAS	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I : AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E TRABALHO DOCENTE	21
1.1 - Função da Escola: a cultura escolar e a cultura docente	22
1.2 - Papel do professor, condições de trabalho e formação	31
1.3 - Cultura Escrita, Letramento e currículo	37
CAPÍTULO II: ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	41
CAPÍTULO III: A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 1990	50
CAPÍTULO IV: A PESQUISA REALIZADA	59
4.1 – O contexto da pesquisa e o processo de definição de sujeitos e recolha dos dados	60
4.2 – O perfil dos professores	64
4.2.1 – Idade e Sexo	64
4.2.2 – Condições pessoais de vida	66
4.2.3 – Formação e trajetória profissional e condições de trabalho	71
4.3 – Visão dos professores sobre o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio: o conteúdo em ação	86
4.3.1 – Conhecimento do professor a respeito dos documentos oficiais	86
4.4 – Concepções e diretrizes norteadoras da ação do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio	99
4.4.1 – Concepções e diretrizes propostas nos PCN	100
4.4.2 – Concepções expressas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre Contextualização	102
4.4.3 – Concepções expressas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre Interdisciplinaridade	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário – Perfil dos professores	13
---	----

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO 1: Ensino Médio - Rede Estadual / SE matrícula Inicial por Série: 1985, 1990, 1995 a 2003	p.08
QUADRO 2: Matriz Curricular – Ensino Médio período Diurno	p.57
QUADRO 3: Matriz Curricular – Ensino Médio período Noturno	p.58
QUADRO 4: DCNEM – Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1998	p.101

RELAÇÃO DE TABELAS

TABELA 1: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação a sexo e idade	p.64
TABELA 2: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao local de moradia em relação à escola	p.66
TABELA 3: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao local de nascimento e de maior tempo de vida	p.67
TABELA 4: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à escolaridade dos pais e avós	p.68
TABELA 5: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à profissão dos pais e avós	p.69
TABELA 6: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à formação inicial e continuada	p.73
TABELA 7: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação ao tempo de experiência no magistério público	p.74
TABELA 8: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à jornada de trabalho	p.76

TABELA 9: Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional atualmente	p.77
TABELA 10: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional nos últimos cinco anos pela SEE-SP	p.78
TABELA 11: Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais	p.86
TABELA 12: Valorização do conteúdo programático “tradicional” manifestada pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio	p.88
TABELA 13: Importância atribuída pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio aos conteúdos de Língua Portuguesa propostos pelos PCN	p.90
TABELA 14: Importância atribuída pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio aos recursos didáticos mais freqüentes na escola	p.95
TABELA 15: Importância atribuída pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio aos procedimentos metodológicos freqüentes em sala de aula	p.97
TABELA 16: Síntese das manifestações de dificuldades pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a realização de um trabalho contextualizado	p.112
TABELA 17: Dificuldades apontadas pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a realização de um trabalho contextualizado	p.113
TABELA 18: Síntese das expressões dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio a respeito das “dificuldades para a realização de um trabalho interdisciplinar”	p.120
TABELA 19: Dificuldades expressas pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a “realização de um trabalho interdisciplinar”	p.121

Introdução

*A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com
o tipo de cultura que nela se desenvolve,
que obviamente ganha significado educativo
através das práticas e dos códigos
que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos.
(Gimeno Sacristán, 2000, p.09)*

O Ensino Médio público da cidade de São Paulo teve um aumento considerável de sua clientela nos últimos anos, devido, principalmente à tendência de correção de fluxo no interior do sistema – o que tem permitido diminuir a idade dos concluintes do ensino fundamental – e, às exigências do mercado de trabalho, agora mais estreito e competitivo, que motiva os jovens trabalhadores a demandarem uma carreira educacional mais longa. Assim, é possível a observar que a clientela do Ensino Médio tende a ser cada vez mais heterogênea, tanto socioeconomicamente quanto à composição da faixa etária (Krawczyk & Zibas, 2001).

O Quadro 1, referente à “Matrícula inicial, no Ensino Médio, por série, no município de São Paulo/SP, período 1985 a 2003”, apresentado a seguir, ilustra esse aumento de forma inequívoca:

QUADRO 1: Ensino Médio - Rede Estadual / SE matrícula Inicial por Série: 1985, 1990, 1995 a 2003

Ano	Matrícula Inicial				Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	
1985	91.644	47.063	31.312	4.439	174.458
1990	108.250	59.122	39.290	4.719	211.381
1995	167.723	110.068	80.042	5.504	363.337
1996	168.070	110.022	81.849	4.808	364.749
1997	180.408	120.818	88.677	4.548	394.451
1998	173.841	148.813	106.929	4.643	434.226
1999	185.581	150.661	130.027	4.143	470.412
2000	192.121	156.571	132.487	2.987	484.166
2001	180.936	155.249	131.265	1.918	469.368
2002	187.001	155.693	135.440	1.542	479.676
2003	184.041	158.725	135.664	1.894	480.324

Nota: Inclui as matrículas do Curso Normal e das habilitações profissionais. Não inclui as matrículas dos cursos de Educação Profissional Nível Pós-Médio, instituídos pela Lei Federal 9394/96 e pelo Decreto 2208/97.

Fonte: Centro de Informações Educacionais – CIE/SEESP

Chama a atenção no Quadro 1, o avanço numérico das matrículas, especialmente nas 2ªs e 3ªs séries. Enquanto na 1ª série verifica-se um aumento de cerca de 100% nas matrículas de 1985 a 2003, nas 2ª e 3ª séries observa-se, no mesmo período, um aumento muito mais expressivo, aproximadamente 237% e 333% respectivamente, o que parece indicar a não evasão ou a permanência dos jovens na Escola Média. Vale lembrar que a diminuição de matrículas na 4ª série, especialmente a partir de 2000, refere-se à extinção progressiva do Curso Normal para formação de professores em nível médio no Estado de São Paulo.

No Brasil, segundo Menezes (2001), por exemplo, a evolução tecnológica e a globalização, características do mundo atual, trouxeram novas exigências para o trabalhador. Assim, à escola foi sendo atribuída a exigência de se adequar a um processo de “formação do indivíduo crítico”, ou seja, uma pessoa capaz de “... refletir sobre os fatos, estabelecendo comparações e julgamentos, consciente de seus direitos e deveres, apto a ingressar no mercado de trabalho” (conforme texto da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Estudos nacionais e estrangeiros como os de Pérez Gómez (2001), Menezes (2001), Paiva et al (1998), Dubet e Martuccelli (1996), Shimizu (1996) vêm explicando essa expansão generalizada da escolarização.

Atualmente, a ausência de qualificação escolar equivale a uma desqualificação social, talvez a uma quase exclusão, ou seja, a conclusão do ensino básico (que inclui, conforme a atual LDBEN, Educação Infantil para crianças de zero até seis anos de idade, Ensino Fundamental de 08 anos e Ensino Médio de 03 anos) não só é obrigatória para ingresso e permanência no mercado de trabalho, mas é direito do cidadão e dever do Estado. No entanto, hoje, as velhas regras disciplinares da escola não são mais aceitas. Os diversos ajustamentos e acordos entre professores e alunos, especialmente com relação à autoridade do professor e à submissão dos alunos, foram rompidos. Isso porque o aumento da demanda da escola média está acontecendo por sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite, teve como referência mais importante somente os requerimentos do exame de ingresso à educação superior, conforme relatam os estudos de Krawczyk (2003).

Nessa perspectiva, Paiva et al (1998) demonstram que a democratização das oportunidades de educação acelerou-se a partir da revolução industrial e das pressões exercidas, tanto pelo movimento dos trabalhadores, quanto pelas convicções liberais que propugnavam igualdade de oportunidades e a circulação das elites. Segundo as autoras, a Escola Tradicional vai se desintegrando com a universalização das oportunidades e se transformando numa “massificada Escola Popular”. Isto porque a democratização do ensino não aconteceu acompanhada do investimento necessário. Ao contrário, percebe-se:

...redução de salários e de quadros, reformas pedagógicas sucessivas e *modernas* sem continuidade e sem preparo dos docentes, em um período em que a vida urbana tornou-se mais violenta, em que as funções sociais da escola se modificaram, e no qual os padrões de comportamento se modificaram profundamente. (Paiva et al, 1998, p.52)– grifo das autoras.

As autoras também alertam, igualmente, para o fato de que os índices de reprovação, repetência e permanência nas escolas parecem estar ligados não só à sua localização, mas também à organização interna do trabalho nas escolas e nas salas de aula. Nesta discussão, reitera-se a relevância do estudo aqui proposto: conhecer os professores de Língua Portuguesa e seu trabalho com esse conteúdo.

Na rede de ensino público estadual, no município de São Paulo, pela experiência acumulada ao longo dos três últimos anos, na função de Professor Coordenador Pedagógico em escola pública da periferia do município de São Paulo, foi possível perceber que, atualmente, muitos professores têm dificuldades em exercer quaisquer influências sobre seus educandos. Tem-se a impressão de que a escola está tomada por um comportamento divergente generalizado, como afirmou Pérez Gómez (2001): “uma generalizada sensação de vertigem, incerteza e impotência na vida cotidiana em geral e na atividade escolar em particular” (p.135). Parece que estamos diante de um fracasso geral do processo educativo e que o professor é responsabilizado, encurralado e cobrado pelas diversas esferas administrativas e sociais como se, sozinho, pudesse reverter tal quadro (Shimizu, 1996).

Em face do quadro exposto, a pesquisa empírica aqui relatada tem como **objetivo** caracterizar o perfil de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio atuantes na periferia da cidade de São Paulo, identificando o que pensam esses professores sobre o trabalho que realizam (ou conseguem realizar) para desenvolver, nos alunos, em particular os da população menos favorecida economicamente, o conhecimento lingüístico a que o curso se propõe, especialmente se considerarmos o contexto escolar de quase uma década pós-reforma do Ensino Médio no Brasil (Resolução CNE 03/98 e Parecer CEB nº15/98). A relevância de tal estudo está ligada às possibilidades de, por um lado, entender quais são as necessidades e dificuldades de atuação desse profissional, que devam ou possam ser consideradas em cursos de formação inicial e continuada e, por outro lado, reunir informações que orientem os esforços de organização das unidades escolares e criação de melhores condições de realização do processo de ensino e de aprendizagem por professores e alunos. Tais necessidades e condições podem ser reconhecidas em meio a dificuldades comumente expressas pelos

próprios professores¹, como: reconhecer, aceitar e trabalhar com a diversidade cultural de seus alunos; falta e/ou desperdício de material didático; instalações nem sempre apropriadas para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola; novas demandas postas para a função do professor, atualmente, na formação cultural e social do “indivíduo crítico” e na sensibilização dos alunos para “questões éticas e morais”; a excessiva jornada de trabalho; a desatualização tecnológica dos professores e dos alunos; a violência no dia-a-dia escolar; a desmotivação como conseqüência dos esforços improdutivos na tentativa de efetivar um ensino de qualidade satisfatória, com aprendizagem efetiva dos alunos; e, finalmente, as carências na satisfação de necessidades fundamentais do aluno (como a necessidade de proteção ou cuidado, especialmente na periferia das grandes cidades; a necessidade de “pensamento reflexivo”, de entendimento e clareza na recepção e na produção de textos orais e escritos que são condições necessárias para sua participação política nas diferentes instâncias de vida pessoal, familiar, social e até em movimentos sociais organizados).

A esse respeito vale lembrar aqui os estudos de Celman (1999) sobre as condições adversas de formação e exercício da profissão docente. Segundo essa socióloga argentina, qualquer necessidade humana que não é adequadamente satisfeita socialmente revela uma pobreza social e gera processos de exclusão e de aumento da violência internalizada nas relações sociais, em especial nas relações estabelecidas em situações de natureza escolar e pedagógica.

Segundo Giovanni (2004), essa idéia de “ampliação de igualdades” gerando novas desigualdades ou “microdesigualdades” (desenvolvida, segundo a autora por Dubet, 2003)² permite aos pesquisadores reconhecer em seus estudos a centralidade dos atores das situações sociais e pedagógicas sob investigação – o que permite supor a relevância de focalizar, na pesquisa aqui relatada, o perfil (pessoal, social e profissional) dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a visão que expressam sobre o trabalho que realizam e sua importância na formação de seus alunos: jovens estudantes de escolas públicas estaduais da periferia da cidade de São Paulo – classificados pelos próprios professores como *jovens pobres, com frágil domínio da leitura e escrita*, diante de exigências cada vez maiores para o acesso, seja ao mercado de trabalho, seja ao Ensino Superior.

¹ Tais dificuldades e condições têm sido objeto de registro sistemático por mim, já há dois anos (2002-2004), em situação de reuniões de coordenação pedagógica, nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) em escolas nas quais tenho exercido funções de Professor Coordenador Pedagógico.

² Giovanni (2004) refere-se especificamente ao seguinte texto desse autor: DUBET, F. (2003). *Desigualdades multiplicadas*. Ijuí-RS: Unijuí

O ensino de Língua Portuguesa pode proporcionar aos alunos, desde os anos iniciais da escolaridade, uma das condições necessárias ao exercício da cidadania, isto é, a utilização da língua como instrumento de comunicação, como também o conhecimento e reconhecimento das normas que regem seu idioma, a fim de que sejam respeitados cultural e socialmente (Soares, 1998). O domínio do idioma não é necessariamente um facilitador da mobilidade social, mas, certamente, ignorar o funcionamento da norma culta é uma grande barreira social e cultural que deve ser transposta por quem pretende ter acesso e manter-se no mercado de trabalho formal .

Das informações aqui reunidas, por meio da leitura da legislação e das reflexões do conjunto de autores estudados, algumas **questões** emergem como norteadoras da investigação realizada:

- ◆ Quem são os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, hoje, que atuam em escolas públicas estaduais na periferia da cidade de São Paulo? Qual seu perfil de formação? Como descrevem sua trajetória profissional?
- ◆ Que percepção e apropriação expressam os professores acerca das DCNEM e dos PCN a respeito do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Elas lhes permitem desenvolver-se como profissional ou, ao contrário, interdita-lhes o desenvolvimento/avanço no exercício da profissão docente?
- ◆ Como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio atual trabalha para desenvolver em seus alunos o aprimoramento da língua como conhecimento e instrumento de comunicação? Que indícios presentes em seus depoimentos são reveladores da concepção de ensino de Língua Portuguesa com a qual trabalham? Como se referem ao trabalho que realizam com o conteúdo de Língua Portuguesa em sua aula?

Este estudo partiu da **hipótese** de que as dificuldades que professores de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Médio da periferia da cidade de São Paulo percebem e manifestam, em relação às suas aulas e ao contexto escolar atual no Ensino Médio, explicitam a incapacidade de atingir os objetivos preconizados na legislação, ou de questionar

sua adequação às condições atuais de realização do trabalho docente no Ensino Médio, o que os leva a improvisar estratégias e metodologias.

Tal situação é decorrente do fato de que não há um trabalho efetivo de envolvimento e preparo dos professores para a já não tão nova situação gerada para o Ensino Médio, pela Reforma de 1998. O professor não consegue desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório, em relação às expectativas geradas pela atual legislação, porque, segundo Marin (1996), os processos de formação básica (graduação) e continuada (cursos de aperfeiçoamento e extensão) não estão contemplando suas necessidades de formação para o magistério e muito menos para a Língua Portuguesa nesse momento final da escolaridade básica.

O **objetivo** deste trabalho consiste, portanto, em caracterizar o perfil (pessoal, de formação e profissional) de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sujeitos desta pesquisa, em exercício em escolas estaduais localizadas na periferia da cidade de São Paulo, as práticas pedagógicas que descrevem, as necessidades e dificuldades que percebem para desenvolver nos alunos o conhecimento lingüístico necessário para a compreensão dos diferentes conteúdos e sua utilização nas diversas áreas da vida escolar e da vida social.

Trata-se de **pesquisa analítico-descritiva** (conforme a descrevem autores como Selltiz et al, 1965 e Triviños, 1987) de tais perfis, práticas e percepções, desenvolvida por meio dos seguintes procedimentos:

a) **levantamento bibliográfico para busca de referenciais teóricos** com base nos seguintes eixos ou conceitos estudados: função da escola, papel dos professores, formação e profissão docente, cultura, cultura escolar, cultura e prática docente, cultura escrita e letramento e currículo;

b) **revisão de pesquisas** em *sites* de publicações científicas, consultas a acervos de Bibliotecas (PUCSP e FEUSP, particularmente aos Bancos de Dissertações e Teses dessas instituições), livros e periódicos, consulta a Anais de Congressos nas áreas de Educação e de Lingüística Aplicada e consulta a livros de acervos pessoais sobre as seguintes temáticas: Ensino Médio hoje (legislação, reforma, contexto atual, diretrizes curriculares, políticas públicas); Ensino de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e propostas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo);

c) definição de critérios para **seleção de sujeitos e escolas** alvos do estudo;

d) **seleção e estudo de procedimentos de pesquisa**, prevendo-se, inicialmente, a análise de documentos e a aplicação de questionários;

e) **elaboração e teste de instrumentos** (questionários – ver Anexo 1), direcionados à recolha de informações acerca do perfil dos professores, dados relativos à identificação pessoal, à formação e experiência profissional, condições sócio-econômicas e culturais, práticas pedagógicas, dificuldades de atuação e necessidades de formação;

f) **Coleta dos dados**: aplicação dos questionários e tomada de depoimentos espontâneos em situação coletiva (cursos e HTPC);

g) **mapeamento geral dos dados coletados, organização e análise** das informações colhidas, com base em “eixos ou chaves de análise”, definidos pela configuração dos próprios dados mapeados e pelo referencial teórico adotado, a saber: 1) O contexto da pesquisa; 2) O perfil dos professores; 3) Visão dos professores sobre o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio; 4) Concepções e diretrizes norteadoras da ação do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

g) esse mapeamento dos dados gerou a **apresentação dos resultados** em quadros-síntese e tabelas, reunindo as informações que se mostraram relevantes para compreensão dos aspectos sob estudo e que nortearam, por sua vez, a redação do Relatório para Qualificação e desta Dissertação final, além de elaboração de trabalhos de divulgação em Congressos e Seminários³.

³ Destaque-se aqui, especialmente, os seguintes trabalhos apresentados ao XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em Recife/PE, em abril/2006: “A relação dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio com o conteúdo a ser ensinado” (Comunicação oral, compondo o Painel “Formação inicial e prática docente: contradições e conflitos face aos diferentes ordenamentos da realidade escolar”) e “Língua Portuguesa no Ensino Médio atual: o professor frente às propostas da legislação em vigor” (Pôster). E também a participação na IV Mostra de Pesquisas em Educação da PUCSP, em agosto/2006, com a comunicação oral: “A visão manifestada pelos professores de Ensino Médio de Língua Portuguesa sobre conteúdo a ser ensinado”.

Finalmente, resta acrescentar que esta Dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro voltado para a definição do referencial teórico, com reflexões acerca das concepções de escola, trabalho docente, cultura escrita, letramento e currículo. No segundo capítulo, são apresentados estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (principalmente) e no Ensino Fundamental. O terceiro capítulo diz respeito à legislação sobre o ensino de Língua Portuguesa e à reforma do Ensino Médio a partir dos anos 1990. E, por fim, o quarto capítulo concentra o relato da pesquisa realizada e seus resultados.

Encerram esta Dissertação, algumas Considerações Finais, retomando os principais achados da pesquisa e sua relação com os objetivos, hipóteses e questões iniciais propostas.

Capítulo I

As concepções de escola,
trabalho docente,
cultura escrita,
letramento e
currículo

É difícil promover a transformação qualitativa da cultura docente para práticas mais inovadoras e criativas quando se deteriora em marchas forçadas seu status social e sua consideração social
(Pérez Gómez, 2001, p.180).

1.1 – Função da Escola: a cultura escolar e a cultura docente

Segundo Paiva et al (1998), a escola brasileira assumiu, entre os anos 1930 e 1950, sua “função perene: nela sobreviviam os melhores, aprendia-se pelos métodos tradicionais, ordenava-se a letra através da caligrafia, transmitiam-se normas de conduta e disciplina, hábitos de higiene e comportamento social, incentivava-se a leitura”(p.53).

Esta Escola Tradicional passou por grandes transformações ao longo dos últimos anos. Segundo as autoras, essas transformações resultam da ampliação do escopo de atendimento, das grandes mudanças por que passou o campo educacional no plano das idéias e das práticas pedagógicas, como também dos reflexos da transformação urbana e da sociedade brasileira sobre a vida escolar. Assim, as autoras questionam quais arranjos precisaram ser feitos no percurso de tal transformação. Para elas, a escola de hoje, denominada “escola de massas”, tem pouco em comum com a Escola Tradicional, porque nela constata-se o progressivo desaparecimento, banalização e desvalorização de práticas características da cultura escolar, bem como a desritualização e perda de sentido da simbolização do espaço escolar e suas práticas tradicionais.

Dentro da instituição escolar, temos a presença de diferentes profissionais, no entanto, segundo Pérez Gómez (2001), a cultura escolar é centralmente determinada pela cultura docente, isto é, pela forma como os professores concebem e realizam o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, mesmo a cultura dos alunos é dependente da cultura dos professores. Existe uma heterogeneidade de percepções que é intrínseca à escola. Essas diferenças de percepções sobre a escola, o que ela faz, qual é a sua função, e o que se faz dentro dela, é próprio da escola.

A esse respeito Pérez Gómez (2001) pode nos oferecer uma importante ferramenta de análise: a idéia de enxergar a escola com todas as culturas dentro dela. O autor defende o currículo como o “cruzamento de diferentes campos de conhecimento” e a escola como um “cruzamento de culturas”. As reflexões de Pérez Gómez (2001) permitem analisar a presença, dentro da escola, do contexto da cultura em que a escola está inserida. Assim, ter uma escola situada na zona urbana, num bairro central ou num bairro periférico faz toda a diferença para a análise do que ocorre com os agentes escolares dentro da escola. A “cultura crítica”, ainda segundo Pérez Gómez (2001), ou “cultura dos diferentes campos do conhecimento”, que são trazidos para a escola via currículo, acaba por conformar, na escola,

formas específicas de pensar. Assim, todos os agentes escolares podem ser influenciados por essas formas de pensamento presentes nas atuações dos diferentes professores – de Matemática, de História, de Geografia, de Língua Portuguesa, de Educação Física, de Ciências, de Artes – que estruturaram tais formas de pensar com base em suas experiências pessoais e formação profissional.

Assim, Pérez Gómez (2001) entende a escola e o sistema educativo atual como uma “instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (p.11). Segundo o autor, a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem na sociedade em que está inserida. Os docentes e os estudantes acabam reproduzindo rotinas que geram uma determinada cultura escolar, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. Desta forma, o autor caracteriza a escola como um “cruzamento de culturas” (cultura social, crítica, experiencial, institucional e acadêmica) – culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. A complexidade da realidade social e das instituições, como também a aceleração das importantes mudanças tecnológicas atuais provocam uma generalizada sensação de incerteza e de impotência nos diferentes agentes escolares.

Considerando as transformações da sociedade, Pérez Gómez (2001) confere à escola atribuições que, anteriormente, estavam reservadas às famílias, como, por exemplo, a socialização primária⁴ do indivíduo, como também estimular as interações afetivas normalmente desprezadas nas escolas, já que a criança ingressa cada vez mais cedo nas instituições escolares, e também porque, com a conquista da mulher no mercado de trabalho, o pai e a mãe estão ausentes, passando, assim, a criança um menor tempo com os adultos mais significativos, substituídos por outros adultos (mais distantes e neutros afetivamente) ou pelo contato com os meios de comunicação – a TV principalmente. Assim, levando em consideração, tanto a transformação da instituição familiar, quanto a presença precoce das crianças na instituição escolar, esta deve assumir, com todas as suas conseqüências, responsabilidades claras na socialização das novas gerações.

⁴ Entende-se como socialização primária o primeiro trabalho pedagógico, como trabalho de inculcação, que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é: um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (Bourdieu & Passeron (1975) *A Reprodução*: elementos para uma teoria de ensino).

Há de se considerar, também, os avanços tecnológicos e, especialmente, dos meios de comunicação, particularmente da televisão, que colocam as crianças, desde muito pequenas, em contato com as mais variadas informações e mensagens. Neste aspecto, Pérez Gómez (2001) nos chama a atenção para o fato de que o convívio diário, e muitas vezes ininterrupto, com os meios de comunicação desencadeia na criança um acúmulo de informação, um desenvolvimento de habilidades e de interesses e expectativas correspondentes aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea. Trata-se de um fenômeno que se dá com tal intensidade que nem sempre é acompanhado pelo professor, complicando muito a forma de entender “...seu influxo socializador, assim como as interações cotidianas” que forjam o comportamento dos alunos (Pérez Gómez, 2001, p.137).

Tal quadro nos leva a constatar que, atualmente, há uma crise no âmbito da cultura escolar. Já não se tem certeza de quais são os valores e os conhecimentos que merecem ser trabalhados na escola, como se identificam e quem os define:

É evidente que, nas últimas décadas, vivemos uma inevitável sensação de crise interna e externa da configuração moderna da cultura crítica que legitimou, ao menos teoricamente, a prática docente em nossas escolas. A cultura científica e o modelo de racionalidade vigente na sociedade ocidental se desvanece (Pérez Gómez, 2001, p.21).

A crise atual da “cultura crítica” ou de valores e comportamentos na sociedade está, segundo o autor, influenciando consideravelmente no âmbito escolar, provocando, em especial nos docentes, uma clara sensação de perplexidade ao comprovar como se desvanecem os fundamentos que legitimam sua prática e, portanto, de insegurança em relação aos conhecimentos que devam ser trabalhados na escola, como e por quem devam ser definidos.

Segundo Pérez Gómez (2001), a complexidade das redes sociais e suas mediações tecnológicas nos impedem de prever as conseqüências dos atos humanos, como também de suas intenções. A informação só favorece a autonomia e o controle quando se integra em sistemas de pensamento e interpretação que conferem sentido às informações que, inicialmente, parecem sem conexão com a realidade. O incremento da complexidade social coloca um desafio muito grande ao desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de tratamento das informações que, a cada dia, mostram-se mais abstratas e sofisticadas.

O desafio para o sistema escolar, segundo Pérez Gómez (2001) é de tal natureza que resulta no questionamento de sua estrutura e de seu funcionamento tradicional. É preciso

que a escola reconstrua seu papel na sociedade para enfrentar as exigências atuais de um contexto complexo e mutável.

A concepção do profissional docente como “funcionário do Estado” (definido pelo autor em referência, como alguém que tem a liberdade para “interpretar desde suas atribuições profissionais e decidir a estratégia de intervenção e prática pedagógica mais adequada a cada situação”), a estrutura homogeneizadora de todos os centros escolares e a formação de uma cultura escolar unificadora se manifestam, portanto, como grandes obstáculos para a tentativa de responder, agilmente, às exigências qualitativas da realidade mutável da atualidade.

É dentro desse contexto, que Pérez Gómez (2001) estabelece a centralidade da cultura docente dentro da cultura escolar, definindo a cultura docente como:

... o conjunto das crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (Pérez Gómez, 2001, p. 164).

Para entender a cultura deste grupo social específico, segundo Pérez Gómez (2001), será necessário indagar as regras explícitas que regulam seus comportamentos, as histórias e os mitos que configuram e dão sentido às suas tradições e identidades, como também os valores e as expectativas que, de fora, pressionam a vida da escola e da aula. O autor ressalta que dificilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem entender as determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos que compõem a instituição escolar.

Além disso, o autor também aponta para o fato de que a cultura docente constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição. A cultura docente se especifica na metodologia que se utiliza na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, professores e alunos, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões em sala de aula. Ressalta que tudo isso compõe uma estrutura de poder, um equilíbrio de interesses, sempre parcial e provisório, e mesmo que se possam distinguir tendências majoritárias, que influem na cultura docente durante um longo período de tempo, a

significação concreta de tais aspectos comuns se especifica pelas características das peculiares intenções que definem cada contexto escolar.

Entretanto, como já nos referimos neste estudo, a cultura docente se encontra atualmente desorientada, vivendo uma tensão entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado, segundo Pérez Gómez (2001), pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes “estáticos e monolíticos” de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático, por outro. Segundo o autor, com esta situação, os docentes encontram-se, a cada dia, mais inseguros e indefesos, sentem-se ameaçados por uma evolução de informações acelerada a que não podem ou não sabem responder, pois as certezas morais ou ideológicas de antes são questionadas e se desvanecem. Desta forma, conforme o autor, as reações dos docentes vão se tornando ineficazes, caracterizando-se pela passividade, inércia ou regresso a comportamentos conservadores e obsoletos que priorizam o isolamento ou o autoritarismo.

As reflexões desse autor evidenciam que a cultura docente adquire maior relevância quanto menor for sua autonomia e segurança profissional, em face das incertas e conflitantes condições de trabalho, especialmente porque mudanças e melhorias da prática pedagógica requerem, além da compreensão intelectual dos agentes envolvidos, a vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada. Isto é, Pérez Gómez (2001) considera que a cultura docente facilita ou atrapalha os processos de reflexão e intervenção autônomas dos próprios colegas e dos alunos; por isso constitui-se no fator imediato de maior importância na determinação da qualidade dos processos educativos. Entretanto, o autor alerta para o fato de que a cultura docente é, também, um efeito das pressões e expectativas externas, das exigências dos processos de socialização e das exigências situacionais do resto dos agentes envolvidos. É preciso, portanto, ter clareza das relações entre o comportamento didático e situacional do docente e sua dependência da cultura profissional herdada e compartilhada entre seus pares. Ressalta que os estudos do pensamento do professor e sobre a formação de seu “pensamento prático” tornam manifesto que “...o substrato pedagógico do docente, configurado pela incorporação lenta, persistente e não-reflexiva da cultura docente, é o fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e profissional do docente, em interação com as exigências imediatas de seu cenário concreto de atuação” (Pérez Gómez, 2001, p.166).

Entendemos assim, com base nas afirmações do autor, a relevância dos questionamentos propostos neste estudo a respeito do perfil profissional e pessoal dos professores entrevistados.

Conforme indica Pérez Gómez (2001), devemos entender a escola e o sistema educativo como uma “...instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (p.11). Ao se questionarem sobre o sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa (como conseqüência das transformações e mudanças, tanto no campo político, quanto nos campos econômico, de valores, das idéias e dos costumes que compõem a cultura da comunidade social), os docentes, segundo o autor, se vêem sem iniciativas, isolados ou deslocados pela força dos fatos, pela sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos seus conteúdos e suas práticas pedagógicas.

No entanto, segundo o autor, os docentes vivem no centro de toda a crise social, política e econômica deste milênio, porque a escola não tem acompanhado as mudanças que ocorrem ao seu redor, ao contrário, reproduz-se a si mesma – o que faz com que docentes (e por decorrência, os estudantes) reproduzam, inconscientemente, as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. O autor chama a atenção para o fato de que a sociedade, contraditoriamente, não pressiona, nem promove mudanças educativas da/na instituição escolar, porque está preocupada com outros propósitos prioritários na vida econômica de uma sociedade neoliberal e, também, porque ao menos a escola cumpre bem sua função de “classificação e creche”, não importando o abandono de sua função educativa. No entanto, o autor ressalta que precisamos analisar os valores que definem a escola que conhecemos para compreender tanto o valor social, como a fossilização e a progressiva deterioração de sua principal ferramenta – o ensino (Pérez Gómez, 2001, p.12).

Para exemplificar tais idéias, o autor nos coloca diante do poder de socialização dos meios de comunicação de massa que apresentam desafios novos para a prática educativa. Os avanços tecnológicos transformaram as relações econômicas, sociais, políticas e culturais, enfim, surge um novo tipo de sociedade e, conseqüentemente, de cidadão. A esta nova sociedade deve corresponder um novo modelo de escola.

Este momento de transição é marcado, segundo o autor, por uma necessidade de recuperação “...da interpretação cultural da vida social como eixo da compreensão das

interações humanas” (Pérez Gómez, 2001, p.12), pois estas interações se produzem numa época caracterizada por grandes e profundas mudanças na configuração da cultura.

A respeito da cultura, Pérez Gómez (2001) assim a define:

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (Pérez Gómez, 2001, p.17).

Partindo deste conceito, o autor, que define a escola como um “cruzamento de culturas” que, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, defende a idéia de que o estudo do que acontece nas escolas e dos efeitos que os acontecimentos escolares têm na vida dos estudantes requer um conhecimento profundo das situações da vida cotidiana escolar, pois as diferentes culturas que nela se cruzam sofrem as determinações da complexa vida contemporânea. Desta forma, a responsabilidade maior do docente é submeter sua prática e o próprio contexto escolar ao exame crítico, a fim de compreender a “trama oculta de intercâmbio de significados” que constituem a “rede simbólica em que se formam os estudantes”.

Uma trama que envolve, ainda, uma outra idéia, conforme nos mostra Hargreaves (1996) – a idéia de que as escolas deveriam ter uma “missão”. Tal idéia, já anunciada por Durkheim (1965), tem cada vez mais aceitação, pois a idéia de missão desfaz as incertezas do ensino que induzem a um sentimento de culpa, “...forjando crenças e objectivos comuns no seio da comunidade docente” (Hargreaves, 1996, p.183). O desenvolvimento deste sentido de “missão” numa comunidade escolar, segundo o autor, pode até gerar certa lealdade e constituir certo estímulo para o aperfeiçoamento das suas ações – porém, a idéia de missão também cria “heresias” entre aqueles que a questionam ou delas discordam e duvidam: “...quanto mais estreita e fervorosa a missão, maior e mais amplamente difundida a heresia” (Hargreaves, 1996, p.183). Para aqueles que crêem na missão, as heresias estão além dos limites da sabedoria e da crença e não devem ser desvalorizadas e nem desprezadas. Conforme o autor, considerar que uma idéia é herética é recusá-la sem qualquer consideração:

A construção da heresia é, neste sentido, uma força ideológica poderosa que suprime a discussão apropriada das escolhas e alternativas, menosprezando paternalmente a sua seriedade ou minando a credibilidade pessoal daqueles que as propõem. Neste sentido, os heréticos não são simplesmente discordantes ou desagradáveis: são também pessoalmente defeituosos. A fraqueza, a loucura ou a maldade são as imagens de marca do herético, as qualidades que o distinguem dos restantes indivíduos. (Hargreaves, 1996, p. 183-184).

Hargreaves refere-se a Szasz⁵ para explicar que a heresia existirá sempre que houver tensão entre o indivíduo e o grupo, já que é solicitada ao indivíduo uma atitude que reflita as idéias do grupo, desconsiderando-se sua individualidade. O autor chama a atenção para o que se considera uma heresia crucial, no âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa: a “heresia do individualismo”, pois ela representa “...ameaça ou barreira significativa ao desenvolvimento profissional, à implementação de mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados” (Hargreaves, 1996, p.184). Alerta-nos, também, que o individualismo, o isolamento e o privatismo constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado de “cultura do ensino”:

(...) as *culturas do ensino* compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. (Hargreaves, 1996, p.185)

Entende-se, desta forma, que a cultura escolar transmite aos novos membros inexperientes da comunidade escolar as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade, constituindo-se num “...enquadramento para a aprendizagem ocupacional” (Hargreaves, 1996, p.185-186). Ainda que vital, tal função da cultura escolar, segundo o autor, não pode/deve impedir o desenvolvimento profissional individual e as possibilidades de mudança que isso pode gerar.

Da mesma forma, Pérez Gómez (2001) chama a atenção para o perigo que representa o fato de que todos os estudantes, das mais diferentes escolas das sociedades contemporâneas estão aprendendo os mesmos conteúdos num mesmo tipo de metodologia, sendo submetidos aos mesmos valores, atitudes e procedimentos, de modo que se impõe uma cultura uniforme e, muitas vezes, intolerante, que ignora, deprecia e penaliza o diferente e a discrepância.

Tais reflexões parecem compor um quadro de idéias que permitem, neste momento, justificar a intenção deste estudo, de mapear o perfil pessoal e profissional dos professores, bem como conhecer e compreender a visão que expressam dos conteúdos postos em ação em suas aulas, ou seja, do trabalho que realizam para desenvolver os conhecimentos considerados necessários aos alunos deste segmento de ensino.

⁵ Hargreaves (1996) refere-se ao seguinte texto: SZASZ, T.(1976). *Heresies*. New York. Anchor-Doubleday, p.1.

Para Pérez Gómez (2001), um dos aspectos fundamentais das sociedades democráticas é representado, de um lado, pelo sucesso na extensão da escolarização pública, obrigatória e gratuita para todos os membros da comunidade e, de outro lado, pelo seu fracasso na expansão do conhecimento escolar a esse novo contingente de alunos. Assim, o autor alerta para o equívoco cometido por inúmeras investigações que, procurando entender esse fracasso, afirmam que as diferenças nas aquisições e desenvolvimentos que a escola provoca estão profundamente relacionadas aos fatores socioculturais e à desigual distribuição econômica da população e que tais diferenças no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos e das alunas estão configuradas já nessas desigualdades socioeconômicas e culturais do contexto familiar, esquecendo a complexidade do “cruzamento de culturas” em que se constitui a instituição escolar.

A esse respeito, também Charlot (2000) afirma que “o sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas”(p.22). Assim, Charlot (2000) sustenta que a origem social não é, necessariamente, um fator decisivo para o sucesso ou fracasso escolar.

Os resultados escolares alcançados pelos alunos são, em grande parte, determinados pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas pelos professores, muito embora a condição de desempenho escolar dos alunos também se construa ao longo de sua história e seja marcada pela singularidade.

Ao observar que a escola é um “cruzamento de culturas” que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados, Pérez Gómez (2001) afirma que a escola é constituída de relações diversas e que todas as pessoas que dela participam (professores, funcionários, pais, alunos e ex-alunos) exercem um poder de “...inculcação de valores morais e sociais nos educandos”. Além disso, as dificuldades encontradas pelo professor para o desenvolvimento de suas atividades, a falta de recursos materiais para um trabalho diversificado, como também, muitas vezes, uma formação aligeirada e precária compromete, evidentemente, o resultado do trabalho pedagógico.

Conhecer tal trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e as interações significativas que nela ocorrem requer um esforço para decodificar a realidade social que constitui tal instituição. Para compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas

vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar.

Conforme Pérez Gómez (2001), o desenvolvimento institucional se encontra ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa e, desta forma, entende-se, neste estudo, a relevância de se considerar o perfil (pessoal, profissional e de formação) docente, fator decisivo não só no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em sala de aula, mas no trabalho da escola como instituição.

1.2 Papel do professor, condições de trabalho e formação

Desde Durkheim (1965) se define educação como a influência dos membros de uma geração sobre os de outra geração, especialmente dos adultos sobre crianças e adolescentes. Nessa mesma direção, Waller (1961) salienta que o poder da escola é exercido pelo conjunto de professores, porque eles têm a responsabilidade, perante a sociedade, de formar o indivíduo. Ressalta que professor e aluno não têm condições de igualdade social dentro da escola. O professor sabe coisas sobre aquilo que ele vai ensinar que o aluno não sabe. O professor é o “cidadão de fato” dentro da escola, o aluno é o educando. Essa é, portanto, segundo Waller (1961), uma “relação desigual” porque seus principais envolvidos não são, de fato, pares.

A esse respeito vale a pena lembrar a palestra proferida nos chamados “Seminários Itinerantes”, na década de 1980, pelo prof. Florestan Fernandes (1986). Nela, o autor analisa como o professor foi sendo “objetificado” na sociedade brasileira. A grande tradição cultural brasileira sempre foi, segundo o autor, a de um “elitismo cultural fechado”, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a “filosofia da ilustração”. O professor só interessava, e ainda interessa, aos poderes públicos, na medida em que atua como um “puro agente de transmissão cultural”, ou seja, sua relação com o estudante não é considerada criadora, mas uma relação de preservação dos níveis alcançados de realização da “cultura por imitação”. Nessa perspectiva, o professor ocupa o lugar de “instrumento de dominação”, seu prestígio provém dos valores que eles representam através de uma instituição à qual devem tudo o que são. Assim, não vale a pena investir na formação política do professor, especialmente se a massa a ser educada é, como diz o autor, considerada “gentinha”, e a educação, “... uma pérola lançada aos porcos” (Fernandes, 1986). A própria formação básica oferecida aos professores brasileiros ao longo de décadas não contemplou,

segundo o autor, nenhuma matéria que fizesse referência à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender seu papel. O professor, quanto mais “inocente sobre estas coisas”, mais “acomodável e acomodado” se torna; e essa marca, ainda hoje, permanece nos currículos dos cursos de formação de nossos professores.

Também Hargreaves (1996) nos mostra que a maior parte dos professores continua a ensinar “a sós”, “por detrás, de portas fechadas”, no ambiente solitário e isolado de sua sala de aula. Este isolamento, segundo o autor, pode representar tanto uma proteção em relação a interferências exteriores, quanto uma fuga associada à desconfiança e à ansiedade diante das incertezas de seu trabalho e uma defesa em relação às mudanças não concretizadas. Desta forma, o autor aponta este isolamento do professor em sua sala de aula, não como uma fraqueza pessoal, mas como consequência de um ambiente de trabalho “fortemente pressionado e constrangedor”.

Neste caso, o isolamento é algo que é auto-imposto e por cuja existência se trabalha activamente. Rechaça as digressões e diversões inerentes ao trabalho realizado com os colegas, permitindo um centramento sobre a instrução dos próprios alunos. Esta necessidade de tempo para apoiar a instrução é sentida de modo particularmente urgente, dada a natureza aberta e infinita do ensino e os constrangimentos associados a turmas grandes, exigências de avaliação e outros factores semelhantes. (Hargreaves, 1996, p. 191)

Em contraposição ao que Hargreaves (1996) denomina de “falsa colegialidade”, ou “colegialidade forçadamente imposta”, o isolamento é visto, nesta perspectiva, como uma estratégia sensata de adaptação ao ambiente de trabalho, como consequência de condições e constrangimentos a que são submetidos os professores, como, por exemplo, os sistemas de avaliação e de prestação de contas, sem a efetiva participação daqueles que conhecem profundamente as interações nos processos de ensino e aprendizagem; como também, os currículos e os livros escolares tidos como norteadores da prática docente, sobrepondo-se e desvalorizando o conhecimento, a sabedoria e a credibilidade dos professores.

As dificuldades vivenciadas pelos docentes para acompanhar os avanços da sociedade, assim como suas dificuldades para atualização profissional frente às novas exigências de mudanças e renovação, são fatores condicionantes de crises e frustrações que conduzem ao isolamento e individualismo apontados por Hargreaves (1996). Para este autor, se há necessidade de remover o individualismo do trabalho docente, o trabalho deve ser desenvolvido, por exemplo, no sentido de considerar e combater as causas aqui expostas.

Nesse sentido, o estudo dos processos de formação docente torna-se inevitável, uma vez que o professor está no centro de todas as transformações pelas quais tem passado a escola, sendo, muitas vezes, responsabilizado sozinho pela inadequação do currículo escolar em relação às características dos alunos.

Com relação à formação docente, García (1999) assim a define:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

Para esse autor, é através da “interformação” que os professores, como também outros profissionais, podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional. “(...) A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”(García, 1999, p.22). O autor chama a atenção para o fato de que a formação de professores deve levar em consideração uma formação que não é só para a aula (embora deva ser seu foco principal), visto que o professor é cada vez mais chamado a assumir outras responsabilidades em colaboração, como, por exemplo, a realização de projetos curriculares escolares. Ressalta, também, que formação está relacionada com capacidade de formação, como também com a vontade de formação, portanto, a formação não deve ser necessariamente autônoma e voluntária, pois é por meio da “interformação” que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

García (1999) estabelece e especifica alguns princípios subjacentes a esse conceito de formação de professores. Para o autor, o processo deve:

- ◆ Ser contínuo;
- ◆ Ser integrado aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- ◆ Estar ligado ao desenvolvimento organizacional da escola;
- ◆ Relacionar conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica;
- ◆ Considerar a necessidade de integração teoria-prática;

- ◆ Procurar o “isomorfismo” entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva;
- ◆ Destacar o princípio da individualização como elemento integrante;
- ◆ Dar aos professores a possibilidade de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais.

García (1999) defende que a formação dos docentes deve se referir tanto à formação inicial, quanto à formação dos docentes que já estão atuando no ensino, prolongando-se num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Esse princípio implica em uma consonância entre a formação inicial e a formação permanente dos professores, sendo a formação inicial uma primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional, integrando a formação de professores com processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular. O autor propõe que a formação de professores representa um dos elementos fundamentais pelos quais a “Didática” intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois representa uma dimensão privilegiada na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção prática.

Para García (1999), os professores são sujeitos cuja atividade profissional proporciona-lhes situações “formais” e “não formais” de aprendizagem. Mas ressalta, entretanto, que os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planejadas e que se desenrolam em instituições formativas. A aprendizagem autônoma, segundo o autor, é um dos conceitos básicos da educação de adultos e, normalmente, é caracterizada como uma aprendizagem “centrada no aluno”.

Na compreensão de como a formação dos professores pode levar em consideração e integrar os saberes profissionais dos professores na formação de seus pares, recorremos a Tardif (2002) que defende o saber do professor como um “saber social”, porque é um saber partilhado com um grupo de agentes; porque sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema, seus próprios objetos são objetos sociais; porque o que e como os professores ensinam evoluem com o tempo e as mudanças da sociedade, e, por fim, porque se trata de um saber adquirido no contexto de uma socialização profissional. A tendência ao “sociologismo”, alerta o autor, tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, isto é, o saber real

dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si próprio. Enfim, segundo o autor, o saber dos professores deve ser compreendido em relação com o trabalho que realizam na escola e na sala de aula. Acrescenta, ainda, que o saber dos professores é “plural, heterogêneo” porque envolve conhecimentos e saberes bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. Para o autor, o saber profissional está na “confluência de vários saberes” oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades e da história de vida pessoal e escolar.

Nesta perspectiva, Tardif (2002) refere-se à constatação de que antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem o que é o ensino, por conta de toda a sua história escolar anterior. Para o autor, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Desta forma, o autor aponta para a necessidade de se repensar a formação para o magistério a fim de corrigir as referências forjadas pelas diferentes fontes destes saberes considerados determinantes da atuação docente futura.

Nessa mesma perspectiva, Marin (1996), em estudo sobre o que denomina de “equivoco histórico” que tem norteado os cursos de formação de professores, aponta para o fato de que tais cursos têm, sistematicamente, desconsiderado a experiência e conhecimento sociais já trazidos por seus alunos. Alerta que a formação de professores tem uma gênese, uma história, isto é, que professores começam a ser “formados profissionalmente” em seu cotidiano, desde muito cedo e que a consciência e a identidade profissional do docente começam a se formar muito antes de se tornarem alunos de cursos de formação profissional básica. Essa gênese da formação se dá por meio de “imagens da profissão” construídas ao longo da vida social e escolar dos futuros professores. Para a autora, trata-se de rejeitar o paradigma linear, segundo o qual, a formação do professor resulta de experiências que vão, consecutivamente, sendo vivenciadas por meio da formação profissional (curso inicial) + exercício da profissão + cursos de aperfeiçoamento. Ressalta, também, que é preciso adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar esses cursos, “...buscando levantar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso”(Marin, 1996, p.163). A formação inicial deveria ter, portanto, a função de “desconstruir” essas imagens anteriores, submetendo-as à análise crítica, num processo de reconstrução, agora cientificamente informado.

Com relação às etapas do desenvolvimento cognitivo profissional de professores, García (1999) entende que tais etapas centram-se nos aspectos cognitivos e

emocionais que distinguem cada etapa do desenvolvimento. Trata-se de um processo que não é estático, nem uniforme, mas caracterizado por constantes mudanças, que vão desde um nível conceitual concreto (ligado à ação, com necessidade de controle das situações, marcado pela insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores); até um nível caracterizado por uma maior capacidade de abstração (pela capacidade de diferenciar entre fatos, opiniões e teorias, que corresponde a um elevado nível de desenvolvimento conceitual, abstração, sinalização e capacidade de resolução de problemas). Tais mudanças também afetam as preocupações dos professores que avançam desde preocupações sobre si mesmos, em direção a preocupações relacionadas as suas tarefas e aos seus alunos.

Segundo García (1999), uma perspectiva complementar para entender a evolução das pessoas adultas, são os estudos que estabelecem relações entre as idades e os ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. A esse respeito, destacamos aqui os estudos de Huberman (1992), o qual nos expõe as seguintes etapas: a) ao entrar na carreira, como iniciante na profissão, o professor preocupa-se, em especial, com a sua “sobrevivência” na instituição e com a “descoberta” de suas tarefas; b) entre 04 a 06 anos de experiência, o professor encontra-se numa “fase de estabilização”, que consiste, em termos gerais, segundo o autor, a um tempo, de uma “escolha subjetiva” (comprometer-se definitivamente) e de um “ato administrativo” (a nomeação oficial); c) a terceira fase caracteriza-se pela “experimentação e diversificação” de suas atividades, caracterizada pelo autor como uma fase em que os profissionais docentes lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa etc.; e, finalmente, d) na quarta e última fase de desenvolvimento profissional, o professor encontra-se numa “situação profissional estável”, preparando-se para a aposentadoria e vivendo um momento de “desinvestimento” na profissão, no qual o nível de ambição decresce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. Nessa última etapa, as pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias. Em decorrência disso, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando, em termos mais modestos, as metas a alcançar em anos futuros.

Entendemos, então, que os professores são sujeitos, cuja atividade profissional envolve tanto a formação básica, quanto os processos de formação não formais, consolidados por meio da experiência e da observação. Este entendimento nos orienta para a compreensão

do que Tardif (2002) definiu como “professor ideal”: alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, a fim de desenvolver um “saber prático” baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

E o que isso significa quando se trata de pensar, como no estudo aqui relatado, a atuação do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio? Isso nos remete à idéia da “cultura da escrita e do letramento” pela qual esse professor é considerado o principal responsável no currículo escolar.

1.3 Cultura escrita, letramento e currículo

Em estudo específico voltado para o ensino de Língua Portuguesa, o professor/pesquisador Evanildo Bechara (1991) considera que a crise com que a escola se defronta tem raízes mais profundas do que uma simples verificação da escassez de recursos e do desinteresse das autoridades competentes, ou do despreparo do corpo docente. A escola recebe um aluno já possuidor de um saber lingüístico prévio limitado à oralidade, porém não leva este aluno a desenvolver esse potencial. Para esclarecer suas idéias, Bechara se vale de reflexões do professor italiano Raffaele Simone⁶, segundo a qual a linguagem não é apenas uma “matéria” escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão.

Assim, para Bechara (1991) como também para Dino Pretti (2004), professores universitários e estudiosos da Língua Portuguesa, a grande missão do “professor de língua materna” é transformar o aluno num “poliglota dentro de sua própria língua”, possibilitando-lhe “escolher a língua funcional adequada a cada momento”, inclusive até em suas produções textuais para distinguir a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

A tarefa do professor de Língua Portuguesa no que tange à execução de uma “política de educação lingüística” deve destacar-se dentre os componentes curriculares de forma a permitir aos alunos chegar a essa cultura integral a que se propõem os programas e objetivos do atual Ensino Médio.

⁶Bechara (1991) refere-se ao seguinte texto: SIMONE, Raffaele. (ed.),1979. *L'educazione lingüística*. Firenze: La Nuova Itália.

Os objetivos da educação lingüística, portanto, não se esgotam em transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua, “... mas prosseguirão no esforço metódico e sistemático de permitir ao aluno cabal controle das diversas funções da linguagem na utilização dos recursos expressivos” (Bechara, 1991, p.40).

Soares (1998) nos mostra que a história da escola no Brasil revela que, até meados do século XX, o ensino destinava-se às camadas privilegiadas da população. Segundo a autora, a função do ensino da Língua Portuguesa era levar os alunos ao conhecimento das normas e regras de funcionamento da língua padrão (norma culta), isto é, tratava-se do ensino de gramática, do ensino a respeito da língua, e dos contatos com textos literários, por meio dos quais se desenvolviam as habilidades de ler e escrever uma modalidade de língua, de certa forma, já dominada pelos estudantes. Isto é, o estudo de Língua Portuguesa estava restrito ao estudo da língua como “sistema”. Ensinar português era ensinar a gramática normativa (conhecer e reconhecer o sistema lingüístico).

Para a autora, esta função do ensino de Língua Portuguesa vinha sendo exercida desde os nossos tempos de Colônia, pois o ensino de Português restringia-se à alfabetização. Os poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais elevada, passavam diretamente à aprendizagem do Latim, da Retórica e da Poética, ou seja, numa escola que servia a alunos pertencentes às camadas privilegiadas, alunos mais familiarizados com os padrões culturais e lingüísticos de prestígio social, era perfeitamente coerente e adequado o ensino da Língua Portuguesa orientada por uma concepção de língua como “sistema”.

Essas reflexões nos colocam, neste momento, no centro dos discursos sobre currículo, sua concepção e as práticas docentes que o conformam.

Gimeno Sacristán (2000) considera que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais e de socialização que se atribui à educação escolarizada. O currículo relaciona-se com a instrumentação concreta, que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, em cada sistema educativo. O autor expõe a dificuldade em ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível de modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias. Ressalta, enfaticamente, que não devemos nos esquecer de que o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema educativo, em que se desenvolve e para o qual

se planeja, pois, em cada sistema escolar, o currículo assume funções diferentes, já que são diferentes as funções sociais de cada nível de ensino, como também, é peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno destes currículos. O autor nos expõe (usando como referência os estudos de McNeil⁷) que o currículo é a “forma de ter acesso ao conhecimento”, não podendo esgotar seu significado em algo estático, ao contrário, precisa ser entendido por meio das condições em que se realiza e se converte numa “forma particular de entrar em contato com a cultura”.

Gimeno Sacristán (2000) entende, portanto, o currículo como uma “práxis”, antes que um objeto estático, emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgotam na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que agrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. (Gimeno Sacristán, 2000, p.16).

O currículo, assim entendido, é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. Tal teorização do currículo deve considerar as condições de sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização deste currículo.

O autor considera que retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade do ensino, significa recuperar a consciência do valor cultural da escola como “instituição facilitadora de cultura”: “...O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, que se oferece como projeto para a instituição escolar” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 19).

O autor evidencia que a prática escolar que podemos observar num momento histórico está relacionada com os usos, as tradições e as perspectivas dominantes em torno da

⁷ GIMENO SACRISTÁN (2000) refere-se ao seguinte texto: McNEIL, L. (1977) *Defensive teaching and classroom control*. Em: APPLE, M. y WEIS, L. (Ed.), *Ideology and practice in schooling*. Filadélfia. University Press. Págs. 114-142.

realidade do currículo num sistema educativo determinado. Quando os sistemas escolares estão desenvolvidos e a estrutura bem estabilizada, há maior tendência a centrar, no currículo, as possibilidades de reformas qualitativas em educação.

Assim, do conjunto de leituras apresentadas, cabe pôr em destaque as idéias que devem nortear nosso olhar para o objeto aqui em estudo – o professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, seu perfil e trabalho:

- ◆ As mudanças porque passam, hoje, as funções da escola e o despreparo dos profissionais em face de tais mudanças;
- ◆ A escola como “cruzamento de culturas” e a centralidade da cultura docente dentro dela;
- ◆ A “heresia” do individualismo, a intolerância ao pensamento divergente e o culto às respostas únicas, certas, previstas coletivamente;
- ◆ A fragilidade da formação política e reflexiva do professor e a “cultura da mutação” na formação do “pensamento prático” do professor;
- ◆ A formação do professor com o processo de desenvolvimento profissional e de aquisição e articulação consciente de saberes plurais, socialmente partilhados, oriundos de diferentes fontes e criticamente reconstruídos;
- ◆ A crise da “cultura da escrita e do letramento” e o papel do professor de Língua Portuguesa na etapa final da escolaridade básica;
- ◆ O currículo ou o contexto da prática na visão do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Capítulo II

Alguns estudos já realizados sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco.

Portanto, não pertence a ninguém.

Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum.

(De Certeau, 1994, p.143)

O levantamento das dissertações e teses defendidas nos últimos cinco anos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo revelou uma escassez de estudos acerca do “Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, fato também relatado por Salim (2005)⁸ cujo estudo objetivou discutir o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, buscando compreender os limites e possibilidades formativas do atual currículo. Assim, foram utilizados como referências para esta pesquisa também os estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A investigação de Salim (2005) realizou-se em uma escola pública do centro urbano da cidade de São Paulo, baseando-se em observações em sala de aula e em estudos de documentos escolares. O estudo evidencia que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) nem sempre estão ao alcance da prática escolar e que não trazem significativos elementos dessa prática em sua formulação. Dessa forma, a autora considera que “as recentes diretrizes curriculares trazem mais dificuldades do que elementos facilitadores para a escola, uma vez que anunciam uma nova organização de currículo distanciada de sua prática efetiva” (p.11).

Em suas considerações sobre o contexto legal, Salim (2005) nos relata como as Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) vêm acompanhando a implementação das propostas curriculares nas escolas públicas. Diz que, atualmente, a Matriz Curricular do Ensino Médio só é homologada pela DRE se a sua “formatação” estiver rigorosamente indicada em relação ao trabalho por “áreas de conhecimento”. Além dessa exigência, a autora relata que as Oficinas Pedagógicas das DRE e os Supervisores de Ensino indicam às escolas e ao grupo de docentes do Ensino Médio que as áreas sejam trabalhadas como “projetos”. A autora denuncia, ainda, que o conceito de “projeto” sugerido aponta para a escolha de um “tema” que possibilite tratar dos “conteúdos” das diferentes disciplinas, constituintes das áreas de conhecimento, de forma integrada. A autora relata que Diretores de Escola, Professores Coordenadores e Professores do Ensino Médio devem discutir, na escola, quais seriam os temas, os pontos de intersecção entre as disciplinas de cada área e quais os conteúdos que poderiam ampliar conhecimentos que, segundo a proposta pedagógica da escola, se complementariam no projeto.

⁸ A esse respeito, Salim (2005) relata que foram detectados nos Programas de Pós-graduação em Educação da PUCSP, dez trabalhos específicos sobre o ensino de Língua Portuguesa, porém nenhum deles focado no Ensino Médio. No Programa de Língua Portuguesa, foram encontrados quatro teses sobre o ensino de língua no seu aspecto curricular, mas nenhuma voltada para o Ensino Médio. Pesquisou-se, também, junto à ANPOLL (Associação Nacional de Pós Graduação em Letras e Lingüística), constatando três trabalhos defendidos, dois em andamento, no entanto, nenhum voltado para o Ensino Médio.

Salim (2005) constata que dessa orientação, das DRE às escolas, afloram, no meio das discussões, conceitos desconhecidos, distorcidos ou impróprios sobre “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade” e “pluridisciplinaridade”, vocabulário das modernas práticas pedagógicas incentivadas pelas DCNEM.

A autora relata que percebeu uma desarticulação entre o que é proposto pelos documentos oficiais e o que é realizado na sala de aula, pois há uma grande dificuldade em desenvolver temas de estudo organizados, com articulação entre teoria e prática, produção e organização.

A esse respeito, Rafael (2004), em artigo sobre construção de saberes conceituais, no qual busca compreender a relação teoria-prática ou como essa relação deve ser entendida na universidade, discute que, no caso do ensino de Língua Portuguesa, pode-se dizer que o saber conceitual que se espera de um professor é o saber sobre a “língua, texto, gêneros textuais, leitura e escrita”, entre outros conteúdos. Compreendendo que teorias diferentes requerem práticas diferentes, segundo o autor, a constatação de que professores mobilizam os conhecimentos de natureza científica, poderá ser uma garantia, embora relativa, de que os professores estarão melhor capacitados a constituírem e/ou renovarem suas práticas escolares. O autor aponta, assim, que a formação inicial e continuada devem privilegiar situações de construção de conhecimento de natureza integradora.

No que diz respeito às questões de leitura e o estudo dos gêneros literários, no Ensino Médio, as pistas obtidas por Salim (2005), nas observações de campo, mostraram que tem sido difícil visualizar, na sala de aula, situações de escrita e de leituras que sejam menos artificiais, para que os alunos vivenciem essa aprendizagem de uma forma variada, aprofundada e interativa. A autora ressalta a falta de condições criadas na escola para que a interação entre a língua oral e escrita permita que o texto trabalhado apresente uma dimensão de processo, de construção e não apenas de produto como foi constatado. Concluiu que o trabalho da escola pública, atualmente, não garante a plena aquisição dos conteúdos transmitidos, tampouco sua ampliação e aprofundamento. As constatações, as análises feitas e as referências teóricas que as respaldam revelam, segundo a autora, que o conhecimento da Língua Portuguesa, na atual proposta para o Ensino Médio, está chegando à sala de aula da escola observada com sérios limites e poucas possibilidades formativas para os alunos.

A respeito da identidade do professor de Língua Materna, Coracini (2000) insere-se no discurso sobre a questão da identidade e das relações entre os homens, partindo da hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua

identidade complexa. Aponta que, atravessada por identificações conflitantes, a subjetividade do professor de Língua Portuguesa, sempre alienada, constitui-se na e da tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação.

Partindo do pressuposto de que o imaginário de todo sujeito se constrói através do outro e de que os sujeitos professor e aluno se constituem mutuamente, a autora pesquisou como os alunos vêem seus professores de Língua Portuguesa. Os resultados indicam que as imagens ou representações que constituem o imaginário e se manifestam via linguagem, extraídas das relações e das falas de professores, bem como das falas de alunos e de livros didáticos, apontam para a sua constituição heterogênea: pluralidade de vozes, outros que constituem e constroem a verdade do sujeito que passa pela mediação do outro imaginizado, que é onde o sujeito se pode ver, dizer-se e reconhecer-se como é.

Tais representações, defende a autora, constituem-se da memória do passado e das experiências presentes em que o profissional da educação é a todo momento desvalorizado. No entanto, segundo a autora, o sujeito professor guarda em si o desejo da autoridade, de controle do outro, de poder.

Coracini (2000) registra que o sujeito professor de Língua Portuguesa, de identidade paradoxal, segundo a autora, oscila entre representações utópicas, que acabam por encobrir ou sublimar as dificuldades do profissional nos dias de hoje, e a realidade de um cotidiano penoso. Denuncia que, como não é possível uma realização profissional digna, o professor se refugia ou busca compensação na visão idílica daquele que, apesar de tudo, continua sua missão.

A esse respeito, pelos resultados de estudo realizado por Meconi (2004), sobre a visão de alunos na etapa final do Ensino Fundamental, a respeito da escola, como também pela minha própria experiência já acumulada no cotidiano escolar, pode-se afirmar que qualquer observação da realidade escolar, em geral, e da sala de aula, em particular, mesmo informal e não sistemática, permite constatar que o professor está desorientado, de tal modo, que não acredita na sua própria autoridade profissional. Para boa parte de nossos professores, sua autoridade parece se reduzir a “poder reprovar”. Trata-se de retomar em sua própria sala de aula o mesmo autoritarismo a que foi submetido como aluno na escola básica e nos cursos em que foi formado. Além disso, esse também parece ser o pensamento dos alunos e, especialmente, da grande maioria dos pais desses alunos. Segundo Meconi (2004):

... a sala de aula reproduz o autoritarismo da sociedade por meio da violência. Muitos professores não conseguem legitimar sua presença na sala de aula e qualquer contestação dos alunos passa a ser vista como indisciplina, falta de respeito, agressividade, mesmo que escrevam no planejamento de ensino que irão “...formar um cidadão consciente e crítico” (Meconi, 2004, p.15).

Quando o professor é visto como alguém que deve “proporcionar a aprendizagem de seus alunos”, responsabilizando-se pelo seu aproveitamento escolar, ele parece se sentir “paralisado”, pois acredita que o bom professor é “aquele que ensina” e, se os alunos não aprendem, a responsabilidade só pode ser deles (os alunos) e de seus familiares. Outra questão decorrente de tais observações do cotidiano escolar, como também dos estudos mencionados, neste capítulo, é que o professor tende a exigir dos alunos um respeito que ele próprio, professor, não tem, nem por si mesmo, nem pelo aluno.

Nessa perspectiva, Truzzi (2001), Paiva et al (1998) e Soares (2004) concluem que a suposta “democratização” do ensino implicou um dos maiores problemas enfrentados pelos professores: a necessidade de saber trabalhar com alunos cuja competência acadêmica (especialmente no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita) eles percebem empobrecida. Certamente, reformulou-se, de um lado, mas não se preparou o outro. Segundo os estudos das autoras aqui citadas, o professor recebia, até a década de 1970, “bons” alunos, ou seja, selecionados a partir do domínio adequado de competências acadêmicas específicas, sobretudo as relacionadas à leitura e à escrita. Esses mesmos professores foram “obrigados” a saber ensinar alunos com diferentes graus de competência e dificuldades, e ainda com uma exuberante diversidade cultural.

O estudo de Truzzi (2001) objetivou investigar como professores de quarta e quinta séries do Ensino Fundamental caracterizam, avaliam, valorizam e interpretam as habilidades e/ou dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita e como as professoras primárias e secundárias (re)agem quando se defrontam com tais dificuldades em seu trabalho cotidiano. A pesquisadora apontou para o fato de que a formação e a experiência profissional raramente permitem que um professor especialista (ou formado para atuar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio) conheça profundamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e de alfabetização. Entretanto, alerta a autora, esses professores trabalham cotidianamente com alunos que não estão alfabetizados e denunciam suas dificuldades em conviver com alunos “sem base”, isto é, com dificuldades no domínio da leitura e da escrita.

Nessa mesma perspectiva, a da relação com o conhecimento como eixo do trabalho do professor na escola, Damaceno-Reis (2006), Salim (2005), Pereira (2004), assim como Truzzi (2001) chamam a atenção, em seus estudos, para o fato de que se deve ter clareza de que “ler”, “escrever” e “falar” envolvem processos de aprendizagem específicos, e que, dessa forma, é necessário adotar, no currículo do Ensino Médio, uma metodologia que desenvolva a habilidade de leitura, de escrita e de expressão oral do aluno, tornando-o competente nestes aspectos.

Damaceno-Reis (2006) evidencia, em seu estudo sobre o uso do livro didático de Língua Portuguesa por professores do Ensino Fundamental, que outros fatores interferem na prática dos professores como a jornada excessiva de trabalho, o não funcionamento adequado do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas escolas e as outras funções sociais que a escola vem assumindo nas últimas décadas.

Certamente, o que se observa hoje, nas escolas, especialmente nas de Ensino Médio, é que reformulou-se o currículo, de um lado, mas não se preparou o professor do outro.

Tal situação torna-se ainda mais constrangedora quando o professor não tem claro qual é o seu papel, nem se sente em condições de exercer qualquer tipo de poder dentro da escola. Ao contrário, sente-se fragilizado em suas concepções de ensino e aprendizagem e não vê diferenças entre suas condições sociais e de conhecimento e as de seus alunos. Esta foi a surpreendente conclusão do estudo realizado por Franco, Nunes e Camarão (1984), no qual procuram traçar um perfil do professor do então 2º Grau. Hoje, professores dos diferentes momentos da escolaridade manifestam sua impotência diante das dificuldades que têm em “dominar a classe”, a fim de desenvolver os “conteúdos a serem trabalhados”.

O estudo de Evangelista (2000), sobre as práticas escolares de leitura literária e a análise das condições sócio-históricas que constroem de determinadas maneiras, os professores de Língua Portuguesa, levantou reflexões sobre os processos de formação docente. Observou as práticas, discursos e representações de quatro professoras das séries finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, revelando-nos que, em relação aos grupos familiares das quatro professoras, elas fazem parte de uma geração que, pela primeira vez, teve acesso a uma escolarização de longa duração. Nascidas em diferentes regiões do Brasil, as quatro professoras residem em bairros nobres de Belo Horizonte e da Grande BH. Os pais, segundo a autora, trabalharam no comércio, na indústria, na área da saúde e da mecânica. Uma das quatro mães era do lar, duas eram professoras primárias e a outra era costureira. Quanto à formação acadêmica, duas professoras são licenciadas por

instituição privada e as outras duas pela mesma instituição pública, todas em Belo Horizonte. O trabalho, tese de doutoramento, traz um belo histórico sobre a formação do professor de Língua Portuguesa. Ressalta que, após os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deveria “priorizar os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, orais e escritos, que possam favorecer a reflexão crítica, pensamento abstrato e fruição estética dos usos artísticos da linguagem”(p.70). Quanto a uma educação literária, segundo a autora, para que se reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura, “os PCN prevêm que se tomem, com ponto de partida, as obras apreciadas pelo aluno”(p.70). Assim, conclui a autora, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para a ascensão a outras formas culturais.

Motta (2005), em estudo sobre a arte técnica na profissão docente, defendendo que o ensino é uma arte, que depende de criatividade, de conhecimentos técnicos para se manifestar na prática em sala de aula, ressalta que, para conseguir que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa, o professor precisa conhecer as situações em que o conteúdo de aprendizagem será utilizado, com quais conteúdos se relaciona, que conceitos são necessários para seu desenvolvimento, quais são as concepções dos alunos a propósito do que está sendo aprendido e as interações possíveis entre o que eles já conhecem. Tal conhecimento, segundo a autora, servirá de base para o professor atualizar seus próprios conhecimentos, buscar as situações didáticas que facilitam a aprendizagem, os recursos materiais necessários para propor situações significativas.

A autora conclui que, ao unir técnicas de ensino e criatividade, o professor promove a ligação entre seus conhecimentos didáticos e as diversas situações enfrentadas em sala de aula, adaptando seus conhecimentos prévios às necessidades atuais de seus alunos.

Segundo Pereira (2004), a Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem início em 1997, com implantação gradual a ser concluída até o ano de 2006, completando a chamada “década da educação”. Com 92 artigos, dentre os quais podemos destacar o Artigo 1º e o Artigo 35, que estabelecem que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, ela propõe a reforma da educação brasileira.⁹

⁹ Sobre o contexto histórico da LDB no Brasil, ver Pereira (2004), p.38-44., Saviani (1997) em *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* e Saviani (2002) em *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*.

Para a autora, faz parte das finalidades do Ensino Médio, a partir da reforma proposta pela Resolução CNE 03/98, formar o cidadão capaz de “se adaptar com flexibilidade às ocupações e aperfeiçoamentos posteriores”, de “se aprimorar como pessoa humana (com ética, autonomia e criticidade)”, de “compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” e de “relacionar a teoria à prática”. Além disso, ainda conforme a autora, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, que terão equivalência legal, habilitando-o, também, ao prosseguimento dos estudos.

O currículo do Ensino Médio compreenderá, pois, de acordo com a legislação atual: educação tecnológica básica; compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Pereira (2004) analisa, em seus estudos, um Plano de Ensino de Língua Portuguesa, e alerta, assim como Salim (2005), para os desafios que a nova legislação carrega. A autora considera que a área de “Linguagens e Suas Tecnologias” é um bom exemplo desse desafio, pois reúne cinco componentes curriculares diferentes: Língua Portuguesa, Artes, Língua(s) Estrangeira(s), Informática e Educação Física. Segundo a legislação vigente, esta união é considerada necessária para favorecer o “trabalho pedagógico interdisciplinar”, eliminando a antiga “fragmentação do currículo”.

O componente curricular de Língua Portuguesa que, segundo Faraco (2001), está no centro dessa área, tem sido objeto de intensas reflexões, desde a década de 1940, sem que, entretanto, tais reflexões tenham produzido grandes mudanças qualitativas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, sobrevive no ensino brasileiro uma sombra arremedada do ensino clássico: a gramática pela gramática (perdida toda sua eventual funcionalidade), quando não a mera gramatiquice (a repetição até a náusea de temas gramaticais; a insistência em temas supérfluos; o apego a síndrome do erro; e o do falar) (Faraco, 2001, p.98).

Na reformulação do Ensino Médio, segundo Faraco (2001), a nova LDB propõe-se a oferecer condições para que os estudantes tenham, ao final do curso, um efetivo domínio da área de “Linguagens e suas Tecnologias”. Para isso, exige-se o “domínio das atividades verbais”, o “contato vivo com o fazer literário” e o “acesso concreto do material formatado em novas tecnologias”. Assim, esta área deve ser tratada de modo diferenciado,

conforme determinações da Resolução CNE nº 03/98, em todos os seus artigos e, em especial nos artigos 10 e 35 da LDB de 1996.

Ainda segundo Faraco (2001), para trilhar este caminho proposto pela legislação vigente, há que se pensar a Linguagem como “um conjunto das atividades significativas que constituem as múltiplas relações sociais entre os sujeitos”(Faraco, 2001, p.99).

Este levantamento de estudos sobre Ensino de Língua Portuguesa, ainda que representando uma pequena amostra dos estudos e pesquisas já realizados, permite vislumbrar alguns problemas que os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio certamente devem enfrentar em relação ao preparo e execução de seu trabalho em sala de aula, ao trato com os alunos e ao domínio do conteúdo curricular específico pelo qual é responsável.

Vejamos, a seguir, o que diz a legislação sobre esse trabalho específico no Ensino Médio.

CAPÍTULO III

A LEGISLAÇÃO SOBRE O

ENSINO DE LÍNGUA

PORTUGUESA E A REFORMA

DO ENSINO MÉDIO A PARTIR

DOS ANOS 1990

*Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna,
geradora de significação e integradora da
organização do mundo e da
própria identidade.*
(Resol.nº 03/98, Art.10º, Inciso I, item d)

O aumento considerável da clientela do Ensino Médio nos últimos anos, é considerado por Oliveira (2002) resultado, de um lado, de políticas educacionais mais recentes que priorizaram o Ensino Fundamental e provocaram o aumento do seu número de concluintes (ainda que de forma nem sempre apropriada)¹⁰ e, de outro lado, da reforma da educação profissional que está sendo implantada, desde o final da década de 1990, a partir do Decreto CNE 2.208/97. Conforme a autora, os desafios encontrados, neste contexto, podem ser explicados também pelas exigências que se apresentam para a educação, a partir das mudanças ocorridas na organização do trabalho, que reforçam a adoção de matrizes curriculares calcadas na lógica das “competências técnicas”, em detrimento da formação geral. Além disso, essa situação é intensificada pelo desemprego que tem levado os trabalhadores a buscar maior escolaridade a fim de atingir melhor qualificação e competitividade, o que pode ter contribuído para o aumento da matrícula neste segmento de ensino e a revisão de seus objetivos.

Enquanto na antiga Lei Federal nº 5.692/71, o então 2º Grau se caracterizava pela dupla função: a de ser propedêutico em relação ao Ensino Superior e a de habilitar para o exercício de uma profissão técnica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) confere uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que, a partir de sua promulgação, o Ensino Médio passe a ser, também, parte integrante da Educação Básica, cujo objetivo é promover o “desenvolvimento pessoal do aluno”, tornando-o capaz de “tomar decisões e intervir socialmente ao longo de sua vida”.

No texto desta LDB, para tornar o aluno esse “sujeito crítico, capaz de solucionar problemas e tomar decisões”, é essencial que a escola saiba “implementar a aprendizagem por competências”, capaz de favorecer o enfrentamento de “desafios apresentados pelo professor, pelo grupo ou pela sociedade”.

O currículo do Ensino Médio, segundo a atual legislação, portanto, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que “capacitem o ser humano para a realização de atividades produtivas no âmbito profissional, social e individual”. Terá por

¹⁰ Inúmeros estudos já realizados vêm revelando como tais políticas (que incluem, por exemplo, o regime da chamada “Progressão Continuada”, a “Correção de Fluxo”, as “Classes de Aceleração”) têm resultado em perfil de alunado concluintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio caracterizados pelo não domínio dos conteúdos e habilidades básicas em leitura e escrita e matemática. Ver a respeito, especialmente: Knoblauch (2004), Montenegro, Mazagão & Cavallari (2001), Montenegro, Mazagão & Cavallari (2003), Barreto & Mitrulis (2001), Barreto & Mitrulis (2004), Dias da Silva & Lourencetti (2002), Freitas (2002), Freitas (2003), Freitas (2004), Glória (2003), Guilherme (2002), Marin et al. (2004), Pereira (2005), Ravagnani (2004).

objetivo a “educação tecnológica”, o aprendizado do “significado da ciência, das letras, artes”, a participação no “processo histórico de transformação da sociedade”, a aprendizagem da “língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Para tanto, devem ser adotadas “metodologias de ensino estimulantes” para os alunos. Ao final do Ensino Médio, o aluno deverá “...demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos, conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Com base nos estudos de Souza (1999), é possível verificar que as principais mudanças no Ensino Médio incidiram em sua organização curricular. Portanto, uma análise de suas diretrizes curriculares exige uma discussão preliminar sobre os fundamentos do currículo.

O currículo, segundo a autora, continua sendo um “vocábulo confuso e impreciso” para muitos professores, relacionado somente aos “programas de ensino”, aos “conteúdos” ou à “grade curricular”. A autora chama a nossa atenção para o fato de que existe uma pluralidade de definições de currículo e que cada uma delas pressupõe determinados valores e concepções implícitas. Para delimitar o conceito de currículo, a autora mostra que é possível entendê-lo como “decisões educativas para a escola”, respondendo às perguntas: o que ensinar, como e por quê? - referindo-se, portanto, ao “conhecimento selecionado e organizado para ser transmitido-aprendido nas unidades escolares”.

No entanto, a autora lembra, também, que a Nova Sociologia da Educação (NSE) elegeu os aspectos internos da escola como o centro dos estudos sobre o currículo, buscando discutir a relação entre a educação e as desigualdades sociais e delimitando, desta forma, a importância dos estudos sobre o currículo. Assim, Souza (1999) desvela as relações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade, inserindo a problemática curricular na discussão político-sociológica.

A autora chama a atenção para os questionamentos básicos ressaltados pela Sociologia do Currículo, ou seja, a relação entre a definição de ensinar (seleção cultural do currículo) e a estrutura de poder da sociedade. Como a pesquisa aqui relatada propõe-se a estudar a visão que os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio expressam dos conteúdos postos em ação em suas aulas, o entendimento das questões relativas à “seleção cultural do currículo”, como também a compreensão dos seus “condicionantes de natureza política, econômica e socioculturais” revelam-se importantes.

Cabe ainda ressaltar, com base no exame da legislação acerca do Ensino Médio no Brasil (e de alguns estudos já realizados sobre ela), a dicotomia sempre latente entre

“formação geral” e “formação profissionalizante” nesse momento final da escola básica. Em relação a tais finalidades da Educação, a nova LDB propõe: “Desenvolver no educando formação para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no mundo do trabalho e prosseguir nos estudos posteriores”, ou seja:

- A consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho e cidadania, para continuar aprendendo;
- O aprimoramento como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-os entre teoria e prática no estudo de cada disciplina.

Enfim, o objetivo principal proposto na Lei é “a cidadania plena”, indicando a intenção de superar a dualidade histórica da educação no Brasil: ensino propedêutico e ensino profissionalizante. A esse respeito, Fernandes (1999) afirma que essa dicotomia permanente entre as visões profissionalizantes e as acadêmicas tem se expressado em todas as reformas do ensino, no Brasil, manifestando seu caráter elitista e apontando “a profissionalização compulsória, e fracassada da Lei 5.692/71”, como exemplo desse objetivo de atender ao mercado de trabalho, “...sacrificando escolas e alunos a medidas ditatoriais completamente distanciadas da realidade” (Fernandes, 1999, p.22).

Conforme a análise da autora, a proposta de superação da dualidade tem em vista a transformação da sociedade face à globalização, na qual a capacidade de “aprender a aprender” é condição básica para competir minimamente no mercado de trabalho e enfrentar o desemprego, como também ressalta Gentili (1998).

Para todos esses autores, o discurso de que, neste milênio, a educação deve formar um indivíduo que “aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, esconde ou camufla o caráter excludente das reformas, reservando aos alunos das camadas populares a destinação “profissionalizante” e não a “acadêmica”.

A agenda crítica para a discussão das diretrizes curriculares que marca o Ensino Médio (mencionada por Souza, 1999), retoma a idéia de que “estabelecer diretrizes curriculares corresponde a uma forma de política cultural e de política sobre o currículo” com conseqüências para a prática educativa em cada escola e em cada sala de aula.

Essa situação, evidentemente, não é neutra, nem inocente. Diferenças culturais e desigualdades sócio-econômicas resultam, necessariamente, em oportunidades desiguais.

Assim, nem a Constituição Federal Brasileira, em seus Artigos 205 e 206 (que garantem o direito à educação), nem a nova LDB, em seus Artigos 2º e 3º (que afirmam os princípios de “igualdade de acesso e permanência, gratuidade, liberdade, tolerância, qualidade, flexibilidade, liberdade de ensinar e aprender, pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas”), ou em seu Artigo 35º (que apresenta o Ensino Médio como “... etapa final da educação básica onde deverá acontecer a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”), são capazes de alterar essa situação.

Oliveira (2002) lembra que no próprio texto original da Constituição Federal de 1988, que garantia no seu art. 208, Inciso II: a *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*, este direito sofreu restrição, a partir da Emenda Constitucional n.14, que lhe atribui nova redação: *progressiva universalização do ensino médio*.

Assim, o governo brasileiro priorizando o Ensino Fundamental, declara o compromisso com a gradativa “universalização do Ensino Médio”. Embora tenha conseguido postergar a necessidade de responder, de imediato, à oferta do Ensino Médio para toda a população demandante, o entendimento do próprio governo é o de que “...a oferta do ensino médio deve ser, progressivamente, estendida a todo aquele que concluir o Ensino Fundamental, mas não há obrigatoriedade em cursá-lo” (Berger Filho, 1999, p.193).

Para Oliveira (2002), apesar de a noção de etapa final da Educação Básica atribuir ao Ensino Médio caráter de terminalidade, há pouca convicção na sua universalidade. Salienta, também, que ao priorizar o Ensino Fundamental, a legislação atual reforça a noção de “educação elementar”, de um “padrão mínimo de atendimento e de escolarização” para a “maioria alijada dos empregos formais e regulamentados”.

Segundo Berger Filho (1999), dados do próprio MEC indicam que o Ensino Médio teve uma expansão de 72% no número de matrículas de 1994 a 2001. A conclusão deste segmento de ensino cresceu 102% no mesmo período. O MEC considera que este aumento é conseqüência da “ampliação da oferta e melhoria do Ensino Fundamental”, que resultou na queda dos índices de repetência e evasão, segundo o autor.

Embora para o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, esse “...crescimento representa o ingresso no Ensino Médio de jovens pobres, negros ou

nordestinos, o que é uma revolução na educação brasileira”¹¹, Oliveira (2002) salienta que o próprio MEC reconhece, no entanto, que houve uma “explosão desordenada do Ensino Médio”, que cresceu ocupando “espaços ociosos” do Ensino Fundamental. De acordo com o Censo Escolar de 1998, 54,8% das matrículas do Ensino Médio são noturnas. Desta forma, o Ensino Médio vem sendo realizado em condições precárias sem condições físicas condizentes, sem espaços fora da sala de aula, com uma clientela submetida, ao longo do Ensino Médio, aos processos descritos por Paiva et al (1998), que transformaram a Escola Tradicional na chamada “Escola Popular de Massas” (apesar de tudo, segundo a autora, menos excludente e discriminatória).

Segundo Fernandes (1999), nas décadas de 1970 e 1980, o argumento para definir a educação brasileira é o de que todos os problemas, como a evasão, repetência e formação de professores recaem sobre a “má qualidade do ensino”. Entretanto, a autora nos alerta que as medidas tomadas para o equacionamento desta questão parecem “mais atenuantes do que eficazes”. Chama a nossa atenção para o fato de que a questão da qualidade não se refere somente ao acesso do aluno à escola, mas à sua permanência.

Na verdade, a realidade nos mostrou que tais problemas não foram solucionados com as “políticas de aligeiramento e precarização” do ensino e da formação de professores que se seguiram.

Fernandes (1999) ressalta que, sem professores com uma formação adequada e salários dignos e enquanto as salas estiverem superlotadas, com professores trabalhando três turnos, sob gestões autoritárias, pouco teremos a falar sobre “qualidade de ensino”.

O Decreto CNE 2.208/97, que vem separar a Educação Profissional do Ensino Médio, dispõe sobre a estrutura da Educação Profissional, organizando-a em três tipos de formação: *básica* – não exigindo escolaridade prévia e tendo duração variável; *técnica* – educação profissional de nível médio que exige a conclusão da educação básica regular ou deve ser feita em concomitância com o Ensino Médio (SENAI); e a *tecnológica* – formação profissional de nível superior.

Com relação a essa separação, Oliveira (2002) denuncia que os “custos” do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico foram considerados “muito altos para serem arcados pelo poder público da maneira como vinha sendo ministrado nas Escolas Técnicas

¹¹ Ver: Os desafios da inclusão, www.mec.gov.br/semtec.

Federais (CEFET)”, ou seja, como qualquer outra das reformas educacionais dos anos 1990, que tiveram motivação econômica, pois procuraram contemplar as demandas por acesso universal, sem ampliar os recursos aplicados, a reforma do Ensino Médio passa a ser responsabilidade dos Estados (como prevê a Constituição Federal, a partir da Emenda Constitucional n. 14) e passa a contar “com o que resta dos recursos destinados ao FUNDEF”. Ou seja, diante da diversidade de condições que se tem no Brasil, dependendo do Estado, o Ensino Médio, evidentemente, já está à deriva.

De todo modo, para os objetivos deste estudo, resta acrescentar aqui o formato curricular atual do Ensino Médio, com destaque para a disciplina Língua Portuguesa.

A Resolução SEE-SP n.6, de 28/1/2005, que estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio, no Período Diurno, nas escolas públicas estaduais de São Paulo, determina que o Ensino Médio Diurno será estruturado em três séries anuais, com carga horária estabelecida para cada série, desenvolvida em 200 dias letivos, com 06 aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 30 horas semanais e 1.200 aulas anuais.

A Resolução SEE-SP n. 7, de 1/2/2005, que estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio, no Período Noturno, nas escolas públicas estaduais de São Paulo, determina que as unidades escolares deverão garantir o desenvolvimento de 04 aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 20 horas semanais e 800 aulas anuais. Determina, também, que a disciplina Educação Física deverá compor a matriz curricular do Ensino Médio Noturno, que será acrescida de 02 aulas semanais, a serem ministradas fora do horário regular das aulas, “de modo a melhor atender às demandas e necessidades dos alunos que as freqüentam”. Para a distribuição da carga horária das áreas e disciplinas que compõem a matriz curricular, a Secretaria de Educação de São Paulo publicou os seguintes modelos orientadores para as escolas:

QUADRO 2: Matriz Curricular-Ensino Médio Período Diurno

	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	Língua Port. e Literatura	5	5	6	
		Educação Artística	2	2	-	
		Educação Física	2	2	2	
		Língua Estrang. Moderna	2	2	2	
		Total da área	11	11	10	
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	5	5	5	
		Biologia	2	2	2 incluir mais 1 aula para uma das três Disciplinas	
		Física	2	2		
		Química	2	2		
		Total da área	11	11	12	
	Ciências Humanas	História	3	3	2 destinar as duas aulas para uma das três disciplinas	
		Geografia	3	3		
		Filosofia	2			
		Sociologia		2		
		Psicologia				
		Total da área	08	08		08
	TOTAL DE AULAS			30	30	30

Fonte: DOE-SP de 28-1-2005, Seção II – Educação

Quadro 3: Matriz Curricular Ensino Médio Período Noturno

	Áreas	Disciplinas		Séries/aulas		
				1 ^a	2 ^a	3 ^a
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Linguagens e Códigos	Língua Port. e Literatura		4	4	4
		Educação Artística		1	1	-
		Educação Física*		2	2	2
		Língua Estrang. Moderna		2	2	2
		Total da área		9*	9*	8*
	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática		4	4	4
		Biologia		4 ou 5**	4 ou 5**	4 ou 5**
		Física				
		Química				
		Total da área		8/9	8/9	8/9
	Ciências Humanas	História		3 ou 4 ***	3 ou 4 ***	3 ou 4 ***
		Geografia				
		Opção da Escola ****	Filosofia	1	1	2
			Psicologia			
			Sociologia			
	Total da área		4/5	4/5	4/5	
	Total de aulas			22*	22*	22*

* Educação Física será ministrada fora do horário regular das aulas.

** Distribuir a carga horária semanal proposta pelas disciplinas Biologia, Física e Química

*** Distribuir a carga horária semanal proposta pelas disciplinas História e Geografia.

**** Na opção da escola, destinar as aulas previstas para uma das três disciplinas (Filosofia, Psicologia ou Sociologia) ou, ainda, para ampliar a carga horária de outras disciplinas constantes na matriz curricular.

Fonte: DOE-SP de 01-2-2005, Seção II – Educação

Observa-se, pela análise dos Quadros 2 e 3, uma redução da carga horária, especialmente da disciplina Língua Portuguesa, para o período Noturno, numa proporção de 20% para a 1^a e 2^a séries e, aproximadamente, 33% para a 3^a série. Tal análise pode nos revelar a destinação dos alunos oriundos de tais cursos. Os alunos do curso Diurno podem estar mais propensos ao curso superior, necessitam, assim, de uma formação que lhes dê subsídios para a continuação dos estudos. Os alunos do curso Noturno estão destinados à preparação para o mercado de trabalho, daí uma formação mais aligeirada, muitas vezes sem o devido aprofundamento dos conteúdos curriculares.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA REALIZADA

*Somente em HTPC é que sentamos mais para ouvir do que falar.
Infelizmente, às vezes, o assunto não é direcionado
para as nossas necessidades.
(Professor n.28)*

4.1 – O contexto da pesquisa e o processo de definição de sujeitos e recolha dos dados

O estudo aqui relatado apresenta as visões (sobre o trabalho que realizam) expressas por 60 professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que atuam em escolas públicas estaduais da periferia da cidade de São Paulo, pertencentes à jurisdição da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Sul 1. Trata-se de depoimentos espontâneos, obtidos em cursos, reuniões de HTPC e por meio de questionários, com perguntas sobre as orientações contidas nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM), a fim de analisar como tais professores se apropriam e percebem essas orientações. A referida DRE, situada no bairro Brooklin, São Paulo/SP, coordena os trabalhos de 84 escolas estaduais dos bairros da região Sul da Capital. Desse total de 84 escolas, 52 mantêm Ensino Médio e cerca de 250 professores/as de Língua Portuguesa. No entanto, o número real de professores que ministram aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio não foi possível identificar. Os registros, tanto nas escolas, quanto na DRE, são precários.

A recolha dos dados de pesquisa foi feita, num primeiro momento, por meio do exame de documentos oficiais (legislação específica para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais). Também foram colhidos dados por meio de depoimentos espontâneos (contatos em salas de professores, intervalos, em reunião de HTPC, cursos e reuniões na Diretoria de Ensino). A idéia inicial era colher as informações dos professores em reuniões e/ou cursos de aperfeiçoamento que acontecem na Diretoria Regional de Ensino Sul 1, a fim de que os questionários fossem aplicados numa situação coletiva para os respondentes. Esta idéia partiu do pressuposto de que as condições do ambiente e da situação de aplicação do questionário podem interferir significativamente nas respostas dos entrevistados. No entanto, a aplicação dos questionários iniciou-se nas escolas, durante as reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Após contato inicial na Diretoria Regional de Ensino (DRE) Sul 1, manteve contato com os Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) por meio de e-mail e telefonemas para marcar dia e hora das HTPC em que os professores de Língua Portuguesa estivessem presentes e agendar a aplicação dos questionários. Este contato mais pessoal foi necessário devido à diversidade de horários destas reuniões e dos assuntos que nelas são tratados. Neste trabalho, pude constatar mais uma dificuldade a que o professor está submetido: as reuniões semanais de HTPC (com aproximadamente 01 hora de duração)

acontecem, geralmente, às segundas e terças-feiras, em horários que variam desde às 10h até às 14h. Desta forma, o professor, que possui aulas atribuídas em duas ou mais escolas, não consegue participar de todas as reuniões, sendo necessário fazer opção por apenas uma escola, em detrimento das outras. Se considerarmos que as reuniões de HTPC são momentos de trabalho pedagógico coletivo, que os professores discutem e socializam suas idéias, dificuldades e projetos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, assim como estudos diversos, o professor que não participa da reunião do grupo com o qual ministra aulas, certamente terá dificuldades de interação e participação ativa nesta escola.

Esta situação gerou nova dificuldade para a coleta dos dados. Só era possível visitar uma ou duas escolas por dia. Assim, foi definido como público alvo para estas visitas as escolas do extremo Sul da cidade de São Paulo, pertencentes à DRE Sul 1, situadas nos bairros Campo Limpo, Jardim das Palmas, Parque Esmeralda, Jardim Umarizal, Vila das Belezas e Santo Amaro por apresentarem características semelhantes em relação à clientela. Foram visitadas sete escolas de Ensino Médio, com um total de 68 professores de Língua Portuguesa e destes, são 55 os que ministram essas aulas no Ensino Médio, dos quais somente 22 professores (ou 40%) responderam ao questionário, mesmo tendo sido solicitado pessoalmente.

A esse respeito, cumpre destacar as particularidades desse procedimento de recolha de dados. Há professores que se mostram muito solícitos, outros, nem tanto. Houve, inclusive, uma professora que se recusou a responder imediatamente, sem justificativas e nem disfarces. É admirável sua atitude responsável de deixar clara sua posição, mas por que não quer falar sobre seu trabalho? O que pode estar determinando sua recusa? É possível supor aqui a presença de um indicador sério do descrédito ainda vigente entre professores do ensino fundamental e médio em relação às intenções da pesquisa na universidade, quando ela se dispõe a ouvir os profissionais do ensino. Em que pesem inúmeros esforços configurados nas chamadas “pesquisas colaborativas”, ou mesmo em “projetos de intervenção em colaboração”, ou ainda nos convênios entre Secretaria, DE ou Unidades Escolares (UE) e Universidades para o desenvolvimento de ações de formação continuada, as relações entre “pesquisadores e práticos” ainda revelam tensões e descontentamentos (a esse respeito ver, especialmente: Mialaret, 1974; Lieberman, 1986; Giovanni, 1988 e 1994; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991 e Luna, 1992).

Também foi possível perceber, em alguns momentos, nas visitas às escolas, que os professores sabendo que eu estava ali solicitando depoimentos, julgavam que eu dispunha

de tempo e que aquela era uma oportunidade para falar sobre sua prática. Às vezes, queriam me contar histórias, falar sobre diferentes experiências, mesmo que não se relacionassem ao tema pesquisado. Nesses momentos é preciso muita simpatia, muito respeito e muita atenção. Quando nos atendem também é preciso que tenhamos disponibilidade para ouvi-los. Importante acrescentar que, nesses momentos informais (não planejados), muitas vezes, informações importantes aparecem e nos dão a visão do contexto em que vivem e atuam os professores. Manifestam, assim, suas razões, valores, visão de mundo. Caracterizam-se como “desabafos”, por isso mesmo não podem ser desperdiçados. Essas manifestações podem ser interpretadas como indicadores de que os professores raramente são questionados e, principalmente, ouvidos. O que nos remete à imaginar a ausência de valorização da voz do professor na rede de ensino.

Também foram aplicados questionários em cursos *lato sensu* que fui localizando em algumas universidades, destinados a professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Desta forma, outros 38 questionários foram colhidos durante um Curso de Aperfeiçoamento Profissional que estava acontecendo, e ainda se encontra em andamento, em três universidades concomitantemente. Esse curso, denominado “*Teia do Saber*”, é promovido pela SEE-SP, contratado, acompanhado e avaliado pela DRE- Sul1 e é destinado aos professores da rede estadual de ensino atuantes em classes de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. Os cursos são oferecidos para os professores das três áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, além de Matemática e Códigos e Linguagens em suas especificidades. Os objetivos destes cursos são: discutir metodologias de ensino para as diferentes disciplinas do Ensino Médio e também metodologias de ensino da leitura em todos os componentes curriculares do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. São cursos ministrados aos sábados, para que os professores interessados possam frequentá-los fora do seu horário de trabalho.

Na Universidade n.1, houve algumas dificuldades para aplicação destes questionários. O curso tinha o início marcado para às 8h. No entanto, às 8h15 ainda não havia nenhuma informação para os cursistas sobre local das aulas. Estavam todos os professores-cursistas “perdidos”, sem nenhuma orientação e nem assistência. Somente às 8h20 chegaram os professores-capacitadores, que também não sabiam onde deveriam ministrar as aulas e nem tinham a relação de seus cursistas. Desta forma, viam-se impossibilitados de fornecer qualquer orientação. Esta falta de organização, de preparo de uma recepção acolhedora para os professores-cursistas, de informações, bem como o descaso, revela-nos o nível de

desvalorização e a falta de respeito a que os professores da rede estadual (e da própria instituição) estão submetidos, até em seus próprios locais de formação e de trabalho. Se fosse o caso de pensarmos que a Universidade contratada não tomou as devidas providências, isso também não justificaria essa situação, pois há uma supervisão e avaliação deste trabalho pelos órgãos contratantes que pertencem à SEE-SP.

Dessa forma, a questão é: como discutir sobre metodologias e práticas de ensino num contexto que contradiz toda e qualquer concepção adequada sobre ensino e aprendizagem? Ou ainda: como podemos esperar que os professores possam avaliar suas metodologias se se vêem desrespeitados enquanto profissionais?

Também vale lembrar que alguns professores-capacitadores não favoreceram em nada a aplicação do questionário, mesmo tendo sido solicitadas, com antecedência, suas colaborações. Foram, assim, necessárias aproximadamente cinco horas para que os professores fossem identificados e conseguissem responder às questões (isso porque eles se propuseram a fazê-lo, aproveitando os pequenos intervalos entre uma atividade ou outra).

Vale ressaltar, no entanto, que durante todo o tempo da aplicação, a permanência na sala possibilitou-me a observação do desenvolvimento dos trabalhos e anotação de depoimentos que foram utilizados nesta pesquisa.

Na Universidade n. 2, por outro lado, o ambiente foi favorável à pesquisa. Um ambiente acolhedor para os professores, com cartazes indicativos dos locais dos cursos, uma mesa arrumada com café e água na sala de aula, um professor-capacitador que colaborou com a aplicação dos questionários, ressaltando, inclusive, para os professores-cursistas a importância da pesquisa científica, solicitando a colaboração de todos. Esta situação gerou mais conforto para os professores respondentes (muito embora, na análise dos dados, não se tenha percebido muita diferença em relação aos demais questionários, nas respostas obtidas).

Vejamos, então, os resultados obtidos, apresentados a seguir, reunindo as informações coletadas em Quadros e Tabelas especificamente organizados para a busca de indícios ou sinais indicadores de possíveis respostas às questões, hipóteses e objetivos da pesquisa.

4.2 O perfil dos professores

4.2.1 Idade e sexo

Tabela 1 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa em relação ao sexo e idade

	SEXO		IDADE		
	Frequência	%	Frequência	%	
Masculino	5	8,33	até 30 anos	7	11,67
Feminino	50	83,34	De 31 a 40 anos	20	33,33
Não respondeu	5	8,33	De 41 a 50 anos	25	41,66
			mais de 50 anos	7	11,67
			Não respondeu	1	1,67
TOTAL	60	100	TOTAL	60	100

Pelo exame dos dados da Tabela 1, podemos perceber que os professores de Língua Portuguesa, atuantes em escola pública estadual de Ensino Médio na região Sul, periferia do município de São Paulo, sujeitos deste estudo, são, na maior parte, mulheres (83,34%), entre 41 e 50 anos (25%) reafirmando os estudos da CNTE (2003)¹² que nos revela que a grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade. Segundo Siniscalco (2003), os professores representam cerca de 1,6% (59 milhões) da população mundial entre 15 e 64 anos de idade, sendo que, nos países mais pobres, estão concentrados em faixas etárias mais jovens.

No Brasil, segundo estudo UNESCO Brasil (2004), há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes. O estudo da UNESCO ainda revela que os dados da pesquisa mostraram não haver diferenças significativas na distribuição de homens e mulheres nas diversas faixas etárias. Os dados da Tabela 1 nos revelam que, no universo de professores sujeitos desta pesquisa, somam 11,67% até 30 anos de idade, e 41,66% de 41 a 50 anos. As diferenças entre os resultados das duas pesquisas talvez se devam à definição das categorias para estudo. Para a organização destas informações, neste estudo,

¹² A pesquisa *Retrato da Escola: A realidade sem retoques da educação no Brasil*, divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2003), aponta que 53,1% dos trabalhadores da educação básica se concentram na faixa etária de 40 a 59 anos.

foram utilizadas as categorias propostas por García (1999). Este autor nos mostra que as investigações sobre os “ciclos vitais dos professores” defendem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o desempenho do professor. Dos 21 aos 28 anos de idade, por exemplo, problemas de indisciplina são os que mais preocupam os professores; dos 28 aos 33 anos, os professores estão mais interessados no ensino que no conteúdo; dos 30 aos 40 anos, há um período que se costuma denominar de “momento de estabilização”, de “normatização”; dos 40 aos 50/55 anos, os professores tendem a adaptar-se à maturidade, assumindo novos papéis na escola, ou amargurar-se por não se adaptar às mudanças.

Tais observações permitem supor, portanto, que os professores aqui pesquisados estão, em boa parte, segundo Huberman (1992), no chamado “período de estabilização”, provavelmente já venceram parte de suas dificuldades em relação ao domínio do conteúdo e do trato com os alunos, tendendo a se preocupar agora muito mais com o como ensinar e supostamente a assumir novos papéis e responsabilidades nas escolas em que atuam, como, por exemplo, a organização de projetos, a coordenação pedagógica, a vice-direção da escola ou a monitoria nas DE. No entanto, pela manifestação dos professores, podemos perceber, conforme Tabela 6 apresentada adiante, que os professores sujeitos deste estudo estão envolvidos em cursos de aperfeiçoamento e que, portanto, ainda buscam formação profissional.

Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à faixa etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras. Cabe também destacar que a concentração de professores em atividade em sala de aula até 50 anos pode estar relacionada, segundo Lapo e Bueno (2002), a uma aposentadoria “precoce” ou, ainda, a situações de abandono da profissão.

Observa-se, na Tabela 1, ainda, que 8,33% dos professores não responderam à pergunta relativa ao sexo e que, com relação à idade, a abstenção foi bem inferior, apenas 1,67%.

4.2.2 Condições pessoais de vida

Tabela 2 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao local de moradia em relação à escola

LOCAL DE MORADIA EM RELAÇÃO À ESCOLA		
	Frequência	%
Mesmo bairro	20	33,33
Bairro próximo	23	38,33
Bairro distante	16	26,67
Outro município	01	1,67
TOTAL	60	100

Os dados da Tabela 2 permitem verificar que 71,66% dos professores entrevistados moram no mesmo bairro ou bairro próximo ao que se situa a escola onde trabalham.

Nessa perspectiva, a análise dos dados da Tabela 3 nos revela que quase a metade (45%) dos professores entrevistados nasceu na própria cidade de São Paulo/SP e que a grande maioria (81,67%) viveu a maior parte de sua vida nesta cidade. Também podemos observar que 76,66% dos professores respondentes nasceram na região Sudeste do Brasil, onde se encontra o município de São Paulo, e que 96,66% desses professores viveram a maior parte de sua vida nesta região. Ou seja, os dados das Tabelas 02 e 03 demonstram que quase a totalidade dos professores respondentes estão inseridos no mesmo universo cultural e social de seus alunos.

Na Tabela 03, os dados reunidos nas categorias “Grande São Paulo”, “Estado de São Paulo” e “Minas Gerais” referem-se a uma ocorrência em cada cidade discriminada. Por haver duas ocorrências relativas a Batatais/SP, esta foi destacada particularmente.

As ocorrências parecem indicar uma relação de familiaridade com a “cultura local” ou com o “entorno social e cultural” em que estão inseridas as instituições escolares nas quais atuam esses professores.

Estudos, como os de Pérez Gómez (2001), Gimeno Sacristán (2000), Paiva et al (1998) e Charlot (2000), já mencionados no Capítulo 1 deste estudo, põem em destaque aspectos importantes dessa aproximação para o trabalho a ser realizado nas escolas e suas salas de aula, especialmente se considerarmos, como diz Pérez Gómez (2001), a “centralidade

da cultura docente na cultura da escola”. O autor ressalta que dificilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem entender as determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos que compõem a instituição escolar. E que, segundo o autor, o substrato da cultura docente é o fator decisivo da conduta acadêmica e profissional do professor, em interação com as exigências imediatas de seu cenário concreto de atuação (Pérez Gómez, 2001, p.166). Assim, nota-se a relevância do fato de professores e alunos estarem inseridos no mesmo universo cultural.

Tabela 3 – Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao local de nascimento e de maior tempo de vida

Local de Nascimento	Freq.	%	Maior tempo de vida	Freq.	%
São Paulo/Capital	27	45,00	São Paulo/Capital	49	81,67
Grande São Paulo (Taboão da Serra, Carapicuíba, Diadema, S.Bernardo do Campo, Itaquaquecetuba)	5	8,33	Grande São Paulo (Carapicuíba, Itapeceira da Serra, Diadema, Guarulhos)	4	6,66
Estado de São Paulo (Tupã, Jaú, Bebedouro, Ourinhos, Franca, Poá, Bariri, Sorocaba, S.José dos Campos)	9	15,00	Estado de São Paulo (Tupã, Franca, Poá, S. José dos Campos)	4	6,66
Batatais/SP	2	3,33	Rio de Janeiro/Capital	1	1,67
Rio de Janeiro/Capital	3	5,00	Recife/PE	1	1,67
Minas Gerais (Itaporã, Cassiterita, Dom Silvério, Areado, Machacalis)	5	8,33	Não respondeu	1	1,67
Malhada/BA	1	1,67			
Neópolis/SE	1	1,67			
Campina Grande/PB	1	1,67			
Fortaleza/CE	1	1,67			
Sidrolândia/MS	1	1,67			
TOTAL	60	100	TOTAL	60	100

Ainda em relação às condições pessoais de vida dos professores alvos deste estudo, outro dado relevante a ser destacado é o referente à escolaridade de seus pais e avós. O conjunto de informações a esse respeito pode trazer algumas pistas importantes acerca das

disposições e comportamentos culturais e sociais desses professores, especificamente voltados para aquilo que há de essencial na função profissional que exercem: a relação com o conhecimento.

Os dados reunidos na Tabela 4, a seguir, sintetizam essas informações.

Tabela 4 – Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à escolaridade dos pais e avós

ESCOLARIDADE	ASCENDENTES											
	PAI		MÃE		AVÔ M.		AVÓ M.		AVÔ P.		AVÓ P.	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Analfabeto	1	1,67	-	-	9	15,00	12	20,00	10	16,66	9	15,00
Alfabetizado	2	3,33	2	3,33	2	3,33	3	5,00	1	1,67	4	6,67
Ens.Fund.I	17	28,34	20	33,33	13	21,66	14	23,33	12	20,00	11	18,33
Ens.Fund.II	9	15,00	12	20,00	4	6,67	4	6,67	3	5,00	4	6,67
Ens.Médio	2	3,33	7	11,67	2	3,33	1	1,67	1	1,67	-	-
Ens.Técnico	1	1,67	1	1,67	-	-	-	-	-	-	-	-
Ens.Superior	9	15,00	2	3,33	1	1,67	-	-	1	1,67	-	-
Não resp.	19	31,66	16	26,67	29	48,34	26	43,33	32	53,33	32	53,33
TOTAL	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100

Com relação à escolaridade dos seus ascendentes, podemos perceber, ao analisarmos os dados da Tabela 4, que as mães dos professores respondentes são as mais escolarizadas na família, considerando-se que 73,33% destas mães possuem algum nível de escolaridade, conforme as respostas dadas, seguidas por 66,67% dos pais e observando-se, ainda, que não houve nenhuma ocorrência de mãe analfabeta e que, 33,33% delas, possuem pelo menos o Ensino Fundamental I, em contraposição a 28,34% dos pais neste mesmo nível de escolarização.

Os dados revelam também que essa relação com a escolaridade mantém a mesma tendência no que se refere aos avós maternos e paternos.

No entanto, chama a atenção na Tabela 4 o alto número de professores que não responderam a essa questão. Não quiseram responder? Sentem-se constrangidos em relação à escolaridade de seus pais e avós? Ou não souberam responder? Não há indicação nos

questionários que permitam responder a essas questões. O que se observa, no entanto, é que essa porcentagem aumenta em relação às informações referentes aos avós.

Assim, o que se constata é que o nível geral de escolarização dos ascendentes é relativamente baixo. Estes dados têm ainda maior significância quando confrontados com os dados relativos à profissão dos pais e avós, reunidos na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Perfil dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à profissão dos pais e avós

PROFISSÕES	ASCENDENTES											
	Pai		Mãe		Avô M.		Avó M.		Avô P.		Avó P.	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Agricultor	1	1,67	-	-	15	25,00	5	8,33	13	21,67	2	3,33
Comerciante	5	8,33	1	1,67	5	8,34	1	1,67	4	6,67	1	1,67
Pedreiro	5	8,33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Do lar	-	-	17	28,33	-	-	15	25,00	-	-	13	21,66
Doméstica	-	-	4	6,67	-	-	5	8,33	-	-	6	10,00
Costureira	-	-	5	8,33	-	-	2	3,33	-	-	1	1,67
Professor/a	1	1,67	1	1,67	-	-	-	-	-	-	-	-
Aposentado	1	1,67	1	1,67	2	3,33	-	-	-	-	-	-
Escriturário	3	5,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Metalúrgico	1	1,67	-	-	-	-	-	-	2	3,33	-	-
Motorista	2	3,33	-	-	-	-	-	-	1	1,67	-	-
Marceneiro	-	-	-	-	2	3,33	-	-	-	-	-	-
Outros*	12	20,00	5	8,33	2	3,33	-	-	2	3,33	-	-
Não resp.	29	48,33	26	43,33	34	56,67	32	53,34	38	63,33	37	61,67
TOTAL	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100

* Foram agrupados neste item as profissões com apenas uma ocorrência, a saber: tecelão, gráfico, auxiliar de enfermagem, enfermeira, cozinheira, técnico em eletrônica, tintureiro, mecânico, secretária, vendedor, médico, administrador de olaria, padeiro, autônomo, corretor de imóveis, servente escolar, jardineiro, funcionário público, vigia, estivador.

Analisando, na Tabela 5, os dados relativos à profissão dos ascendentes dos professores respondentes, podemos observar que a maior parte (43,33%) das mães e as avós destes professores, aparentemente, podiam acompanhar cotidianamente e mais de perto o crescimento de seus filhos, pois exerciam profissões que lhes permitiam trabalhar em casa ou estar por mais tempo perto deles (donas de casa, domésticas e costureiras).

É possível supor, pelo confronto das Tabelas 4 e 5, que os professores são de origem pobre e que seus ascendentes, em grande parcela, tiveram pouco tempo de escolaridade, o que, certamente, destinou-os ao exercício de profissões manuais, socialmente pouco valorizadas e com baixa remuneração.

Tais dados configuram um cenário no qual as condições de vida que cercaram esses professores e suas famílias podem ser consideradas “difíceis” ou “precárias”.

No entanto, o que é importante ressaltar, em relação a esse cenário, é que não necessariamente ele implica um empobrecimento também no que se refere às condições vividas de mobilização e de motivação para a relação com situações de conhecimento e com objetos portadores desse conhecimento.

Alertas importantes a esse respeito podem ser encontrados em autores como: Charlot (2000), Pérez Gómez (2001), Lahire (2004), Nogueira, Roncenelli e Zago (2000), cujos estudos revelam a complexidade dos fatores que interferem nas relações entre desigualdades sociais, econômicas e familiares e desempenho escolar ou relação com o conhecimento, que não podem ser reduzidas a relações diretas e lineares.

Nessa perspectiva, também, o estudo UNESCO Brasil (2004) nos revela que há consenso entre os professores de que eles desfrutam de uma situação melhor que a dos seus pais. No total, cerca de 21% dos professores se consideram em situação igual a de seus pais, 14,6% em situação pior e 64,4% em situação melhor. O estudo nos revela, ainda, que o fato de morar em uma ou outra região do país parece não interferir significativamente no modo como avaliam sua situação econômica em relação à dos seus pais. A porcentagem dos que se consideram em situação melhor que a de seus pais varia de 60,4% na região Sul a 67,9% na região Norte. Os professores que vivem nas regiões Nordeste e Centro-Oeste fazem avaliações muito semelhantes às de seus colegas da região Norte (67,6% e 67,5%, respectivamente). É entre os professores da região Sul que são verificados maiores percentuais dos que avaliam sua situação como pior que a de seus pais (18,3%), enquanto que os da região Sudeste há maior incidência dos que avaliam sua situação como igual (22,3%).

O estudo UNESCO Brasil (2004) considera que a avaliação de que os professores se encontram em uma situação melhor que a de seus pais está influenciada, possivelmente, pelo diferencial de escolaridade dos professores em relação a seus pais. Dado também confirmado entre os professores respondentes, conforme Tabela 4, deste estudo. Esse diferencial pode ser atribuído, em boa parte, ao aumento de exigências educacionais para o preenchimento dos postos de trabalho, além das reformas educacionais, especialmente a Lei 5692/71 que aboliu o exame de admissão, e, também, da maior oferta de vagas nas escolas públicas, por exemplo.

Uma interessante revelação do estudo UNESCO Brasil (2004) é em relação aos filhos dos docentes: constata-se que 54% deles estão matriculados na rede privada de ensino. Revela também que, apesar dos baixos salários dos professores, os dados sinalizam para o esforço dos professores em manter seus filhos em escolas particulares, o que, em alguma

medida, deve estar relacionado com a crença no potencial da educação privada como instrumento de mobilidade social.

Vale lembrar que neste estudo não foi solicitada tal informação aos professores, mas que se ressalta a relevância dessa informação em estudos futuros, a fim de reunir mais elementos que componham o perfil dos professores sujeitos de pesquisa, como também ampliar a análise dos dados¹³.

4.2.3 – Formação e trajetória profissional e condições de trabalho

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, elaborada como resposta às novas exigências educacionais da sociedade brasileira ao final do século XX, colocou em pauta a necessidade de reconstrução do perfil do professor. Tal legislação desencadeou um processo de reformulação dos diversos cursos voltados para a formação inicial dos professores da educação básica, ampliando também o número de instituições responsáveis em desenvolver a referida tarefa (nível médio, modalidade normal; nível superior – pedagogia e licenciaturas e Institutos Superiores de Educação).¹⁴

De um modo geral, após a LDB, os documentos dos cursos de formação inicial ou continuada de professores, como, por exemplos, os cursos elencados na Tabela 10 deste estudo, convergem para uma qualificação que possa desenvolver no professor o exercício de uma cidadania ativa e inclusiva.¹⁵ Segundo Giovanni (2000), a capacidade de indagação e reflexão são marcas necessárias ao profissional docente, eixo básico de sua formação e dever de ofício para a atuação no universo escolar e na vida social. A autora afirma, ainda, que pensamentos e ações dos professores precisam revelar, como sinais de sua profissão, o comprometimento com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos e valores básicos necessários a todo cidadão para a vida em sociedade.

¹³ Ver também a respeito: Batista (1998); Nogueira (1995); Gouvêa (2000).

¹⁴ No Brasil, o curso de ensino médio na modalidade normal tem duração mínima de 3.200 horas, cumpridas em quatro anos letivos, em jornada diária de tempo parcial, ou três anos letivos, em jornada diária de tempo integral (Resolução nº 02/1999, CNE/CEB). No Estado de São Paulo, a formação dos professores de educação básica em nível médio foi sendo extinta, gradativamente, a partir do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

¹⁵ Para Rodrigues (2001, p.236), cidadania “recebe sua definição do conjunto semântico que a expressão *exercício da cidadania* carrega. O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social – a prática da cidadania – onde o seu significado emerge. Similar a todo conteúdo semântico, ele só é plenamente compreendido na relação com a vida social. Por seu lado, é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão”.

Para a autora, esse conceito de “prática reflexiva”, contemporaneamente retomado por Schön, repõe a importância da unidade entre o conhecimento e a ação, ou seja, a consideração da prática de ensino no processo de formação do docente, reconhecendo os docentes como investigadores de sua própria ação, ultrapassando, assim, a concepção tecnicista do professor especialista voltado para a solução de problemas a partir da aplicação de regras e de conhecimento teórico numa situação prática.

A idéia de uma “prática reflexiva de ensino” exige do professor “uma atitude de envolvimento efetivo com a situação, definindo, interrogando problemas concretos, com o intuito de compreendê-los, investigá-los, agir sobre eles e sobre as novas condições que sua investigação e a ação, dela resultante, podem gerar”(Giovanni, 2000, p.54). Nesse sentido, segundo a autora, a escola passa a ser tomada como eixo de sua formação.

No entanto, atualmente, as políticas de formação inicial e continuada, as de trabalho, as salariais e as de apoio ao trabalho dos professores inviabilizam a construção da identidade do professor como um estudioso da educação para constituí-lo como “tarefeiro”, dado o aligeiramento e a desqualificação de sua formação, como afirmam estudos de Giovanni (2000), Kuenzer (1999), Dias-da-Silva (1998), Marin (1998), Basso (1998) entre outros.

Autores como Tardif (2002) e García (1994) referem-se às situações de formação (inicial e continuada) e às situações de exercício da profissão docente, como situações marcadas pelo tempo, em todos os seus sentidos: físico, social, político, histórico. Trata-se de processos e trajetórias que conformam e determinam o profissional e sua atuação.

As informações coletadas a esse respeito nos questionários distribuídos aos 60 professores respondentes foram reunidas nas Tabelas 6 e 7, apresentadas a seguir:

Tabela 6 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto à formação inicial e continuada

FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
------------------	---------------------

	Frequência	%		Freq.	%
Graduação inst.pública	09	15,00	Compl.Pedag.COPEd	11	18,34
Graduação inst.privada	46	76,67	Pós-Grad.Lato Sensu(Esp)	13	21,66
Progr.Esp.Form.Pedag	04	06,67	Mestrado	02	3,34
Não respondeu	01	01,66	Doutorado	0	
			Cursos curta duração	59	98,34
TOTAL	60	100	TOTAL	85*	100**

*Este total não corresponde ao nº de professores respondentes (60), mas ao nº de vezes em que as alternativas de formação continuada foram apontadas.

** As porcentagens foram calculadas em relação ao total de professores respondentes (60).

Os dados da Tabela 6 revelam que os professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio público estadual da periferia da cidade de São Paulo, sujeitos deste estudo, são formados, substancialmente, por universidades privadas, com 76,67% de ocorrências. Vale lembrar que boa parte das universidades privadas mantêm Cursos de Licenciatura Plena em Letras, geralmente Noturnos, de apenas três anos, com duas habilitações: Inglês e Português, em classes quase sempre numerosas. Esta formação aligeirada, certamente não consegue reunir condições para garantir um estudo aprofundado, nem dos conteúdos curriculares que compõem as disciplinas consideradas específicas do curso, nem das chamadas disciplinas pedagógicas, comuns às demais licenciaturas, e, certamente, não consegue atender às necessidades para a formação do “professor reflexivo” discutida anteriormente, ou seja, esta situação pode revelar uma das prováveis causas da má formação inicial dos professores atualmente.

Quanto ao processo de Formação Continuada, pode-se observar que, considerando-se as condições de trabalho a que vêm sendo submetidos esses profissionais (baixos salários, alta carga horária, rotatividade e itinerância em diferentes instituições escolares), parece haver interesse por parte dos professores em realizar Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento Profissional, pois 21,66% dos 60 professores respondentes afirmaram ter frequentado Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e 98,34%, (59 dos 60 professores respondentes) assinalaram haver participado de cursos de curta duração.

Esses resultados parecem sinalizar que os professores estão preocupados com sua formação, o que se pode considerar como um dado positivo, pois têm buscado alternativas de estudos para sua atualização (mesmo considerando que, em alguns casos, essa participação

pode ter sido determinada como “obrigatória” ou ter sido resultado de “convocação” pela Diretoria de Ensino ou pela Unidade Escolar).

De todo modo, o que fica muito claro aqui é a importância de se considerar a qualidade da formação que está sendo oferecida aos professores, tanto na sua formação básica, quanto nas oportunidades de formação continuada. Este é também tema relevante a ser desenvolvido, em maior profundidade, na próxima etapa desta pesquisa.

Tabela 7 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação ao tempo de experiência no magistério público

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	FREQÜÊNCIA	%
Até 3 anos	04	6,67
De 4 a 6 anos	06	10,00
De 7 a 10 anos	14	23,33
De 11 a 20 anos	30	50,00
Mais de 20 anos	06	10,00
TOTAL	60	100

Para a organização dos dados da Tabela 7 foram utilizadas as categorias propostas por Huberman (1992), em estudo específico sobre trajetórias e ciclos de vida profissional de professores.

Para esse autor, os primeiros anos de magistério representam a entrada na carreira e é considerado sempre um período de experiências e descobertas. Com 4 a 6 anos de experiência, o professor já se encontra na chamada “fase de estabilização”. A terceira fase, entre o 7º a 24º anos de experiência profissional, caracteriza-se como uma “fase de experimentação ou diversificação”. Na quarta fase, dos 25 aos 35 anos, encontra-se o professor à procura de uma “situação profissional estável”. E, enfim, a partir dos 35 anos, inicia-se a fase de preparação para a “jubilação” ou “aposentadoria”, muitas vezes, acompanhada por um gradativo “desinvestimento” na profissão.

Ainda que muito gerais e representando “tendências”, mais que “etapas necessárias” da vida profissional docente, esses “marcos temporários” (que, evidentemente, variam de um professor para outro) podem ajudar a compreender alguns traços presentes nas concepções e práticas expressas nos depoimentos dos professores sob estudo.

Confrontando os dados da Tabela 7 com essas tendências gerais, há 83,33% desses 60 professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais da periferia da cidade de São Paulo que se encontram na chamada “fase de experimentação ou diversificação”, ou seja, temos uma parcela bastante significativa dos respondentes que podem ser considerados como professores provavelmente mobilizados e aptos às mudanças propostas, por exemplo, pelas DCNEM, conforme as categorias estabelecidas por Huberman (1992). No entanto, vimos que estes professores, sujeitos deste estudo, estão ainda em busca de formação, freqüentando cursos de aperfeiçoamento profissional, o que pode nos indicar que ainda têm desafios a serem superados.

Verifica-se, também, que há uma pequena parcela de professores novos, 6,67% (nas escolas visitadas, encontrei professores, com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, trabalhando como professores eventuais¹⁶, o que pode sinalizar a falta de postos de trabalho para estes professores). É interessante observar que apenas 10% dos professores respondentes se encontram próximos à aposentadoria, ou seja, uma parcela bastante significativa dos professores sujeitos deste estudo seriam “...os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (...) que surgem em várias escolas” (Huberman, 1992, p.42), isto é, seriam professores, supostamente, em condições de realizar um trabalho pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita a que o curso se propõe. Pois, nesta fase da carreira, de acordo com os estudos de Huberman (1992), as pessoas lançam-se numa série de pequenas experiências profissionais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa etc.. No entanto, para isso, algumas condições de trabalho são necessárias: a jornada de trabalho, o tipo de vínculo com a instituição, as oportunidades de acesso a novos conhecimentos e a situações de discussão e reflexão sobre a própria prática.

São essas as informações reunidas nas Tabelas 8, 9 e 10, a seguir.

Tabela 8 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à jornada de trabalho

JORNADA	FREQÜÊNCIA	%
Inicial (até 24 aulas semanais)	14	23,33

¹⁶ Professor eventual na rede estadual de ensino é o mesmo que professor substituto. Não tem jornada e nem é “Ocupante de Função Atividade”. É contratado para trabalhar em substituição ao professor que faltar no dia, recebendo somente pelas aulas ministradas

Básica (de 25 a 33 aulas semanais)	32	53,33
Acumulada (mais de 34 aulas semanais)	13	21,67
Não respondeu	1	1,67
TOTAL	60	100

A maior parte dos professores respondentes (53,33%) tem jornada básica na rede estadual de ensino, com um total de até 33 aulas semanais. Constatou-se, ainda, que aproximadamente um quinto desses professores (21,67%) acumula cargo ou função, ou seja, tem jornada na rede estadual e também na rede municipal ou privada, enquanto outros 23,33% têm uma jornada semanal de trabalho de até 24 horas.

Tais jornadas representam, na verdade, situações de maior ou menor intensidade nas relações dos profissionais com as escolas nas quais atuam e com seus alunos, o que, certamente, pode afetar o nível de envolvimento ou comprometimento do professor com o próprio trabalho — um professor, por exemplo, com pequena jornada de trabalho, vê-se obrigado a assumir outras funções, às vezes fora da profissão docente, para garantir um salário mais razoável e, com isso, seus esforços se dispersam, seu cansaço e nível de estresse aumentam e seu tempo de dedicação e disposição para o estudo e preparo de aulas e atividades também caem. A própria condição para aproveitar as oportunidades de formação continuada fica reduzida.

A esse respeito, Dias-da-Silva (1998) afirma que, se em muitos momentos, o professor pode ser apontado como grande vilão do perverso projeto escolar (já que ele centraliza a aprovação ou a reprovação do aluno, fundado em visão bacharelesca ou precária, ideologicamente alienada e/ou didaticamente inócua), em outros, o professor é certamente mais uma “vítima” dessa mesma perversão — como ator de trabalho solitário e mal remunerado, sem investimento em sua formação continuada, sem estudo, *feed back* ou incentivo para seu fazer docente.

Tabela 9 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à frequência a curso de aperfeiçoamento profissional atualmente

Envolvimento	Frequência	%
Sim	28	46,67

Não	19	31,67
Não responderam	13	21,66
TOTAL	60	100

Como a coleta de dados aconteceu, em parte, durante a realização de um Curso de Aperfeiçoamento Profissional, era esperado que mais da metade (38 professores) respondesse afirmativamente. No entanto, isso não se confirmou, mesmo entre esses sujeitos específicos. Seja por incompreensão da questão, seja por desatenção dos respondentes, o fato é que, entre os questionários aplicados nas Universidades 1 e 2, verifica-se que, respectivamente, quatro e dois professores responderam “não” a essa questão e quatro e sete professores “não responderam”.

Entre os 28 professores (ou 46,67%) que responderam afirmativamente, foram apontados 35 cursos freqüentados, mesmo não tendo sido solicitada tal informação.

Pela análise dos instrumentos de pesquisa, percebeu-se que os professores que responderam aos questionários durante os cursos, ou seja, nas universidades, têm maior participação em cursos promovidos pela SEE-SP. Enquanto que os professores que responderam aos questionários nas escolas, coincidência ou não, não estavam inscritos nos cursos da SEE-SP. Uma provável causa para essa abstenção seria o fato dos cursos serem ministrados em universidades distantes, nos bairros Paraíso, Perdizes, no município de São Bernardo do Campo e as escolas visitadas estarem localizadas no extremo Sul da cidade de São Paulo, região de Campo Limpo e Santo Amaro. No entanto, os cursos apontados pelos professores, respondentes nas escolas, estão mais relacionados à Secretaria Municipal de Educação e a cursos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), em escolas particulares, o que pode revelar que há um interesse e investimento na sua formação profissional.

Vale observar ainda, a esse respeito, que a própria concepção de “curso de aperfeiçoamento profissional” parece variar entre os professores. Isso suscita algumas questões: como eles vêem a aplicação dos conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas? Estes cursos estão suprindo suas necessidades? Por que se inscrevem nos cursos? — ainda que não seja objetivo da pesquisa aqui relatada estudar tais questões, elas são importantes e merecem registro para posteriores investigações.

Nessa perspectiva, relembremos os conceitos propostos por García (1999) acerca da formação docente, já apontados neste estudo. García (1999) estabelece e especifica alguns princípios subjacentes a esse conceito de formação de professores: 1) o processo deve

ser contínuo; 2) ser integrado aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3) estar ligado ao desenvolvimento organizacional da escola; 4) relacionar conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica; 5) considerar a necessidade de integração teoria-prática; 6) procurar o “isomorfismo” entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva; 7) destacar o princípio da individualização como elemento integrante; 8) dar aos professores a possibilidade de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais. No entanto, esses pressupostos não se consolidam nos cursos oferecidos aos professores, especialmente em relação à ligação ao desenvolvimento organizacional da escola, como podemos observar na apresentação dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela SEE-SP nos últimos cinco anos.

Tabela 10 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à frequência aos cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos pela SEE/SP

Curso / Período	Frequência	%
<i>Softwares</i> educacionais (2000/2002)	26	43,33
PEC – Construindo Sempre (2003/2004)	15	25,00
TV na Escola e os desafios de hoje (2002)	8	13,33
Teia do Saber (em andamento)	34	56,67
EMR – Ensino Médio em Rede (2004/2005)	41	68,33
Nenhum a menos (2004/2005)	1	1,67
Hora da leitura (em andamento)	12	20,00
Tecendo leituras (em andamento)	12	20,00
Correção de fluxo (1996/1998)	2	3,33
Circuito Gestão (2000/2004)	2	3,33
Ler e Viver (em andamento)	2	3,33
Não participa	1	1,67
TOTAL	156*	100**

* Este total não corresponde ao n°. de professores respondentes (60), mas ao n°. de vezes em que as alternativas de formação continuada foram apontadas.

** As porcentagens foram calculadas em relação ao total dos professores respondentes (60), a fim de saber quais as porcentagens dos professores que freqüentaram quais cursos de capacitação oferecidos pela SEE/SP.

A respeito dos cursos de formação continuada, destinados a professores de Ensino Médio, promovidos pela SEE-SP, relacionados na Tabela 10, os mais antigos são os relacionados aos “*softwares* educacionais”. Foram cursos ministrados por profissionais contratados pela DRE, nos anos 2000, 2001 e 2002. Os cursos objetivavam o trabalho com a informática como recurso didático. Havia cursos para iniciantes em informática, cursos para utilização da Internet e cursos para utilização de *softwares* de literatura, gramática e redação,

destinados aos professores do Ensino Médio. Outra informação relevante diz respeito ao “*Programa de inclusão digital do professor*” desenvolvido no ano 2000, que subsidiava a aquisição de um microcomputador para o professor titular de cargo efetivo. A exigência para adesão a este programa era a frequência a um dos cursos de informática promovidos pela SEE-SP. Todos os cursos de *softwares* foram desenvolvidos nas escolas estaduais, a fim de que os professores pudessem conhecer e, assim, utilizar as Salas-Ambientes de Informática (SAI). Os cursos para iniciantes e para utilização da Internet foram desenvolvidos nas DE e também *on-line*.

A análise dos dados da Tabela 10 nos revela que 43,33% dos professores respondentes declararam ter frequentado estes cursos. Ressalta-se, entretanto, que as escolas visitadas para a coleta de dados desta pesquisa, não possuem um laboratório de informática que comporte uma classe de alunos. Isto é, as SAI têm, em média, quando em funcionamento, 10 computadores e as classes de Ensino Médio, em média 45 alunos, ou seja, há um apelo (nos documentos oficiais como, por exemplo, o PCNEM) para a utilização das novas tecnologias como recurso didático, porém não há recursos materiais (equipamentos) disponíveis para a implementação dos conhecimentos adquiridos pelos professores.

PEC – Construindo Sempre foi um curso realizado nos anos 2003 e 2004, também destinado aos professores de Ensino Médio. Seus objetivos voltavam-se para o trabalho com os conteúdos específicos de cada componente curricular. No caso de Língua Portuguesa, houve módulos de estudo específico sobre “análise do discurso” e sobre “teoria literária”. O curso buscava suprir “possíveis defasagens dos professores em seus cursos de licenciatura”. Nesta perspectiva, suas aulas eram desenvolvidas como em curso de graduação (aula expositiva, neste caso, por meio de videoconferência, com um professor da universidade contratada, mais atividades na SAI, que eram enviadas para os professores, pela Internet, para que fossem corrigidas e devolvidas ao aluno para reelaboração, caso houvesse necessidade). A carga horária total do curso foi de 150 horas, que incluía dois encontros semanais com quatro horas de duração cada encontro (nos períodos Diurno e Noturno, de segunda à quinta-feira), mais uma jornada de 48 horas de atividades na universidade, durante o recesso escolar, pois deveria ser cursado fora do horário de trabalho do professor, o que torna necessário que o professor tenha disponibilidade de tempo para a frequência a tal curso. A análise dos dados da Tabela 10 nos revela uma participação de 25% dos professores respondentes.

TV na escola e os desafios de hoje foi desenvolvido numa parceria entre a UNESP – Bauru/SP e a SEE-SP por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação

(FDE), em 2002. O curso visava ao trabalho com as “novas tecnologias como recurso didático”. Foram contempladas apenas 11 escolas da DRE-Sul1, das quais foram inscritos, o PCP e um professor de qualquer disciplina. A carga horária de 180 horas contemplava, prioritariamente, estudos individuais e pela Internet, com 32 horas presenciais, durante uma semana, em Águas de Lindóia/SP.

A *Teia do Saber*, ainda em andamento, é um Programa de Formação Continuada, iniciado em 2004. Ressalta-se que a referência à participação neste Programa foi muito expressiva, 56,67% responderam que estão freqüentando esse Programa. Isso ganha ainda maior relevância quando se considera o fato de que ele vem sendo desenvolvido aos sábados, fora do horário de trabalho dos professores. O Programa foi concebido pela SEE-SP com a finalidade de “aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores” que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre “novas metodologias de ensino voltadas para práticas inovadoras”; tornar os professores aptos a “utilizar novas tecnologias a serviço do ensino”, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras dificuldades vividas nas salas de aula. O Programa previa, inicialmente, a contratação de Instituições de Ensino Superior para ministrar cursos destinados a professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, sobre Metodologias de Ensino dos Componentes Curriculares dos Ciclos I e II e Ensino Médio.¹⁷

EMR – Ensino Médio em Rede teve início em julho de 2004 e terminou em maio de 2005. Foi desenvolvido nas escolas, pelos próprios Professores Coordenadores Pedagógicos que eram orientados pelos ATP das DE e por professores universitários, por meio de videoconferências. O curso também foi estruturado em módulos que objetivavam a “análise de situações do cotidiano escolar”. Duas unidades básicas norteavam os trabalhos: “Vivência formativa”, que trazia discussões sobre a formação pedagógica do professor; “Vivência educadora”, que discutia a prática pedagógica, especialmente a relação entre professor e aluno. As atividades eram desenvolvidas nas HTPC e a carga horária foi de 90 horas. Vale lembrar que o material elaborado para este curso incluiu textos impressos, fitas de videocassete e um CD, contendo documentos de referência para o Ensino Médio (Documentos do Programa, DCNEM, PCNEM e PCN+, Pesquisas e Avaliações – SARESP e SAEB), anexos ao material impresso e textos de apoio. Em tese, por sua proposta, este curso deveria ter sido freqüentado por todos os professores que têm aulas atribuídas no Ensino Médio, já que foi desenvolvido no

¹⁷ http://cenp.edunet.sp.gov.br/PortalTRSaber/Teia_saber.asp em 02/06/2005.

horário de trabalho do professor. Observamos, entretanto, pela análise dos dados da Tabela 10, que apenas 68,33% dos professores respondentes afirmaram participar de tal curso. O que aconteceu com os outros? Por que não participaram? É importante sabermos que os professores puderam inscrever-se também no ano de 2005 (ano em que se deu a coleta dos dados), recebendo, assim, uma certificação proporcional ao período freqüentado. Se todos os professores respondentes são atuantes no Ensino Médio e o curso só terminou em maio, por que nem todos participaram? Esta também é uma questão interessante, que merece registro e que poderia dar origem a um estudo específico: por quê um curso desenvolvido no horário e local de trabalho (o que podemos considerar uma grande conquista) e com um material específico diretamente relacionado ao trabalho realizado pelo professor, não consegue despertar o interesse de todos os professores?

Nenhum a menos foi um projeto piloto, levado a efeito no período de agosto de 2004 a maio de 2005, que reuniu duas Diretorias de Ensino, a Sul 1 e a Sul 2, que escolheram algumas escolas para que se desenvolvessem os trabalhos. Participavam do curso, o PCP, mais três professores da escola que deveriam ministrar aulas em algumas das séries entre a 5ª do Ensino Fundamental II e a 1ª do Ensino Médio. Deveriam, também, ser professores de disciplinas diferentes. O conteúdo trabalhado relacionava-se ao processo de alfabetização, com base no curso “Letra e Vida”, desenvolvido por Telma Weisz, para a SEE-SP. Seu objetivo era oferecer ao Professor de Educação Básica II (PEB-II) “conhecimento sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita”, ou seja, a alfabetização. Vale lembrar aqui os estudos de Truzzi (2001) que destacam que os professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio não têm, em sua formação básica, nenhuma disciplina ou atividade que faça referência a esta fase do desenvolvimento da criança e que, quando se deparam com alunos ainda não alfabetizados, não sabem como esse trabalho pedagógico deve ser desenvolvido. A autora ressalta que esses professores trabalham cotidianamente com alunos que não estão alfabetizados e denunciam suas dificuldades em conviver com alunos com dificuldades no domínio da leitura e da escrita. Assim, esse curso poderia suprir, mesmo que parcialmente, essa necessidade de formação, no entanto, apenas um professor entrevistado teve a oportunidade de participar, e o curso não teve continuidade.

Hora da Leitura trata-se de um Programa de enriquecimento curricular, iniciado em 2005, para ser desenvolvido, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, como jornada complementar para o aluno, ou seja, ampliando a grade curricular do Ensino Fundamental II, em que se dá ênfase à ampliação da competência leitora dos

alunos. Visa a enfatizar a leitura de diversos gêneros como os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras, entre outros. Para este Programa, a SEE-SP orientou, por meio de um programa de Formação Continuada, articulado com o Programa “Tecendo Leituras”, os professores que foram contratados especialmente para dinamizar este espaço reservado para desenvolver o gosto pela leitura. A SEE-SP assumiu, também, o compromisso de distribuir módulos de ficção com títulos diferenciados. Assim, os 12 professores que assinalaram sua participação neste curso, 20% dos professores respondentes, foram os professores contratados para o desenvolvimento deste Projeto.

Tecendo Leituras tem por objetivo preparar o professor para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, trabalhando com os textos clássicos da literatura universal, articulando as várias maneiras de abordar a leitura. São encontros com professores dos diferentes componentes curriculares, do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na Diretoria de Ensino, planejados e implementados pelos ATP. A cada semestre, há nova programação (dia, horário e duração dos encontros). Os dados da Tabela 10 nos mostram uma participação de 20% dos professores respondentes. Vale lembrar que tais encontros também ocorrem durante os dias da semana, e o professor deve comparecer fora do seu horário de trabalho.

Correção de fluxo foi um curso planejado e desenvolvido para atender ao Parecer CEE n.170/96, que autorizava a SEE a implementar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental – Classes de Aceleração, com funcionamento previsto para os anos 1996 a 1998. A participação dos professores acontecia por convocação pela DE para os professores regentes de classes de aceleração e/ou recuperação de ciclo.

Circuito Gestão refere-se a um “Programa de Capacitação para profissionais do ensino”, que aconteceu entre os anos de 2000 a 2004. A princípio, foi uma capacitação destinada a gestores (Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador Pedagógico). Em 2002, foram convocados três professores de Língua Portuguesa de cada unidade escolar (UE) e, no ano de 2004, foram abertas inscrições (que eram limitadas) também para os professores de outras disciplinas. A carga horária de cada módulo era de 32 horas, que eram cumpridas em pólos localizados nas cidades do interior do Estado de São Paulo (Bebedouro, Ilha Solteira, Santa Cruz do Rio Pardo, Monte Aprazível e Botucatu). Os assuntos tratados eram relacionados à gestão (trabalho em equipe, liderança, construção de Projeto Político Pedagógico) e, no caso dos professores de Língua Portuguesa,

especificamente, foram discutidos também assuntos relacionados à elaboração de projetos acerca de leitura e escrita na escola.

Ler e Viver, iniciado em 2005 tem como propósito implementar a formação continuada de professores enfocando a compreensão leitora. Seu objetivo é oferecer ao professor os subsídios teóricos e práticos fundamentais para a ampliação de suas possibilidades de leitura com compreensão, atribuindo cada vez mais sentido aos textos lidos; como também, proporcionar ao professor de Língua Portuguesa do Ciclo II – Ensino Fundamental uma reflexão sobre procedimentos didáticos diversificados. O projeto está sendo executado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), organismo de cooperação internacional com larga experiência em oferecer apoio tecnológico e em contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos e práticos. O gerenciamento da execução é compartilhado por ações conjuntas da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). O Projeto conta com a participação de 4000 professores de Língua Portuguesa do Ciclo II do Ensino Fundamental (45 professores de cada uma das 89 DE); 89 Assistentes Técnicos Pedagógicos de Língua Portuguesa (um de cada uma das 89 DE) que não estejam participando do Projeto Ensino Médio em Rede ou um outro ATP com formação em Língua Portuguesa ou ainda um Supervisor de Ensino com formação em Língua Portuguesa. O projeto está sendo desenvolvido por meio de videoconferências, encontros presenciais, interação via *web*, atividades em grupos e atendimento aos cursistas por telefone (0800). Os professores foram convocados para oito dias de trabalho na Diretoria de Ensino, com intervalo de 15 dias entre cada um dos encontros. Foram formadas quatro turmas (A, B, C, e D) com 1000 professores cada. Os encontros presenciais, que totalizariam 24 horas, deveriam ser realizados em dois momentos: o primeiro no mês de maio do ano 2005 (uma turma por semana), com duração de um dia e carga horária de oito horas intensivas de palestras e oficinas; o segundo momento ainda não foi marcado, seriam os encontros finais (turmas A, B, C, e D) com duração de dois dias e carga horária de 16 horas. Ambos os encontros aconteceriam no Hotel Vale do Sol, em Serra Negra/SP¹⁸. A indicação das escolas que participam deste projeto foi feita pela DE. A análise dos dados da Tabela 10 nos revela uma participação de 3,33% dos professores respondentes.

¹⁸ http://cenp.edunet.sp.gov.br/PortalTRSaber/Teia_saber.asp em 02/06/2005

Há, ainda, outros projetos da SEE-SP que não foram relacionados no questionário e nem mencionados pelos professores respondentes, a saber: *“Bem-vindo, professor”*; *“Estação da Luz da Nossa Língua”*; *“Programa Letra e Vida”*; *“Programa de Alfabetização e Inclusão”*; *“Programa de capacitação sobre Currículo do Ensino Médio”* para Educadores que atuam neste nível de Ensino; *“Programa de capacitação sobre Protagonismo Juvenil”* para Educadores que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio; *“Projeto Construindo Sempre”* para professores que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio; *“Oficinas Pedagógicas”*: *“Recuperação Paralela”*, *“Recuperação de Ciclo”*, *“Aceleração no Ciclo II”*, *“Ensinar e Aprender – corrigindo o fluxo no Ciclo II”*. Vale lembrar que o *Programa Teia do Saber* abrange todos os programas/projetos da SEE-SP/CENP.

Tomando como base a afirmação de García (1999) que defende a formação de professores como um encontro entre pessoas adultas, como uma interação entre formador e formando, com um intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado, como também os estudos de Marin (1996) sobre formação inicial, em que denuncia a falta de um paradigma com fundamento histórico e social para embasar esses cursos, em que fossem levantadas as histórias de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso, a fim de “desconstruir” imagens anteriores sobre docência, submetendo-as à análise crítica, num processo de reconstrução, agora cientificamente formado, e ainda os estudos de Giovanni (2000) sobre a prática reflexiva de ensino, percebemos que os cursos de aperfeiçoamento oferecidos aos professores pela SEE-SP estão aquém dessa proposta, uma vez que nem sempre consideram as reais necessidades e interesses dos professores, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, e oferecendo uma grande diversidade de cursos de formação, às vezes ao mesmo tempo, sem aplicação prática e, especialmente preocupante, sem continuidade.

Diante do exposto, já é possível definir uma parte importante do “perfil do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sujeito deste estudo, atuante nas escolas da periferia do município de São Paulo”. Trata-se de profissional docente que é:

- mulher, na faixa etária dos 40 aos 50 anos;
- reside em bairro próximo à escola (e, portanto, está inserido na cultura do entorno da escola);

- nasceu e sempre viveu na Capital paulista;
- os pais e avós cursaram o Ensino Fundamental I;
- os pais exerciam profissões pouco valorizadas socialmente, como pedreiros e comerciantes;
- as mães são identificadas como “*do lar*”;
- trata-se de profissional que cursou licenciatura em instituição privada;
- continua estudando – frequenta cursos de formação continuada de curta duração;
- tem de 11 a 20 anos de experiência no magistério público e
- trabalha, atualmente, no magistério, com uma jornada semanal de 33 horas.

Vejamos, então, os resultados obtidos, reunindo as informações coletadas em tabelas, especificamente organizadas, de um lado, para buscar indícios das percepções e apropriações dos professores acerca das DCNEM e dos PCN a respeito do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e, de outro lado, para identificar se as orientações contidas nestes documentos oficiais permitem aos professores desenvolver-se como profissionais ou, ao contrário, interdita-lhes o desenvolvimento/avanço no exercício da profissão docente. A organização desses dados visa, também, à busca de indícios sobre o trabalho realizado pelo professor de Língua Portuguesa para desenvolver em seus alunos o aprimoramento da língua como conhecimento e instrumento de comunicação, bem como à identificação, em seus depoimentos, de sinais reveladores da concepção de ensino de Língua Portuguesa com a qual trabalham e da forma como se referem ao trabalho que realizam com o conteúdo em suas aulas.

Este estudo partiu da hipótese de que as dificuldades que os professores de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Médio da periferia da cidade de São Paulo percebem e manifestam, em relação às suas aulas e ao contexto escolar atual no Ensino Médio, explicitam a incapacidade de atingir os objetivos preconizados na legislação, ou de questionar sua adequação às condições atuais de realização do trabalho docente no Ensino Médio; o que os leva a improvisar estratégias e metodologias.

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em caracterizar o perfil (pessoal, de formação e profissional - descritas nas tabelas anteriores), de professores de Língua

Portuguesa do Ensino Médio, sujeitos deste estudo, em exercício em escolas estaduais localizadas na periferia da cidade de São Paulo, e a visão que expressam sobre o trabalho que realizam (ou conseguem realizar) para desenvolver nos alunos, especialmente os da população menos favorecida economicamente, o conhecimento lingüístico a que o curso se propõe.

4.3 – Visão dos professores sobre o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio: o conteúdo em ação

Os dados reunidos na Tabela 11, a seguir, sintetizam as manifestações dos 60 professores respondentes acerca da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais respostas podem nos indicar o nível de envolvimento que os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio das escolas estaduais da periferia do município de São Paulo, sujeitos deste estudo, mantêm com as propostas oficiais e com a legislação, em vigor, para este segmento de ensino.

4.3.1 – Conhecimento do professor a respeito dos documentos oficiais

Tabela 11 - Perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação à leitura que afirmam ter feito dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

LEITURA	FREQÜÊNCIA	%
Leu integralmente	24	40,00
Leu parcialmente	30	50,00
Ainda não leu	04	6,67
Não respondeu	02	3,33
TOTAL	60	100

O exame dos dados da Tabela 11 nos revela que quase a totalidade dos professores de Língua Portuguesa respondentes já leu, integral ou parcialmente, os PCN (90%). O que vale a pena pôr em destaque aqui é que, se de um lado ler parcialmente (condição afirmada por 30 dos 60 respondentes) pode significar uma leitura fragmentada, feita aos pedaços, em situações diversas... o que não favorece o processo de compreensão, de outro lado, pode também significar a leitura dos trechos que realmente possam interessar e, assim, ter o aproveitamento integral de tal leitura. Ressalta-se que a SEE-SP vem adotando as orientações deste documento desde antes de sua divulgação oficial: o Programa de Educação

Continuada desenvolvido em 1997-1998 já previa ações específicas de formação voltadas para o estudo desse documento (CTE, 1998, mimeo); além disso, a própria seleção de conteúdos para o concurso público de ingresso no magistério estadual para Professores de Educação Básica II, neste mesmo ano (1998), também previa a leitura dos PCN (DOE-SP, Instruções Especiais SE 1/98). Ou seja, há quase dez anos, os PCN vêm sendo utilizados como referência na elaboração dos currículos escolares da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Confirmando essa situação, o Decreto nº 3.276/99 que dispõe sobre a formação dos professores em nível superior, em seu Art.5º, parágrafo 2º, define que as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores devem ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Pereira (2004), em estudo específico sobre a implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas públicas paulistas, realizado por meio de análise documental, concluiu que, de fato, a “...reforma ainda não chegou, sequer nos documentos da escola”. Tal situação nos remete a novos questionamentos: Por que a reforma ainda não chegou nem nos documentos das escolas se os professores conhecem as orientações oficiais? Quais são os entraves para a construção de um currículo adequado às necessidades formativas de uma comunidade? As orientações dos documentos oficiais auxiliam ou interdita o desenvolvimento e o avanço no exercício da profissão docente?

Os dados da Tabela 12, apresentada a seguir, trazem novos elementos para essa discussão.

Tabela 12: Valorização do conteúdo programático “tradicional” manifestada pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Escala de Valores \ Conteúdo	Estudo das escolas literárias		Estudo da Gramática		Leitura, interpretação e produção de texto	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Mais importante	7	11,67	5	8,33	34	56,67
Média importância	23	38,33	14	23,34	5	8,33
Menos importante	13	21,67	24	40,00	4	6,67

Não soube responder	17	28,33	17	28,33	17	28,33
TOTAL	60	100	60	100	60	100

Vale a pena ressaltar, antes de mais nada, o que se designa nesta tabela como “tradicional” em relação ao conteúdo desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Consideramos tradicionais os três itens: “Estudo das Escolas Literárias”; “Estudo da Gramática” e “Leitura, Interpretação e produção de textos” porque assim era dividido o ensino de Língua Portuguesa conforme a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus* de 1977, como também os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus – Coletânea de Textos* (1978), oito volumes que visavam à implementação da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau* (1977), cuja elaboração ocorreu sob a coordenação do Prof. Ataliba Teixeira de Castilho.

A relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade do ensino, segundo Gimeno Sacristán (2000), significa recuperar a consciência do valor cultural da escola como “instituição facilitadora de cultura”. Para o autor, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é “a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, que se oferece como projeto para a instituição escolar”(p.19).

Assim, com relação a esse conteúdo programático “tradicional” de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, os dados da Tabela 12 revelam que 56,67% dos professores respondentes consideram mais importante desenvolver, em seu trabalho com os alunos, a leitura, a interpretação e a produção de textos. Em segundo plano, o estudo das escolas literárias (mencionado como mais importante por apenas 11,67% dos professores respondentes) e, por último, o estudo de gramática (8,33%). Tais respostas são indícios do grau de confusão a que os professores estão submetidos. Conforme Pérez Gómez (2001, p.21), a crise atual da “cultura crítica” está influenciando consideravelmente no âmbito escolar, provocando, em especial nos docentes, uma clara sensação de perplexidade ao comprovar como se desvanecem os fundamentos que legitimam sua prática e, portanto, de insegurança em relação aos conhecimentos que devam ser trabalhados na escola, como e por quem devam ser definidos. Se considerarmos que, para produzir um texto com coesão e coerência, faz-se necessário o conhecimento das normas gramaticais que regem a língua, não seria razoável distanciar o estudo da leitura e escrita, do estudo da gramática. Por outro lado, o estudo das

escolas literárias está também vinculado ao desenvolvimento da leitura e da escrita, no entanto, conforme se pode observar nos livros didáticos¹⁹ para o Ensino Médio, esse estudo está mais voltado para a análise crítica dos diferentes estilos de época, suas características e manifestações artísticas.

No estudo realizado por Salim (2005), a autora evidenciou que, durante as aulas de Língua Portuguesa, foram observadas poucas oportunidades de leituras e, quando aconteciam, não se registrou intervenções do professor. Também foi observado que falta compreensão e atenção para o dinamismo da língua e suas diferenças lingüísticas. Em relação à literatura, observou-se um trabalho superficial sobre Arcadismo e Barroco, que a leitura básica utilizada seria mais adequada para o Ensino Fundamental e que os alunos não apresentaram dificuldades em abordar as escolas literárias, seus autores e estilos. Quanto à gramática, foi sempre trabalhada com o uso do livro didático, porém sem organização que indicasse planejamento prévio. Percebeu-se que faltou relação entre a gramática, a escrita e a leitura²⁰.

Em relação à Tabela 12, chama a atenção os altos índices referentes ao item “não souberam responder”. Cumpre assinalar que foram classificadas, neste item, as respostas que não atenderam às solicitações do questionário e às instruções contidas no enunciado da pergunta. O professor respondente assinalou “X” em alguma alternativa, por exemplo, ou então, atribuiu notas de 1 a 3 para as alternativas, mas assinalando duas com o mesmo valor (1,1,2; 1,2,1; por exemplo). Ainda assim, pode-se constatar, nestas respostas, mesmo inadequadas à proposição, a valorização da “leitura, interpretação e produção de textos” como o conteúdo considerado mais importante no trabalho do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Talvez esta confusão observada nas respostas possa revelar uma falta de esclarecimento no enunciado do instrumento de pesquisa. Embora os instrumentos de pesquisa tenham sido testados antes de sua aplicação, percebe-se que faltou um pouco mais de esclarecimento sobre os procedimentos adotados e que a organização das respostas em escala de valores não foi suficientemente esclarecida. Esta dificuldade também foi manifestada nas respostas às questões que deram origem às Tabelas 13, 14 e 15.

¹⁹ Ver , por exemplo, alguns livros utilizados por professores de Ensino Médio: TAKAZAKI, H. H. (2004). *Língua portuguesa: ensino médio*. Volume único: livro do professor. Ilustração: Carlos Cesar Salvatori – 1.ed. – São Paulo: IBEP.; AMARAL, E. et al (2003). *Novas palavras: português*. Volume único: livro do professor – 2.ed. – São Paulo: FTD.;

²⁰ A esse respeito, ver DAMACENO-REIS (2006).

De certa forma, esse posicionamento dos professores respondentes se mantém em relação à valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa para o trabalho em classes de Ensino Médio, mesmo quando se solicita que examinem e estabeleçam uma escala de valores para os conteúdos propostos atualmente pelos PCN. É o que se verifica no conjunto de informações reunidas na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13: Importância atribuída pelos professores do Ensino Médio aos conteúdos de Língua Portuguesa propostos pelos PCN

Escala de valores Conteúdos	Maior importância		Média importância		Menor importância		Não responderam		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
a) escrever com correção gramatical e ortográfica	11	18,33	36	60,00	11	18,33	2	3,33	60	100
b) Conhecer profundamente a estrutura da oração (análise sintática)	6	10,00	17	28,33	35	58,34	2	3,33	60	100
c) Saber identificar e classificar as classes gramaticais (análise morfológica)	7	11,67	21	35,00	31	51,67	2	3,33	60	100
d) Usar a escrita como instrumento de comunicação	26	43,34	24	40,00	8	13,33	2	3,33	60	100
e) Conhecer e utilizar as diferentes modalidades lingüísticas	16	26,67	32	53,34	10	16,66	2	3,33	60	100
f) Produzir textos com coesão e coerência	26	43,34	24	40,00	8	13,33	2	3,33	60	100
g) Ler e interpretar diferentes tipos de textos	31	51,67	21	35,00	6	10,00	2	3,33	60	100
h) Expressar-se oralmente com clareza	27	45,00	27	45,00	4	6,67	2	3,33	60	100
i) Desenvolver a prática da argumentação oral e escrita	24	40,00	29	48,34	5	8,34	2	3,33	60	100

Analisando, na Tabela 13, os dados relativos à importância atribuída pelos professores de Língua Portuguesa respondentes aos conteúdos programáticos propostos pelos PCN, observamos que o item “g” (ler e interpretar diferentes tipos de textos) também é referido como o de maior relevância, por 51,67% dos respondentes. Em segundo lugar, aparece o item “h” (expressar-se oralmente com clareza), com 45%, seguido dos itens “f” (produzir textos com coesão e coerência) e “d” (usar a escrita como instrumento de comunicação), ambos com 43,34%. Estas referências parecem indicar que a maior

preocupação desses professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sujeitos desta pesquisa, nas escolas da periferia do município de São Paulo é justamente com a “leitura” e “interpretação de textos” e a “expressão oral”. No entanto, confirmando a análise dos dados da Tabela 12, em que o professor respondente manifesta sua valorização da “leitura, interpretação e produção de textos”, pode-se perceber a valorização também da escrita, que aparece diluída nos itens “d” (usar a escrita como instrumento de comunicação) e “f” (produzir textos com coesão e coerência), ambos com 43,34%, e “i” (desenvolver a prática da argumentação oral e escrita) com 40% das respostas como de maior importância. Em último plano, ou seja, em nono lugar na escala de valores proposta, 58,34% (a maior porcentagem de todos os itens) dos professores respondentes assinalaram, como sendo o “conteúdo de menor importância”, o item “conhecer profundamente a estrutura da oração” (análise sintática), seguida de “saber identificar e classificar as classes gramaticais” (análise morfológica). Ou seja, a “gramática normativa” e a “gramática descritiva” estão relatadas em último plano, na escala de importância desta tabela, para a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio atual, sujeito deste estudo. Assim, a análise dos dados da Tabela 13 pode indicar uma possível insegurança dos professores em relação aos conhecimentos que devam ser trabalhados na escola, pois, nessa fase final da escolarização básica, o aprofundamento do estudo da língua como “sistema” não parece ser percebido pelos professores respondentes também como subsídio para a “produção de textos com coesão e coerência” (item indicado em terceiro lugar na escala de importância, com 43,34%). Os documentos oficiais criticam o ensino da “gramática pela gramática”, indicam que o ensino deve ser “contextualizado”, o estudo deve ser relacionado à “aplicação prática”, ou seja, no caso da Língua Portuguesa, o reconhecimento dos termos da oração, na análise sintática, possibilita melhor fluidez ao redator e este conhecimento deve ser construído, na prática, pela escrita. Estas questões ficam ainda mais claras quando se comparam os dados da Tabela 12 com os da Tabela 13. Por esta comparação torna-se evidente que o estudo da “gramática” é assinalado, pelos profissionais respondentes, como um “conteúdo de menor importância”.

Desta forma, os dados parecem sugerir uma possível explicação por que os alunos, que concluem a educação básica, têm tantas dificuldades com a norma culta. Se considerarmos que o professor de Língua Portuguesa deve instrumentar seus alunos para utilização da língua como instrumento de comunicação e participação social, transformando-o num “poliglota na própria língua” (Bechara, 1999), o reconhecimento e domínio das gramáticas normativa e descritiva deveriam acompanhar, sistematicamente, o

desenvolvimento da leitura e da escrita na escola. Tomando como referência a definição de Marisa Lajolo (1982) em que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (p.59).

Assim, entendemos que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor (Geraldi, 2004, p. 91) e que o leitor não é passivo. Ora, para que haja esta interação faz-se necessário que, em primeiro lugar, o leitor conheça e reconheça o código que está utilizando (a língua portuguesa escrita, no caso). O reconhecimento dos mecanismos de relações sintáticas e semânticas também pode ser importante subsídio para a leitura proficiente.

As propostas contidas nos documentos oficiais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita enfatizam que as estratégias de ensino devem ser diferenciadas, atualizadas e contextualizadas, ou seja, deve-se mudar a metodologia, a fim de dar significado ao conteúdo tradicional. No entanto, os resultados desta pesquisa parecem nos revelar que essa proposta contida nos PCN não está tão clara assim para os docentes, e que talvez esteja ocorrendo uma possível interpretação equivocada de quem deveria orientá-los (os professores dos cursos de formação inicial e continuada, os professores coordenadores das escolas, os diretores de escola, os ATP das DE, por exemplo) que, dessa forma, está contribuindo para aumentar sua incerteza. Nessa perspectiva, Possenti (2004) defende que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou seja, criar situações para que ele seja aprendido. O autor ressalta que qualquer outra possibilidade é um equívoco político e pedagógico, idéia da qual comungamos, visto que não se percebe uma efetiva preocupação com a formação e valorização profissional do professor.

No entanto, ainda assim, não se justifica uma sistemática desvalorização desse domínio especialmente pelos professores que devem trabalhar com este conteúdo. Além disso, se o estudo aprofundado das normas que regem nossa língua não se consolidar neste segmento de ensino – etapa final da Escola Básica -, quando os alunos terão esta oportunidade?

A essa, outras perguntas se agregam, cujo registro se torna necessário também do ponto de vista da implementação das políticas educacionais especialmente as relacionadas à formação (inicial e continuada) de professores: como desenvolver a consciência crítica,

desenvolver a cidadania, tornando o indivíduo respeitado e capaz de se defender, se é sabido que quem domina o discurso sempre o utiliza a seu favor, e às vezes, até em detrimento das outras pessoas? Geraldi (2004), concordando com Bechara (1999) e Preti (2004), ressalta que cabe ao professor de Língua Portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, ou seja, o domínio também do dialeto padrão. Explicita que esse domínio não significa a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, mas que é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, ressaltando que a linguagem é um de seus caminhos.

Por outro lado, se o estudo da língua como “conhecimento científico” parece não ser relevante para esses professores, sujeitos desta pesquisa, reiterando a sempre latente dicotomia entre “formação geral” e “formação profissionalizante”, então, tal posicionamento dos professores estaria legitimando o caráter excludente das reformas, reservando aos alunos das camadas populares a destinação “profissionalizante” e não a “acadêmica”? Esses professores têm consciência disso?

No entanto, também podemos identificar que os professores não tiveram opção para manifestações espontâneas o que talvez pudesse mudar o quadro das respostas. É muito difícil estabelecer uma ordem de importância que levasse a outro resultado senão o apresentado porque “ler e interpretar diferentes tipos de textos” pressupõe, como já dissemos neste estudo, o conhecimento e reconhecimento dos mecanismos de funcionamento do código utilizado, ou seja, abrange todas as outras alternativas inclusive o conhecimento profundo da gramática normativa e descritiva. Outra hipótese para que o item “b” fosse apontado como de menor importância pela grande maioria dos professores respondentes (58,34%) é o advérbio “profundamente” que denota conhecimento específico, profundo, consolidado a respeito do assunto. Ora, se até os professores de Língua Portuguesa têm dificuldades com este conhecimento, como desenvolvê-lo em seus educandos? Porém, este parece ser um problema que deve ser considerado com seriedade e pode nos revelar uma dificuldade dos professores no reconhecimento (ou talvez na manifestação) de que os mecanismos de relações sintáticas e semânticas também podem ser importantes subsídios para a leitura e escrita proficientes.

Outras questões ainda merecem ser destacadas na análise dos dados da Tabela 13, á que 53,34% dos professores respondentes assinalaram o item “e” (conhecer e utilizar as diferentes modalidades lingüísticas) como um trabalho de “média importância”. A pergunta é: o que esses professores entendem por “expressar-se oralmente com clareza” (indicado em segundo lugar na escala de importância), se o trabalho com “modalidades lingüísticas” não foi

apontado com a mesma relevância? Será que podemos perceber nessa resposta uma suposta identificação com o ensino da língua como sistema, em que se expressar com clareza pode significar a consideração de uma única modalidade lingüística válida: a língua padrão? Hipótese confirmada por Geraldi (2004) declarando que, na escola, simula-se que inexistem diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. E o autor ainda ressalta que esta diferença é constatada, porém as atitudes são como quem não a escuta. “Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferíamos caladas. Ou que outros preferem caladas” (p.90).

Ainda que as respostas obtidas nos questionários em relação à valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa possam ter sido influenciadas pelo “discurso oficial”, as respostas em relação aos recursos didáticos utilizados e aos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula (possivelmente menos influenciáveis pelos discursos acadêmico e oficial), apresentadas nas Tabela 14 e Tabela 15, a seguir, reiteram o mesmo tipo de posicionamento dos professores respondentes.

Tabela 14: Importância atribuída pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio aos recursos didáticos mais frequentes na escola

RECURSOS DIDÁTICOS										
Escala de valores Recursos didáticos	Maior importância		Média importância		Menor importância		Não responderam		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
a) livro didático	27	45,00	24	40,00	7	11,67	2	3,33	60	100
b) lousa e giz	15	25,00	26	43,34	17	28,33	2	3,33	60	100
c) livros paradidáticos	28	46,66	25	41,67	5	8,34	2	3,33	60	100
d) textos retirados de jornais e revistas	35	58,33	18	30,00	5	8,34	2	3,33	60	100

e) jogos (dominó gramatical etc)	8	13,33	25	41,67	25	41,66	2	3,33	60	100
f) TV, Videocassete, DVD	15	25,00	36	60,00	7	11,67	2	3,33	60	100
g) Aparelho de som / CD Player	9	15,00	44	73,33	5	8,34	2	3,33	60	100
h) Sala Ambiente de Informática (computador, <i>software</i>)	18	30,00	33	55,00	7	11,67	2	3,33	60	100
i) outros (especifique)	7	11,67	5	8,34	10	16,66	38	63,33	60	100

Os recursos didáticos mais valorizados pelos professores são os “textos retirados de jornais e revistas” (com 58,33% das manifestações), seguido dos “livros paradidáticos” (com 46,66%) e, depois, em terceiro lugar na escala de importância, o “livro didático” (com 45% das ocorrências de respostas). Novamente, percebe-se a preocupação do professor de Língua Portuguesa com o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos diversos. Nota-se, também, pela análise dos dados da Tabela 14, que os professores de Língua Portuguesa respondentes atribuem a menor importância aos “jogos” como recurso didático. A esse respeito, Damaceno-Reis (2006) traz, em seu estudo, um depoimento no qual a professora entrevistada ressalta que “essa tendência de gostar da brincadeira, do humor, dificulta o trabalho do professor, pois não é fácil manter uma prática baseada na brincadeira”(p. 168).

No item “i” (outros) foram assinalados pelos professores respondentes recursos como: “*datashow*”, “*transparências*”, “*panfletos e encartes*”, “*biblioteca organizada com funcionário*”, “*músicas*”, “*pinturas*”.

Na organização dos dados para elaboração da Tabela 14, foi possível constatar certa confusão nas respostas, com relação aos “recursos didáticos” e às “metodologias” a que se referem os professores respondentes. Estas definições não parecem muito claras para todos esses professores, pois alguns assinalaram como “recursos didáticos”, por exemplo: “*dramatizações*”, “*rodas de poesia*”, “*aulas de leitura ao ar livre*”, “*excursões culturais*”, “*visitas a exposições*”, no item “i” (outros).

A esse respeito, vale lembrar aqui que apenas nos PCN do Ensino Fundamental Ciclo I encontramos, especificada, a definição de recursos didáticos e sua utilização. O documento apresenta como recurso didático “os materiais que se incorporarão à aula”, e enfatiza a importância de que sua escolha tenha como critério a qualidade tanto do ponto de vista lingüístico quanto gráfico. Lista e explica a utilização de recursos como: textos autênticos, bibliotecas, recursos audiovisuais (*slides*, cartazes, fotografias, transparências de

textos para serem utilizadas em retroprojektor), gravador, vídeo, alfabetos, crachás, cadernos de textos, pastas de determinados gêneros textuais, dicionários, jogos didáticos, computador. Também se percebe que os PCN destinados aos professores do Ensino Fundamental I e II têm a preocupação de esclarecer melhor o significado das expressões utilizadas, com exemplos e definições dicionarizadas em notas de rodapé. A mesma preocupação não se percebe nos PCN do Ensino Médio. No entanto, para o Ensino Médio, a CENP lançou os *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*²¹. Contudo, esse documento foi elaborado em 2002 e não chegou às mãos do professor. Somente no segundo semestre do ano 2004, com o curso *Ensino Médio em Rede*²², que os professores (inscritos no curso) receberam uma mídia contendo os documentos de referência para o Ensino Médio.

Também podemos observar, na análise dos dados da Tabela 14, uma menor referência à importância aos itens “f” (TV, Videocassete, DVD), com 25% das respostas, “g” (Aparelho de som / CD Player), com 15%, e “h” (Sala Ambiente de Informática), com 30%. Essa manifestação pode estar relacionada à precariedade desses recursos nas escolas públicas, especificamente as escolas da periferia do município de São Paulo, local de trabalho dos professores respondentes, o que pode significar o comprometimento do trabalho pedagógico do professor para o desenvolvimento do estudo por meio das novas tecnologias como podemos constatar nos estudos de Damasceno-Reis (2006). A autora nos revela que as professoras enfatizam a falta ou o mau funcionamento de recursos pedagógicos, tais como: laboratório de informática, aparelho de TV, vídeo e som e livros diversos, que viabilizariam um trabalho mais dinâmico e atualizado, restando, para os professores, segundo uma professora entrevistada, “a sala de aula, giz, lousa e o livro didático”(p. 170). Retomando o que nos diz Pérez Gómez (2001), os docentes vivem no centro de toda a crise social, política e econômica deste milênio, porque a escola não tem acompanhado as mudanças que ocorrem ao seu redor, ao contrário, reproduz-se a si mesma. Pérez Gómez (2001) assim como Charlot (2000) afirmam que o sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho pedagógico (atividades, práticas) sustentando que a origem social não é, necessariamente, um fator decisivo para o sucesso ou fracasso escolar. No entanto, no caso destes professores sujeitos da pesquisa, que ministram aulas em escolas públicas estaduais da periferia do município de São

²¹ Trata-se de um documento elaborado como subsídio para o professor, identifica-se como um complemento dos PCN cujo objetivo “não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências”(p.03).

²² Já nos referimos a este curso na Tabela 10 deste estudo.

Paulo, que manifestam vontade e comprometimento (conforme vimos, na análise dos dados da Tabela 6, já que 98% dos professores assinalaram haver participado de cursos de curta duração), as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas atividades, a falta de recursos materiais para um trabalho diversificado, como também, muitas vezes, a formação aligeirada e precária comprometem, evidentemente, o resultado do trabalho pedagógico.

Vejamos, a seguir, a Tabela 15, que sintetiza a importância atribuída pelos professores respondentes aos procedimentos metodológicos freqüentes em sala de aula.

Tabela 15: Importância atribuída pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio aos procedimentos metodológicos freqüentes em sala de aula

Escala de valores Metodologia	Maior importância		Média importância		Menor importância		Não responderam		TOTAL	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
a) dinâmicas de grupo	26	43,33	23	38,33	9	15,00	2	3,33	60	100
b) debates em classe	27	45,00	29	48,34	2	3,33	2	3,33	60	100
c) pesquisas individuais	20	33,33	33	55,00	5	8,34	2	3,33	60	100
d) pesquisas em grupo	19	31,67	30	50,00	9	15,00	2	3,33	60	100
e) exercícios de fixação gramatical	12	20,00	25	41,67	21	35,00	2	3,33	60	100
f) revisão e reescritura dos textos produzidos	19	31,67	31	51,67	8	13,33	2	3,33	60	100
g) aula expositiva	29	48,34	21	35,00	8	13,33	2	3,33	60	100
h) leitura silenciosa	15	25,0	25	41,67	18	30,00	2	3,33	60	100
i) leitura oral	11	18,33	29	48,34	18	30,00	2	3,33	60	100

Analisando os dados da Tabela 15, destaca-se a referência à “aula expositiva” (48,34%) como o procedimento metodológico de maior importância, seguida por “debates em classe” (com 45% das manifestações). Apontados como procedimentos de menor importância (o que vem legitimar as análises dos dados da Tabela 12 e Tabela 13), com 35% das manifestações dos professores respondentes, apareceram os “exercícios de fixação gramatical”.

A questão, passível de ser levantada aqui, refere-se, de um lado, ao despreparo dos alunos, muitas vezes, em relação ao próprio processo ainda inconcluso de alfabetização, mesmo no Ensino Médio e, de outro lado, ao despreparo dos próprios professores e professoras em relação a esse item específico do conteúdo de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Conforme Truzzi (2001), “a formação e a experiência profissional raramente permitem

que o professor conheça profundamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e da alfabetização”(p.56). Entretanto, esses professores trabalham, cotidianamente, e denunciam suas dificuldades em conviver com esses alunos.

A análise desses dados pode nos remeter à idéia de uma concepção de ensino “centrada no professor”, ou seja, “tradicional”. Os professores respondentes já haviam manifestado sua preocupação com o “desenvolvimento da leitura de diversos tipos de textos”, no entanto, aqui, a “leitura silenciosa” e a “leitura oral” foram classificadas como procedimentos de menor importância, ambos com 30% das ocorrências. Neste caso, cabe perguntar: como será possível desenvolver nos alunos a capacidade de leitura, com trabalho didático basicamente centrado nas aulas expositivas?

Como já nos referimos neste estudo, os professores vivem atualmente a tensão entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado, segundo Pérez Gómez (2001), de um lado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial e, de outro lado, pelas rotinas, convenções e costumes “estáticos e monolíticos” de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático. Segundo o autor, com esta situação, os docentes encontram-se, a cada dia, mais inseguros e indefesos, sentem-se impotentes e ameaçados por um volume de informações aceleradas ao qual não podem ou não sabem responder, pois as certezas morais ou ideológicas de antes são questionadas e se desvanecem. Desta forma, conforme o autor, as reações dos docentes vão se tornando ineficazes, caracterizando-se pela passividade, inércia ou regresso a comportamentos conservadores e obsoletos que priorizam o isolamento ou o autoritarismo.

Vimos, também, no Capítulo I deste estudo, as reflexões de diferentes autores sobre o papel dos professores na formação dos alunos. A esse respeito, já na década de 1980, Florestan Fernandes (1986) apresenta críticas ao não investimento crônico na formação de professores no Brasil, impedindo o desenvolvimento profissional necessário para enfrentar e compreender seu papel.

Analisando o trabalho de professores norte-americanos, também Hargreaves (1996) nos mostra que a maior parte dos professores continua a ensinar “a sós”, “por detrás, de portas fechadas”, no ambiente solitário e isolado de sua sala de aula. Assim, para esses professores (da mesma forma que para os professores brasileiros) a “aula expositiva”, centrada no professor, configurando neste isolamento, segundo Hargreaves (1996), parece representar tanto uma proteção em relação a interferências exteriores, quanto uma fuga à desconfiança e à

ansiedade diante das incertezas de seu trabalho e uma defesa em relação às mudanças não concretizadas.

Por outro lado, o confronto da análise dos dados das tabelas 14 e 15 e o próprio depoimento da professora entrevistada por Damaceno-Reis (2006) podem nos levar à interpretação de que a deficiência de recursos didáticos disponíveis para o professor, especialmente nesta etapa da escolarização básica, não lhe deixa outra alternativa a não ser a aula expositiva (centrada no professor), seguida de debates (expressão oral) e dinâmicas de grupo. Confirmando tal hipótese, todos os procedimentos metodológicos elencados pelos PCN enfatizam a utilização de material didático diversificado, especialmente as novas tecnologias - computador, DVD, Videocassete, CD Player, por exemplo, que não se encontra à disposição do professor na escola.

4.4 Concepções e diretrizes norteadoras da ação do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio

A fim de conhecer as concepções e apropriações das orientações contidas nas DCNEM e nos PCN pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e, a partir destes dados, esboçar uma tentativa de interpretação do trabalho realizado por estes 60 professores e de sua autonomia em relação a tais orientações, foram elaboradas perguntas relativas aos conceitos de “contextualização” e “interdisciplinaridade”, que são especialmente contemplados nestes documentos oficiais.

4.4.1 Concepções e diretrizes propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Antes de apresentarmos as informações referentes às respostas dos professores, cumpre esclarecer que o conteúdo das DCNEM, apresentado no Quadro 4, a seguir, refere-se ao que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação a esses dois conceitos específicos.

Na análise das respostas registradas nos questionários, pôde-se observar que professores recém-formados têm uma melhor idéia, respondem com maior segurança às questões propostas sobre “contextualização”. Alguns professores mais experientes, com mais

anos de vida e de magistério, responderam aleatoriamente, demonstrando desconhecimento (ou rejeição) dos termos solicitados nestes documentos (“contextualização” e “interdisciplinaridade”). Os livros didáticos para o Ensino Médio²³ trazem em seus diferentes capítulos, um tópico denominado *contextualização*, *contexto histórico* ou *momento histórico*, que se propõe a relatar “fatos históricos do período em que a obra e/ou escola literária estudadas foram produzidas ou tiveram mais ênfase”. Houve caso em que o professor definiu contextualização desta forma (mesmo sendo as instruções contidas no enunciado das perguntas para considerar a proposta dos documentos oficiais). Ou seja, esse professor definiu contextualização como sendo “a relação da obra com o contexto histórico no momento de sua produção”. Por esta razão, foram agrupadas como “respostas extraídas do livro didático”²⁴. Este conceito não é equivocado se pensarmos em análise literária, porém não corresponde à proposição da legislação em vigor, já que considera apenas o momento da produção que é distante da realidade do aluno.

Quadro 4: DCNEM – Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1998

	Concepção	Objetivo	Metodologia
C	Art. 9º, Inciso I	Art.9º Inciso II -	Leitura,
O	Na situação de ensino e	A relação entre teoria e prática	observação,
N	aprendizagem, o	requer a concretização dos	análise,
T	conhecimento é	conteúdos curriculares em	reflexão,
E	transposto da situação em	situações mais próximas e	planificação,
X	que foi criado, inventado	familiares do aluno, nas quais se	tomada de decisão e
T	ou produzido, e por causa	incluem as do trabalho e as do	
U	desta transposição	exercício da cidadania;	
A	didática deve ser	III -A aplicação de	
L	relacionado com a prática	conhecimentos constituídos na	Ação.
I	ou a experiência do aluno	escola às situações da vida	
Z	a fim de adquirir	cotidiana e da experiência	
A	significado;	espontânea permite seu	
C			
Ã			
O			

²³ Ver, por exemplo, DE NICOLA, José. (1998). *Língua, Literatura & Redação*, 1, Ed. Rev. E ampl.- São Paulo: Scipione; MAIA, João Domingues. (2003). *Português.série Novo Ensino Médio*, Edição Compacta, Volume Único, São Paulo:Ática.

²⁴ O PNLDEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) foi implantado em 2006, portanto somente em Maio/Junho de 2005 foram apresentados aos professores livros aprovados pelo MEC para escolha e utilização nas escolas públicas. Após a publicação dos PCN, alguns livros tiveram a capa e o título mudados, mas a apresentação e organização dos conteúdos permaneceram de maneira “tradicional” (Língua, Literatura e Redação). Não se registrarão títulos aqui, visto que o assunto deve ser objeto de estudo específico.

		entendimento, crítica e revisão;	
I N T E R D I S C I P L I N A R I D A D E	Art. 8º Inciso I – A	Art.8º Inciso II - O ensino deve	Busca de interações que permitam
	interdisciplinaridade, nas	ir além da descrição e procurar	aos alunos a compreensão mais
	suas mais variadas	constituir nos alunos a	ampla da realidade;
	formas, partirá do	capacidade de analisar, explicar,	Constituição de identidades que
	princípio de que todo	prever e intervir, objetivos que	integrem conhecimentos,
	conhecimento mantém	são mais facilmente alcançáveis	competências e valores;
	um diálogo permanente	se as disciplinas, integradas em	Disciplinas diferentes estimulando
	com outros	áreas de conhecimento, puderem	competências comuns;
	conhecimentos, que pode	contribuir, cada uma com sua	Contribuição de cada disciplina
	ser de questionamento, de	especificidade, para o estudo	para a constituição de diferentes
	negação, de	comum de problemas concretos,	capacidades
	complementação, de	ou para o desenvolvimento de	
	ampliação, de iluminação	projetos de investigação e/ou de	
de aspectos não	ação;		
distinguidos;			

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.

Na perspectiva desse documento específico (as DCNEM), o termo “contextualização” significa colocar o objeto de estudo “dentro de um universo em que ele faça sentido”, como também “trazer o assunto para o cotidiano do aluno”. Assim, muitos conceitos e conteúdos são contextualizados na própria disciplina, como por exemplo, no caso de Língua Portuguesa, o ensino de gramática contextualizado significa “trabalhar a gramática a partir dos textos produzidos pelos próprios alunos” (Travaglia, 2005). Entendida dessa forma, não há, necessariamente, que se tenha a “obrigação” de relacionar tudo e qualquer conteúdo à vida dos alunos.

A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, ocorre quando, ao “tratar de um assunto dentro de uma disciplina, o professor lança mão dos conhecimentos de outra”. No estudo de literatura, por exemplo, o professor precisa abordar os acontecimentos históricos, pois a manifestação literária é uma representação da realidade social, cultural e histórica de seu próprio tempo. Assim, o professor de Língua Portuguesa lança mão de conhecimentos de História, de Geografia e de Artes, por exemplo. Daí a importância de se conhecer o contexto de produção da obra literária, assim como a vida e obra do autor, o que não significa que o professor de Português tenha que dominar todos os conteúdos, mas sim, implica a necessidade de planejar suas aulas juntamente com os professores das outras disciplinas, a fim de articular os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A interdisciplinaridade é, portanto, segundo esse documento analisado, a “articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global”.

Em relação a tais diretrizes, é que são apresentadas, a seguir, as visões/concepções expressas pelos professores respondentes em suas respostas sobre: contextualização” e “interdisciplinaridade” no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

4.4.2 – Concepções expressas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre “Contextualização”.

A respeito da pergunta *O que você entende por contextualização?* pode-se ressaltar que: dos 60 professores, 25% expressam uma concepção a respeito da “contextualização” de acordo com a definição dos documentos oficiais; 10% demonstraram uma concepção pautada nas informações contidas nos livros didáticos e 53,33% dos professores respondentes demonstraram uma visão que não corresponde aos documentos oficiais e nem aos livros didáticos. Ocorreu, também, que 11,67% dos professores, sujeitos deste estudo, não responderam a essa pergunta.

Lembremos que 40% dos professores respondentes manifestaram ter lido integralmente os PCN, mais 50% que leram parcialmente, concluindo que 90% dos professores sujeitos deste estudo têm conhecimento das orientações contidas nesse documento.

A análise dos dados expostos pode-nos remeter a algumas possibilidades: ou os professores respondentes consideram as orientações dos PCN inadequadas à prática docente, manifestando, assim, sua discordância e autonomia no exercício da profissão, ou não têm muita clareza a respeito do conceito de “contextualização”. Também podemos pensar numa terceira possibilidade: a dificuldade que esses professores têm em relação aos PCN, especialmente em relação à interpretação do texto (e, se for o caso, temos aqui uma evidência de um problema muito sério de formação básica, visto que esses profissionais têm o aprimoramento da língua em seus alunos como tarefa primordial), como também a oportunidade de utilização como material de formação e apoio, uma vez que os professores não têm exemplares a seu dispor, como já vimos²⁵. Aqui podemos supor que os cursos de aperfeiçoamento profissional, oferecidos pela SEE-SP, não estão considerando e, certamente, nem satisfazendo necessidades básicas de formação desse profissional, pois, como já abordamos na Tabela 6, 98,34% dos professores respondentes apontaram estar envolvidos

²⁵ Como já apresentamos neste estudo, somente os professores cursistas do EMR têm a sua mídia com a reprodução do texto. Mesmo assim, é necessário que o professor disponha de um computador com impressora para reproduzir a sua cópia.

com cursos de aperfeiçoamento profissional atualmente. No entanto, trata-se de hipótese que demanda estudo específico.

A esse respeito, em um dos encontros na DE Sul 1, a Assistente Técnico Pedagógica (ATP) de Língua Portuguesa expôs a seguinte idéia:

Parte do problema está na formação básica. A política pública acredita que a formação continuada dê continuidade à formação, e não dá.

ATP de Língua Portuguesa da DRE

Em outro momento, revelou, também:

Nem todo professor tem formação, há muita faculdade “caça níquel” que não se preocupa com a formação do aluno. E a formação continuada parte do pressuposto de que o básico, ele já tem.

ATP de Língua Portuguesa da DRE

A seguir, alguns exemplos de respostas dos professores²⁶, sujeitos deste estudo.

Seria quando se alia a realidade à prática cotidiana

Professor n.04

Contextualização é adequar o conteúdo programático, fazer com que os alunos compreendam os conteúdos e incorporem o aprendizado.

Professor n.06

Contextualização: o texto interpretado e analisado no sentido global e universal, não ser fragmentado, pois traz sectarismo.

Professor n.07

A constante busca de conhecimento.

Professor n.08

Contextualizar significa saber fazer as intervenções necessárias, usando a interdisciplinaridade como base.

Professor n.10

Contextualização é associar um determinado tema, assunto em questão nas diversas disciplinas procurando adequá-lo, resolvê-lo em cada uma delas.

Professor n.11

Ir além do que um texto propõe.

²⁶ As respostas foram transcritas na íntegra, conforme estão registradas nos questionários, porém foram feitos alguns ajustes devido a problemas de redação. As respostas podem parecer lacônicas a ponto de parecer que são recortes, mas não o são. O professor fala à vontade, mas na hora de escrever, apresenta-se esse problema, talvez por causa da forma como foram colhidos os dados, ou talvez pela falta de hábito de escrita.

Professor n.17

É trabalhar o currículo da escola de forma diversificada, usando os diversos recursos e propiciar o protagonismo juvenil.

Professor n.18

Ver o texto de outras formas.

Professor n.28

A reprodução de um texto de maneira a dar seu ponto de vista indiretamente.

Professor n.26

Explicar com mais entendimento o assunto a ser tratado

Professor n01

Trabalhar conceitos.

Professor n34

Todas as matérias falando sobre um determinado tema com diferentes abordagens.

Professor n30

É um envolvendo situações relativo ao tema ou ao trabalho proposto

Professor n.52

Parte de um processo, um dos pilares da produção/interpretação de textos. Não há comunicação sem contextualização, é suporte para diálogo (leitor/autor, leitor/texto, texto/autor).

Professor n. 41

Situar o que se deseja trabalhar de acordo com o assunto abordado. Direcionar o foco do trabalho.

Professor n. 47

Diferentes leituras dentro de um tema.

Professor n.45

Uma boa interpretação.

Professor n.58

Uma segmentação de textos com o mesmo tema.

Professor n.59

Através de textos, trabalhar o abstrato (teorias).

Professor n.44

É uma comparação entre o assunto que está estudando com a situação original.

Professor n.36

Paralelo entre o assunto que está se estudando com a situação original.

Professor n.31

Saber a trabalhar os diferentes textos, relacionando com a vida do aluno, fazendo a transgressão para novos conhecimentos.

Professor n.50

Trabalhar com os conhecimentos que os alunos têm.

Professor n.43

Entender o início, o meio e o fim do objeto de estudo.

Professor n.51

Um assunto que permeia, que está dentro de um texto.

Professor n.46

Analisando as respostas, pode-se supor que os professores apresentam dificuldades também para expressar suas concepções. O Professor n.04, por exemplo, propõe aliar “realidade” com “prática cotidiana” não conseguindo esclarecer seu pensamento. Da mesma maneira, os professores n.ºs.06, 07, 01, 34, 52, 41, 47, 59, 50 e 46. Na resposta do Professor n.18, percebemos a utilização de um vocabulário específico das “modernas práticas pedagógicas”, porém sem significação no contexto em que estão sendo utilizadas. O que quis dizer com “forma diversificada”? E “protagonismo juvenil”?

Ao serem interrogados sobre os “objetivos da contextualização”, os dados apontaram um pouco mais de concordância entre os professores respondentes. Embora se tenha aqui um número ainda maior de abstenções (15% dos respondentes), pode-se observar uma pequena elevação em relação às respostas que reproduzem, mesmo que parcialmente, as idéias contidas nos PCN: 28,33% dos professores. Ainda assim, os dados indicam que há muita discordância sobre tais conceitos, pois as respostas, que não correspondem aos documentos oficiais e nem aos livros didáticos, continuaram com maior índice: 42,38% das manifestações dos respondentes.

Vejamos, a seguir, algumas das respostas dadas pelos professores a respeito dos objetivos da contextualização.

Identificar diversos assuntos para trabalhar e desenvolver o conhecimento.

Professor n.55

Nortear o trabalho, dar a ele um rumo dentre as várias opções que podem existir.

Professor n. 47

Acredito que dê uma visão melhor para que se trabalhe com outros textos (textos de todas as disciplinas)

Professor n. 57

Leitura, escrita e principalmente leitura do que foi escrito pelo próprio aluno.

Professor n. 58

Trabalhos interdisciplinares de forma que todo o grupo docente possa abordar os diversos aspectos em torno de uma temática do

interesse dos alunos.

Professor n. 60

A análise das respostas a respeito dos conceitos de “contextualização” e de seus “objetivos” pode nos revelar uma tentativa de entendimento e certo nível de sistematização por parte dos professores respondentes. No entanto, percebe-se uma dificuldade na elaboração dos enunciados, o que pode, de fato, sinalizar uma necessidade de formação que se manifesta, entre aqueles que estão destinados ao aprimoramento da língua nos educandos, na etapa final da educação básica. A esse respeito, da formação do professor, os PCN+, da área de Códigos e Linguagens e suas tecnologias, reconhecem as lacunas deixadas pelo ensino ao longo do processo de escolarização. Expõe que o exame atento do desempenho oral e escrito de bacharéis recém-formados em letras ou de candidatos a concursos de ingresso ao magistério, por exemplo, deixa antever uma série de dificuldades no domínio das situações comunicativas a que são submetidos aqueles que se propõem a trabalhar, junto às futuras gerações, com a Língua Portuguesa. Reconhecem, também, que a formação de docentes é uma tarefa delicada, que hoje exige muita atenção – tanto no que diz respeito à importância social do ofício de ensinar, quanto no que tange ao papel do professor de Língua Portuguesa. No entanto, valendo-se de Philippe Perrenoud, deixam a formação sob a responsabilidade de cada profissional, sustentando a tese de que “o professor contemporâneo precisa ele mesmo desenvolver algumas competências que terão reflexo direto no trabalho com os alunos”(p.86).

Na compreensão de como a formação dos professores pode levar em consideração e integrar os saberes profissionais dos professores na formação de seus pares, recorremos, no Capítulo I deste estudo, a Tardif (2002) que define o saber do professor como um “saber social”, à medida que ele é partilhado com um grupo de agentes e que se trata de um saber adquirido no contexto de um processo de socialização profissional que deve ser compreendido em relação com o trabalho que os professores realizam na escola e na sala de aula. Para o autor, o saber profissional está na “confluência de vários saberes” oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades e da história de vida pessoal e escolar.

Vejamos, a seguir, algumas respostas dadas pelos professores a respeito das metodologias para um trabalho contextualizado.

Eximir todo preconceito, exclusão social, ou qualquer tentativa à hipótese de uma “eugenia” aceitável.

Professor n.07

Muito esforço e uma equipe competente.

Professor n.08

Diversificar sempre é o segredo.

Professor n.10

Trabalhando a interdisciplinaridade.

Professor n.16

Comparar a situação original com aquela que está se trabalhando(ex. paródia)

Professor n.31

Com exemplos.

Professor n.36

Recebendo apoio da direção. Sem este apoio/colaboração, recurso pedagógico, fica muito difícil.

Professor n.28

Utilizar vários portadores de textos.

Professor n.35

Através da leitura dos muitos suportes de textos.

Professor n.29

Envolvendo o todo.

Professor n.34

Utilizando humor para reproduzir texto.

Professor n.26

Pesquisar assuntos interessantes para o aluno.

Professor n.39

Com muita leitura.

Professor n.44

De acordo com o que foi passado para a sala, ter sempre como apoio um texto como justificativa.

Professor n.48

Através de uma metodologia eficaz.

Professor n.52

Através das informações.

Professor n.55

Com conversas, persuadir, refletir, discutir com os envolvidos no processo.

Professor n.51

Deixando claro o objetivo daquele conteúdo.

Professor n.47

Formar alunos parceiros e professores que acreditem em pequenas ações de forma a mobiliza-los e sensibilizá-los ao trabalho coletivo.

Professor n.60

Grupo, associação, etc.

Professor n.33

Envolver aluno, a escola, e professores.

Professor n.50

Considerando que esses professores respondentes têm, em média de 11 a 20 anos de experiência no magistério (portanto foram formados e começaram a lecionar antes da promulgação da LDB 9.694/96 e, também antes da publicação dos PCN e das DCNEM), as respostas apresentadas podem fortalecer a hipótese de que os cursos de formação, especialmente a formação continuada nesse caso, não estão considerando as reais necessidades de formação desses profissionais. Ressaltamos aqui, conforme García (1999), que a formação está relacionada com capacidade de formação, como também com a vontade de formação, portanto, como já vimos neste estudo, a formação não deve ser necessariamente autônoma e voluntária, pois é por meio da “interformação” que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Nesse aspecto, os PCN+ defendem que o professor com clareza sobre referenciais teóricos e procedimentos que norteiam seu ofício tem maior facilidade para explicitar sua prática e se fazer entender não só por seus alunos, como também por seus pares. Ressalta que, hoje em dia, é “impensável” que o professor se contente apenas com a formação específica que recebeu nos anos de curso superior, que cada vez mais se requer uma preocupação com a formação e capacitação contínuas. Diante dessas considerações, cabe perguntar: como esses professores terão clareza sobre os referenciais teóricos e procedimentos que norteiam seu ofício? Espera-se que cada professor busque a sua formação voluntariamente? E se não o fizerem?

Por outro lado, as manifestações dos professores respondentes que se aproximam da proposta dos documentos oficiais foi mais significativa. Na análise dos dados, pudemos observar que 28 respondentes (48,67%) manifestaram uma resposta que se aproxima das propostas oficiais, cinco respondentes (8,33%) apresentaram uma resposta que se encontra nos livros didáticos, 21 respondentes (35%) apresentaram as respostas acima relacionadas e seis respondentes (10%) não responderam a esta pergunta. Assim, a análise das respostas pode nos revelar que, em relação às metodologias de ensino para um trabalho contextualizado, os professores demonstram um pouco mais de segurança e há grande manifestação de uma preocupação com “*um trabalho significativo para os alunos*”. A maioria absoluta das referências feitas pelos professores respondentes pode ser considerada de acordo com as propostas das DCNEM, num um total de 57% das respostas, se considerarmos também as respostas pautadas nos livros didáticos. Destaca-se, nas respostas dadas, a referência à utilização de recursos didáticos diversificados (jornais, revistas, vídeo, TV, computadores e

textos), com 24,28% das manifestações. Tais dados vêm endossar as análises dos dados da Tabela 14, vista anteriormente.

Vejamos, a seguir, as manifestações dos professores respondentes que se considerou aproximadas das propostas dos documentos oficiais:

Trabalhando com jornais e revistas.

Professor n.01

Utilizando a interdisciplinaridade, se possível, realizando um trabalho coletivo com professores de outras áreas.

Professor n.02

Utilizando exemplos e situações ocorridas com os próprios alunos em suas vivências pessoais.

Professor n.04

Através da pesquisa e envolvimento com outras áreas.

Professor n.05

Trabalhar de forma interdisciplinar e procurar utilizar bastantes recursos metodológicos diferenciados.

Professor n.06

É difícil, mas não impossível. O professor deve ser atualizado e preparar material para esse fim, o que torna a aula atraente e, conseqüentemente, atraindo a atenção dos alunos.

Professor n.11

Relacionar as questões com o nosso cotidiano.

Professor n.12

Propor atividades que mostrem os reais usos do tópico estudado.

Professor n.15

Buscando informações em várias fontes.

Professor n.17

Usar os diversos meios de comunicação na escola (vídeo, TV), integrar a tecnologia (os computadores), propiciar a troca de informações entre os professores.

Professor n.18

Encontrar textos e atividades que apresentem possibilidade deste enriquecimento.

Professor n.13

Trabalhar com os alunos através de textos trazidos por eles e/ou pelo professor de maneira que contemple ao conteúdo trabalhado.

Professor n.14

Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional, contextualizando-os através das diferentes linguagens: expressão, comunicação e informação.

Professor n.19

Deve trabalhar de forma diversificada, empregando recursos inovadores para a aprendizagem do aluno. Ele se torna agente ativo de sua aprendizagem.

Professor n.20

Apresentar material para que o educando possa expandir seu conhecimento a respeito de um determinado assunto e formar sua opinião

Professor n.03

Envolvendo a vida cotidiana no conteúdo em ensino.

Professor n.32

Atualizando-se com a mídia e implantando no projeto de aula.

Professor n.24

Utilizando materiais trazidos pelos alunos.

Professor n.27

Trabalhar, por exemplo, com temas atuais, jornais, revistas.

Professor n.38

Trazendo a vivência do aluno e incluindo no contexto da matéria.

Professor n.30

Envolver partes integrantes do assunto de forma a abordá-lo dentro de um contexto e não isolado.

Professor n.56

Escolher corretamente os textos e certificar-se que o que você quer trabalhar esteja dentro desse contexto.

Professor n.46

Preparo de bons materiais, diversos textos, revistas, jornais e debates.

Professor n.57

Vídeo, escrita, leitura, texto visual.

Professor n.45

Dinâmicas, jogos, revistas, jornais.

Professor n.58

Interagindo com o meio do educando.

Professor n.59

Levar textos que sejam do interesse do aluno que ele conheça o assunto sobre o qual o texto trata para poder interpretá-los.

Professor n.42

Pegar, por exemplo, um Rap e trabalhar a música com ele. A música é uma atividade da maioria dos alunos.

Professor n.43

Respostas que se supõem baseadas em livros didáticos:

Utilizar diferentes textos e autores (das variadas épocas), além de outros recursos (vídeos, teatros,...)

Professor n.09

Através de leitura e pesquisas. A literatura é muito rica quando queremos contextualizar o ontem e o hoje.

Professor n.40

Oferecendo ao aluno textos de gêneros diferentes que dizem e valorizam as mesmas idéias ou situações.

Professor n.54

Envolver de uma forma global os conteúdos; Exemplo: Literatura e História caminham juntas dentro do mesmo conteúdo.

Professor n.53

O professor deve trabalhar não só a estrutura do texto, mas também o que motivou o texto, a intencionalidade do autor, como aquele objeto de estudo reflete sua época sendo fruto dessa própria época. Para mim foi extremamente gratificante trabalhar este ano com as letras de Chico Buarque. É um exemplo claro e contundente de como é possível alcançar as entrelinhas de um texto com intenção política apesar de não mencionar literalmente questões políticas.

Professor n.41

Dos 60 professores respondentes, 51 (85%) manifestaram elevada importância à realização de um trabalho contextualizado. No entanto, na justificativa para esta importância, há uma evidência das dificuldades que os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sujeitos deste estudo, têm em relação aos conceitos propostos pelos documentos oficiais. Justificar uma concepção requer conhecimento teórico a respeito do assunto e este parece ser um problema que pode estar relacionado à formação e ao percurso profissional desses professores.

Chama-nos a atenção a equivalência entre as respostas em concordância com as DCNEM e as respostas que se distanciam de tais diretrizes, ambas com 36,67% das manifestações dos professores. Observa-se, aqui, um alto índice de abstenção (15% dos professores respondentes), como também 6,66% dos respondentes que não justificaram sua posição de considerar importante o trabalho contextualizado.

Vejamos, a seguir, algumas das respostas:

Porque aflora o senso crítico do aluno aprendiz.

Professor n.01

Quando o conhecimento é contextualizado ele passa a fazer sentido para o aluno, ele percebe que o que aprende é importante para entender melhor e intervir na realidade.

Professor n.02

Porque ajuda o aluno a pensar e questionar mais determinados conceitos do cotidiano.

Professor n.12

Pois somente através da contextualização é possível trabalhar de maneira eficiente para que o aluno tenha uma visão crítica e aplique os conteúdos.

Professor n.33

Faz-se necessário nos dias de hoje, com tantas reformas na educação.

Professor n.10

É importante trabalhar de forma contextualizada. Fica mais fácil a fixação dos conteúdos. A aprendizagem se torna mais eficiente e satisfatória.

Professor n.20

Acredito que fortaleça o conteúdo de forma mais agradável e participativa.

Professor n.57

Depois do diagnóstico, a contextualização faz-se necessária para que a compreensão sobre o tema em enfoque ocorra.

Professor n.03

Percebe-se, pela leitura das respostas, que os professores nº 01, 02 e 12 apresentaram uma resposta que condiz com as propostas das DCNEM, no entanto, os respondentes nº 33, 10, 20, 57 e 03 deram respostas evasivas que nos levam a supor que esses professores apresentam uma concepção fragmentária de “contextualização”.

Os dados da Tabela 16, abaixo, confirmam essa impressão, revelando que 70% dos professores respondentes têm dificuldades na realização de um “trabalho contextualizado”. Consideram-se aqui as dificuldades expressas por todos os professores respondentes, pois se não se tem clareza sobre o conceito, a dificuldade é eminente.

Tabela 16: Síntese das manifestações de dificuldades pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a realização de um trabalho contextualizado

Respostas	Fr.	%
Manifestaram dificuldades	42	70,00
Não manifestaram dificuldades	06	10,00
Não responderam	12	20,00
TOTAL	60	100

A fim de identificar as dificuldades apontadas pelos professores, vejamos a Tabela 17.

Tabela 17: Dificuldades apontadas pelos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a realização de um trabalho contextualizado

Dificuldades apontadas	Fr.	%
Falta de material pedagógico/recursos; condições da sala de aula; estrutura da escola;	20	27,78
Disponibilidade dos professores; incentivo e apoio da UE; desapego à gama de conteúdo e mudança para a praticidade; afinidade entre os profissionais; diálogo;	17	23,61
Falta de tempo para elaborar, pois exige mais trabalho e organização;	13	18,06
Resistência dos alunos; falta de interesse;	08	11,11

Entendimento do que é “contextualização”; capacitação;	06	8,33
Não manifestou dificuldade	06	8,33
Interagir-se com o tema proposto e a ele ter afinidade	01	1,39
Dominar o conteúdo	01	1,39
TOTAL	72*	100

*O total apresentado corresponde ao número de respostas dadas pelos 60 professores respondentes.

Os dados da Tabela 17 revelam que a maior dificuldade, apontada pelos professores, é a falta de material pedagógico e de condições adequadas nas salas de aula. Em segundo lugar, os professores respondentes apontaram a falta de disponibilidade dos professores para esse tipo de trabalho, bem como falta de apoio técnico e incentivo da Escola. Também foram apontadas: a falta de tempo para organização do trabalho; a resistência e a falta de interesse dos alunos. A esse respeito, Pérez Gómez (2001) nos chama a atenção para o fato de que o convívio diário, e muitas vezes ininterrupto, com os meios de comunicação desencadeia na criança um acúmulo de informação, um desenvolvimento de habilidades e de interesses e expectativas correspondentes aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea. Trata-se, segundo o autor, de um fenômeno que se dá com tal intensidade, que nem sempre é acompanhado pelo professor, complicando muito a forma de entender “... seu influxo socializador, assim como as interações cotidianas” que forjam o comportamento dos alunos (p.137).

Vale lembrar que os professores também apontaram como dificuldade a falta de entendimento do que é “contextualização” e a falta de capacitação profissional que os prepare para trabalhos desta natureza. Este dado pode nos revelar que o professor esteja “desorientado” e clame por orientação e apoios técnico-pedagógicos específicos para realização de seu trabalho.

Vejam, a seguir, as concepções expressas pelos professores respondentes acerca da “interdisciplinaridade”. Vale lembrar que o Quadro 4 ainda permanece como referência na classificação das respostas dos professores, porque sintetiza as concepções das DCNEM, documento oficial, que deveria nortear os trabalhos, nas escolas, no território nacional.

4.4.3 Concepção dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre Interdisciplinaridade

Foi possível observar, pelas respostas aos questionários, que 56,66% dos professores respondentes apresentam dificuldades de conhecimento sobre o conceito de “interdisciplinaridade” da forma que é proposto nas DCNEM; 33,34% dos professores manifestaram uma concepção em concordância com a proposta nos documentos oficiais e 10% dos professores não responderam a esta pergunta. Verifica-se que 34,78% das referências feitas pelos professores respondentes definem interdisciplinaridade como “*um trabalho desenvolvido a partir de um tema gerador, com todas as disciplinas envolvidas*”. Há, aqui, claramente exposto, um exemplo dos equívocos a que os professores estão sujeitos, em relação à concepção de “interdisciplinaridade”, porque um trabalho com “projetos” (como o supostamente referido pelos respondentes), não garante a relação entre as disciplinas, segundo Ruy Berger (2005), como também é muito difícil conseguir o envolvimento de “todas” as disciplinas com um único tema.

Vejamos, a seguir, algumas respostas dadas pelos professores respondentes:

É a interdependência, isto é, o ponto em que cada matéria se relaciona.

Professor n. 54

São matérias interligadas e afins dentro de um conteúdo programático.

Professor n.53

A compreensão da escola como um todo com objetivo específico de formar.

Professor n.51

Trabalhar alguma coisa que envolva diversas disciplinas.

Professor n.55

Assuntos que podem ser trabalhados em várias disciplinas de maneira diferente.

Professor n.46

Um trabalho onde se envolva todas áreas.

Professor n.59

Tentar dar sentido ao conhecimento sistematizado, utilizando os vários aspectos de assuntos.

Professor n.60

Trabalho linear com objetivos únicos.

Professor n.30

Todas as disciplinas trabalhando o mesmo projeto.

Professor n.39

Seria trabalhar a mesma idéia compartilhada em outras matérias na mesma série/classe.

Professor n.04

Entendo que é o estudo de um tema, sendo ele relacionado a todas as disciplinas.

Professor n.11

A organização do conteúdo deve estar interligada a todas as disciplinas.

Professor n.16

Pode-se observar, nas respostas acima, incerteza a respeito do conceito de “interdisciplinaridade” que é manifestada pelo uso de pronomes indefinidos (Professor n.55), verbo no tempo futuro do pretérito do modo indicativo (Professor n.04), uso de palavras e expressões que denotam insegurança: *entendo* (Professor n.11), *podem ser trabalhados* (Professor n.46), *tentar dar sentido* (Professor n. 60) e *deve estar interligada* (Professor n.16).

No que diz respeito aos “objetivos do trabalho interdisciplinar”, apresentamos, a seguir, algumas respostas dadas pelos professores:

A interdisciplinaridade se propõe a facilitar a apropriação dos temas transversais.

Professor n. 51

Integração social através do conhecimento.

Professor n.55

Mostrar ao aluno que o mesmo assunto pode ser tratado sob vários olhares.

Professor n.31

A trabalhar o todo em unidade.

Professor n.32

Mostrar a diversidade.

Professor n.46

Um trabalho com textos diversificados abordando o mesmo tema.

Professor n.59

Trabalhar o conhecimento global.

Professor n.44

Mostrar ao aluno que as áreas de conhecimento estão interligadas de forma a um dia podermos fazer a transdisciplinaridade.

Professor n.31

Propõe-se a trabalhar com outras disciplinas um mesmo assunto para que não fique cada professor trabalhando individualmente.

Professor n.43

Mostrar a visão global do que se trata o “tema” escolhido pelo grupo participante.

Professor n.60

Uma aula dinâmica.

Professor n.36

Tornar universal o aprendizado.

Professor n.01

Já que o conhecimento é único, ela se propõe a abordá-lo promovendo a interação entre as disciplinas.

Professor n.03

O conhecimento do mundo, não surgindo “ghetos”.

Professor n.07

Envolvimento de todos.

Professor n.08

Fazer com que o aluno trabalhe o mesmo tema nas diversas disciplinas.

Professor n.09

Troca de experiências e usar um tema comum e desenvolvê-lo em diversas áreas.

Professor n.34

A facilitar o trabalho envolvendo os tópicos estudados e não apenas deixando-os em caixinhas fechadas.

Professor n.05

Fazer a unificação dos conteúdos utilizando a mesma linguagem

Professor n.09

A análise das respostas dos 60 professores revela-nos que 53,33% dos professores respondentes, a maior parte, expressam claramente uma concepção dos “objetivos do trabalho interdisciplinar” de acordo com as propostas das DCNEM e 31,67% dos professores deixaram transparecer, em suas respostas, dificuldades de entendimento, e/ou de expressão, das propostas para um trabalho interdisciplinar como podemos observar pelos exemplos acima. Nesse item, o índice de abstenções, que foi de 15%, parece nos indicar que as dificuldades com as modernas práticas pedagógicas, propagadas pelos documentos oficiais, são evidentes para esses professores respondentes.

Comparando os dados sobre os objetivos da “contextualização” com os dados sobre os objetivos da “interdisciplinaridade”, percebeu-se que os professores respondentes têm maior segurança a respeito do conceito do “trabalho interdisciplinar” e, também, há maior comunhão entre suas concepções.

A análise das respostas revela que os professores demonstram insegurança em relação às “metodologias” que devam ser utilizadas na realização de um “trabalho interdisciplinar”. Nota-se que 45% dos professores respondentes expressaram uma concepção que não se refere a das DCNEM e 16,67% (um índice mais elevado que o de outras respostas em relação ao mesmo assunto) não responderam a esta pergunta.

Uma possível explicação seja o fato das carências de materiais didáticos disponíveis a fim de desenvolver um trabalho diversificado ou, também, como já vimos na análise da Tabela 14, o entendimento nem sempre bem esclarecido sobre “recursos didáticos”.

Como já vimos neste estudo, se o professor não dispõe de recursos materiais, tende a desenvolver um trabalho centrado no professor e que suas necessidades de formação não estão sendo contempladas.

Quando se perguntou aos professores se consideram o trabalho interdisciplinar relevante, a resposta foi quase unânime. Apenas um professor respondente não considera o trabalho interdisciplinar importante e justificou dizendo que se trata de *...um trabalho que compete à coordenação e à direção*. Os demais, mesmo os que não justificaram, consideram este trabalho importante.

Assim, o professor respondente manifesta uma compreensão da relevância do trabalho interdisciplinar, nesse momento da educação básica, porém manifesta insegurança quanto à aplicação talvez porque, de fato, ainda não teve a possibilidade de efetivá-lo.

Em relação à justificativa para a relevância do trabalho interdisciplinar, a análise dos dados revelou praticamente uma equivalência entre as manifestações dos 60 professores respondentes, com uma pequena vantagem para as respostas em consonância às DCNEM. Observou-se que 36,67% dos professores respondentes apresentaram uma justificativa que condiz com as propostas dos documentos oficiais, 35% dos respondentes apresentaram uma resposta diferente, 11,66% não justificaram sua posição e 10% não responderam a esta pergunta. Observa-se, aqui, que o índice de abstenções foi bastante significativo, se considerarmos também a falta de justificativa, totalizando 21,66%. Ou seja, novamente temos manifestadas as dificuldades dos professores em relação aos conceitos propostos nas DCNEM a respeito da “interdisciplinaridade” ou então temos uma evidência do que Hargreaves (1996) chamou de “heresia do individualismo”. Segundo o autor, a heresia existirá sempre que houver tensão entre o indivíduo e o grupo, já que é solicitada ao indivíduo uma atitude que reflita as idéias do grupo, desconsiderando-se sua individualidade. O questionário apresentado ao professor solicitava a opinião pessoal a respeito da importância do trabalho interdisciplinar. Talvez o professor não estivesse à vontade para responder o que realmente pensa, logo não respondeu nada. Fechou-se.

A análise das respostas permitiu observar que 58,21% das referências feitas pelos professores respondentes acerca da justificativa da relevância da realização de um trabalho interdisciplinar estão de acordo com as propostas da legislação vigente. Dessas referências, 25,37% referem-se ao “*fortalecimento do entrosamento entre professores*”, à “*integração entre as diversas áreas*”, à “*troca de conhecimentos*” e à “*interação em grupos*”. Estas são propostas destinadas à “unificação do currículo”, conforme o texto da Resolução CNE 03/98, que organizou a base comum dos currículos do Ensino Médio por áreas de conhecimento.

Vejamos, a seguir, algumas justificativas apresentadas pelos professores respondentes, acerca da importância do trabalho interdisciplinar, que consideramos diferentes das propostas nos documentos oficiais:

A interdisciplinaridade é indispensável para a escola existir como “um corpo” de força e inteligência.

Professor n. 54

Porque é através do conhecimento que o homem descobre um novo mundo.

Professor n.55

Sim e tento nas atividades que desenvolvo na escola em que trabalho, porém não é uma atividade fácil.

Professor n.56

Porque o aluno perceberá que um mesmo conteúdo é notório a todas as disciplinas.

Professor n.49

Não fica tão cansativo, e todos podem trabalhar a sua disciplina de maneira menos cansativa.

Professor n.46

Somente se houver como já havia dito uma intencionalidade.

Professor n.57

O assunto trabalhado em todas as disciplinas, para o aluno fica mais fácil de ser assimilado e prazeroso.

Professor n.43

Muito, para tornar a aula dinâmica e envolvente.

Professor n.36

Pois saindo da rotina, o aprendizado melhora.

Professor n.01

O trabalho mostra-se mais envolvido e pode-se apresentar as várias faces do tema.

Professor n.05

Desde que não haja um excedente da sua importância, e não se perca, e desgasta em relação a outros pensares.

Professor n.07

Saber sobre temas diversos é sempre compensador.

Professor n.10

Porque os alunos se aprimoram mais com a nossa realidade.

Professor n.12

Pois o conhecimento é algo dinâmico e interligado

Professor n.27

Pois dessa forma o aluno percebe que vários professores comentam o mesmo assunto, mas com linguagens diferentes.

Professor n.31

Mas está difícil reunir o grupo.

Professor n.32

Porque quando trabalhamos em grupo e estamos dispostos a ouvir aprendemos.

Professor n.51

O trabalho torna-se interessante e produtivo desde que haja envolvimento e empenho de todas as disciplinas. Deve ter um coordenador que oriente o projeto a trabalhar.

Professor n.20

É muito importante para que haja interação entre as disciplinas e para proporcionar mais interatividade

Professor n.06

Utopicamente sim

Professor n.30

As manifestações dos professores acerca da importância do trabalho interdisciplinar levam-nos a supor que, a exemplo da “contextualização”, novamente temos revelada a dificuldade de entendimento e expressão de tal conceito pelos professores.

Pode-se perceber, também, nestas respostas, a preocupação dos professores em manter o interesse dos alunos pelo aprendizado, principalmente nas respostas dos professores n.ºs 46, 43, 36, 01 e 05.

Especialmente interessante é a resposta da Professora n.54 que diz: *a interdisciplinaridade é indispensável para a escola existir como “um corpo” de força e inteligência.* O que ela quis dizer? Esta professora respondeu ter mais de 50 anos de idade, não assinalou o sexo (embora tenha deixado seu nome registrado, por isso sabe-se que é do sexo feminino), disse ter curso de especialização *Lato sensu*, tem de 16 a 20 anos de magistério público, é cursista do EMR, leu parcialmente os PCN, estava participando do curso na Universidade n.02 e não registrou esta informação.

As respostas evasivas foram constantes neste estudo. Mereceriam especial atenção, não fossem o limite de tempo para conclusão e o contorno específico desta investigação.

A seguir, apresentamos as Tabelas 18 e 19, cujos conteúdos referem-se às dificuldades expressas pelos professores de Língua Portuguesa para a realização de “um trabalho interdisciplinar” no Ensino Médio das escolas estaduais da periferia do município de São Paulo. São consideradas, também aqui, as dificuldades expressas por todos os professores, pelo mesmo motivo a respeito da “contextualização” – se não se tem clareza sobre o conceito, as dificuldades são eminentes:

Tabela 18: Síntese das expressões dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio a respeito das “dificuldades para a realização de um trabalho interdisciplinar”.

Dificuldades	Fr.	%
Manifestaram dificuldades	50	83,33
Não responderam	10	16,67
TOTAL	60	100

Os dados da Tabela 18 indicam que os professores apontam dificuldades para a realização de um trabalho interdisciplinar (83,33% das manifestações). Pode-se observar, em confronto com a Tabela 17, sobre as dificuldades para a realização de um “trabalho contextualizado”, que as dificuldades expressas para a realização de um “trabalho interdisciplinar” são em maior número. Parte das explicações para isso pode estar no fato de que, para “contextualizar” o tema da aula, o professor pode desenvolver suas atividades sem, necessariamente, a colaboração e/ou participação de outro professor. Para um trabalho interdisciplinar, mesmo que o professor tenha um conhecimento amplo sobre diversos assuntos, neste segmento de ensino os professores são especialistas, e, naturalmente, há uma necessidade de maiores esclarecimentos sobre assuntos de outras áreas. Portanto, o professor, muitas vezes, precisa da colaboração de algum colega para que haja um trabalho interdisciplinar que favoreça a chamada “aprendizagem significativa”²⁷ do aluno.

Vejamos na Tabela 19, a seguir, as dificuldades manifestadas pelos professores respondentes para a realização de um trabalho interdisciplinar.

Tabela 19: Dificuldades expressas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a “realização de um trabalho interdisciplinar”.

Dificuldades expressas	Fr.	%
<i>Referências a:</i>		
Corpo docente comprometido com Projetos da Escola; falta de comunicação entre docentes / cooperação / esclarecimentos / afinidades / diálogo /união;	31	34,44
Dificuldade em trabalhar no coletivo; envolvimento da escola, aluno, comunidade e professores; falta de organização	17	18,89
Falta de materiais / tempo; grade curricular que favorece a fragmentação; condições da sala de aula	15	16,67
Direção / Coordenação / equipe técnica comprometida com Projetos da Escola; falta de incentivo	11	12,22

²⁷ Entende-se por “aprendizagem significativa”, conforme descrito no Parecer CEB n.15/98, como: “aprendizagens que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade” (PCN- EM, p.91).

Resistência dos professores; conscientização dos colegas	08	8,89
Esclarecimento para o professor pesquisar e aprofundar o assunto a ser trabalhado; falta de capacitação profissional;	05	5,56
Transformar o aluno num conhecedor mais dinâmico; falta de interesse dos alunos; salas numerosas;	03	3,33
TOTAL	90*	100

*O total apresentado corresponde ao número de respostas dadas pelos 60 professores respondentes.

Pode-se observar, na Tabela 19, uma incidência de 34,44% das referências dos professores a respeito das dificuldades de interação e comunicação entre os docentes. A falta de união do corpo docente parece incomodar muito os professores, pois referem-se aos colegas, à falta de envolvimento e colaboração, com muita ênfase, como principal dificuldade para o desenvolvimento das propostas pedagógicas na escola. Também foram feitas referências à falta de interesse e participação dos alunos, falta de tempo para organização das atividades, e, mais uma vez, a falta de capacitação profissional.

As dificuldades vivenciadas pelos docentes para acompanhar os avanços da sociedade, assim como suas dificuldades para atualização profissional frente às novas exigências de mudanças e renovação, são fatores condicionantes de crises e frustrações que conduzem ao isolamento e individualismo apontados por Hargreaves (1996). Para o autor, se há necessidade de remover o individualismo do trabalho docente, esse esforço deve ser desenvolvido no sentido de considerar e combater as causas aqui expostas.

A esse respeito, tomemos os depoimentos dos professores no curso *Teia do Saber* e na reunião de HTPC, colhidos espontaneamente, alguns sem a identificação dos colaboradores, que podem nos ajudar a interpretar os dados acima relatados. Em relação à falta de interesse dos alunos, nos depoimentos espontâneos, esta dificuldade foi constantemente abordada pelos professores. No curso de formação *Teia do Saber*, uma professora relatou que *o que motiva mais os professores são os alunos que estão interessados*, e disse ainda que, para esses alunos interessados, encaminha informações complementares por e-mail. Outra professora que está no magistério há 32 anos, conforme seu relato, disse que veio para o curso porque considera que Ensino Médio representa troca, porém percebeu que o Ensino Médio não exige nada de si e que seu conhecimento está guardado numa gaveta. Concluiu dizendo: *Vim fazer um curso para ver se renovava meu conhecimento, estou me aposentando, não tenho mais necessidade de fazer curso, porém quero melhorar meu conhecimento, o conhecimento de ontem não serve para o amanhã*. Nesse momento, a professora-capacitadora interveio dizendo que *a proposta é discutir e partilhar metodologias*, o que não estava acontecendo,

pois os professores começaram a falar sobre as suas dificuldades e necessidades. Assim, esta situação pode nos revelar como os professores clamam por uma oportunidade de expor suas dificuldades e, talvez, a busca de uma orientação para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Uma professora que veio de Aracaju/SE relatou que não sentiu diferença em São Paulo, disse que, tanto em Aracaju como em São Paulo, a defasagem e a dificuldade com recursos são grandes. Disse que a diferença entre os estados é apenas de salário. *Anda-se cinco ou seis quilômetros para ganhar menos que o salário mínimo. No Nordeste – Fortaleza, Natal e Aracaju – tem 80% da população pobre e muitas vezes os professores não têm a formação necessária, não conhecem e ensinam a língua.* A professora concluiu dizendo...*o que me entristece é que no Sudeste não estamos longe disso, com menos frequência, porém acontece.* Outra professora, que trabalhou 10 anos em Guarulhos, disse que na Zona Sul da cidade de São Paulo a realidade é bem diferente daquela que conhecia. Disse que está sentindo muitas dificuldades e que não tem grandes expectativas quanto aos alunos. Relatou que, na escola em que trabalha, há uma grande biblioteca e os alunos não passam nem perto, que ela é a única que a frequenta. A professora acredita que usa apenas 10% do conhecimento que tem, que os alunos não exigem mais que isso e que não manifestam interesse pelos estudos.

O Professor n.34 leciona há 34 anos em escola pública estadual, ministra aulas de Língua Portuguesa para 2ª série do Ensino Médio e três 6ª séries, mais 7ª e 8ª séries com a disciplina Inglês. O professor respondente afirmou que trabalha com Ensino Médio porque é mais tranquilo para ele, porém afirmou que os alunos do Ensino Fundamental produzem mais, que eles têm a animação para o querer fazer. No Ensino Médio, disse o respondente, *é preciso sugar para tirar alguma coisa deles. Conforme vão crescendo, vão se fechando.* Cabe-nos aqui algumas indagações: o que acontece para que os alunos se fechem? Por que perdem a motivação com o passar dos anos de escolaridade? Será a escola responsável por essa situação?²⁸

Tomemos a fala de uma professora, que tem 20 anos de experiência no magistério, uma professora que se mostrou dedicada, preocupada, com boa formação acadêmica, a seguir:

²⁸ A esse respeito ver: FRANCHI, Eglê Pontes.(1993). *E as crianças eram difíceis: a redação na escola.* Em seu estudo com crianças de 3ª. série, a autora constata que as crianças vão gradativamente tendo “apagada sua imaginação”, tendo “freada sua criatividade”, vão se fechando, tornando-se indiferentes e dependentes da instrução, do “certo” e do “errado” do professor, perdem a iniciativa, a redação vai ficando cada vez mais empobrecida, menos rica. Conclui a autora que há um problema sério de método e de “clima não autoritário e colaborativo em sala de aula”.

GOSTO de ser professora, mas ultimamente tenho andado muito angustiada. Gosto de muito diálogo, esta questão é muito importante, mas deparamos com muitas dificuldades. Nosso Secretário fala de afeto, mas para amar eu preciso de estrutura e como vamos trabalhar se não temos o que precisamos? Então nos desgastamos muito. Fazemos esforços extraordinários para trabalhar com projetos. A sala de leitura que tem na escola era um banheiro, tiraram as privadas, passaram um cimento, mas não cabe uma sala. O Diretor permitiu que eu trabalhasse no Anfiteatro, então eu levo umas mesas, uns livros e depois a sala. Mas é uma tortura, você é tudo: bibliotecária, psicóloga, professora, inspetora, carregadora de materiais.

Professor n. 32

Os depoimentos parecem nos revelar que os professores têm muitas dificuldades para desenvolver seu trabalho e carecem de apoio técnico-pedagógico como também de oportunidades de formação que lhes permitam desenvolver-se profissionalmente.

A angústia manifestada também pode ser observada nos depoimentos dos professores em uma reunião de HTPC, durante as visitas nas escolas. Os professores relataram que, no Ensino Médio, os alunos indisciplinados são adorados pelos demais, porque enquanto o professor cuida deles, os outros não fazem nada. *Os alunos copiam as atividades e fecham os cadernos. Quando a gente briga com eles, nós incomodamos.* – denunciou um professor de História do Ensino Médio que estava presente na reunião de HTPC. Disseram, também, que há uma falta de respeito generalizada, que se ouve muitas palavras de baixo calão durante as aulas, e que isso faz parte da cultura dos alunos. Denunciaram que a pobreza cultural é tão grande que até o professor vai regredindo. A esse respeito, já vimos neste estudo que os professores estão inseridos no mesmo universo cultural de seus alunos, no entanto, pelos depoimentos, percebe-se que há um confronto entre seus costumes, o que nos revela a necessidade de um estudo mais profundo sobre o assunto e que não seria possível neste momento.

Considerações

Finais

O novo, quase sempre, é entendido como melhor. Essa é a lógica que vem presidindo nossas reformas curriculares: a lógica da atualização. E, em nome do atual, do moderno, do globalizado, se negam todas as experiências já existentes, duramente construídas no dia-a-dia de cada uma das escolas.

(Giovanni, 2000, p.57)

No início deste trabalho, eu me propus a investigar o perfil dos professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino da periferia do município de São Paulo e a visão que expressam sobre o trabalho que realizam para desenvolver a competência lingüística a que o curso se propõe.

Quando nos programamos a realizar uma pesquisa, sabemos que o caminho é longo e árduo e algumas respostas, com força inesperada, suscitam novas indagações.

As informações obtidas neste estudo, a respeito do trabalho docente de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, foram discutidas à luz de conceitos como Cultura Escolar, Cultura Escrita e Letramento, Currículo e Prática docente, Papel, Formação e Ciclo de Vida Profissional de professores.

Sendo assim, a questão central desta pesquisa foi: Como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio atual trabalha para desenvolver em seus alunos o aprimoramento da língua como conhecimento e instrumento de comunicação? E dessa questão central desdobraram-se outras facilitando a operacionalização do estudo:

- ◆ Quem são os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, hoje, que atuam em escolas públicas estaduais na periferia do município de São Paulo? Qual seu perfil de formação? Como descrevem sua trajetória profissional?
- ◆ Que percepção e apropriação expressam os professores acerca das DCNEM e dos PCNEM a respeito do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Elas lhes permitem desenvolver-se como profissional ou, ao contrário, interdita-lhes o desenvolvimento/avanço no exercício da profissão docente?
- ◆ Que indícios presentes em seus depoimentos são reveladores da concepção de ensino de Língua Portuguesa com a qual trabalham? Como se referem ao trabalho com o conteúdo de Língua Portuguesa em sua aula?

Concluída a pesquisa, é possível agora completar o perfil iniciado no item 4.2. Constatou-se que os professores de Língua Portuguesa, sujeitos deste estudo, são na sua maioria:

- mulheres, na faixa etária dos 40 aos 50 anos;
- residem em bairro próximo à escola (e, portanto, está inserido na cultura do entorno da escola);
- nasceram e sempre viveram na Capital paulista;
- os pais e avós cursaram o Ensino Fundamental I;

- os pais exerciam profissões pouco valorizadas socialmente, como pedreiros e comerciantes;
- as mães são identificadas como “*do lar*”;
- são profissionais que cursaram licenciatura em instituição privada;
- continuam estudando – freqüentam cursos de formação continuada de curta duração;
- têm de 11 a 20 anos de experiência no magistério público;
- trabalham, atualmente, no magistério, com uma jornada semanal de 33 horas;
- leram os PCN;
- consideram o trabalho com leitura e interpretação de texto o de maior relevância;
- desconsideram, relativamente, o estudo das análises sintática e morfológica;
- afirmam que utilizar textos retirados de jornais e revistas constitui seu mais importante recurso didático;
- atribuem importância menor ao uso de jogos no ensino da língua;
- consideram aulas expositivas mais importantes que jogos;
- apresentam dificuldades de leitura e interpretação dos textos oficiais;
- revelam-se angustiados em relação ao trabalho que realizam e ao desinteresse demonstrado pelos alunos;
- apresentam concepções fragmentadas dos conceitos de “contextualização” e de “interdisciplinaridade” ;
- revelam dificuldades de convertê-los em nortes de sua atuação em sala de aula.

No que diz respeito às relações estabelecidas pelas manifestações a respeito das propostas contidas nos documentos oficiais com o perfil do professor, sujeitos da pesquisa, pode-se entender que os professores respondentes apresentam dificuldades de leitura e interpretação dos textos, no caso os oficiais, devido a dois fatores fundamentais: de um lado, a sua história de vida — a história familiar desvinculada do universo acadêmico —, e de outro lado, a formação e trajetória profissional — uma formação inicial precária e uma formação continuada oferecida que não atende às reais necessidades dos professores — desta forma, as dificuldades a serem transpostas pelos professores se multiplicam, constatando-se que as

DCNEM e os PCNEM trazem mais dificuldades do que favorecem o trabalho do professor na escola.

Detectou-se, também, que os depoimentos espontâneos dos professores revelaram uma angústica comum a respeito do trabalho que realizam no Ensino Médio, expressaram que os alunos, com o passar dos anos de escolarização, vão perdendo o interesse, a motivação, e que se apresentam de uma maneira apática.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, nos documentos oficiais, deveria ter como ponto de chegada o ensino de língua padrão às camadas populares, pois seria por meio dela que essas expressariam seus direitos e deveres. No entanto, no próprio documento oficial estudado, os PCN+, há o reconhecimento das dificuldades dos professores com a língua portuguesa, denunciando a constatação pelas autoridades da real situação, mas temos a sensação de que se espera uma solução milagrosa, pois, primeiro o documento diz que a formação é responsabilidade do profissional (e estamos falando de funcionário público que tem características diferentes do funcionário da empresa privada²⁹), depois há uma grande oferta de cursos de aperfeiçoamento — ao mesmo tempo, desvinculados uns dos outros e, muitas vezes, da própria prática pedagógica do professor, e em curto período de tempo — e que, muitas vezes, o professor precisa ter disponibilidade de tempo e de locomoção para freqüentá-los.

Outra conclusão importante é que esta grande dificuldade apresentada pelos professores respondentes relacionada à leitura e à escrita é especialmente relevante, dado o trabalho a que estão destinados a realizar: o aprimoramento da língua em seus educandos.

Os professores respondentes apresentam uma grande dificuldade em relação aos conceitos de “contextualização” e de “interdisciplinaridade” e apresentam, muitas vezes, uma concepção fragmentária. No entanto, pela análise geral dos dados deste estudo, pode-se observar que estes professores, embora já com vasta experiência no magistério (o que Huberman, 1992, caracterizou como fase de “experimentação e diversificação” de suas atividades, em que os docentes lançam-se numa série de experiências pessoais), demonstram-se muito preocupados com sua “sobrevivência” na instituição e com a “descoberta” de suas tarefas, assemelhando-se, segundo as categorias propostas por Huberman(1992), a um professor iniciante. Pode-se concluir, então, que o “Novo Ensino Médio” de fato trouxe novos

²⁹ A esse respeito, ver Pérez Gómez.(2001). Ensino público *versus* ensino privado: confronto e mestiçagem de dois sistemas educativos. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. p.141-145.

e grandes desafios especialmente para quem deverá desenvolver o trabalho pedagógico efetivo: o professor.

Concluiu-se, utilizando como referências os estudos de Marin (2004), Giovanni (2000), Dias-da-Silva (1998) e Hargreaves (1996), entre outros, que as dificuldades que os professores de Língua Portuguesa, sujeitos deste estudo, atuantes em escolas públicas de Ensino Médio da periferia da cidade de São Paulo percebem e manifestam, em relação às aulas e ao contexto escolar atual no Ensino Médio, explicitam, de um lado, a intenção de um trabalho pedagógico conforme o preconizado na legislação, e, de outro lado, sua incapacidade de atingir esses objetivos (ou de questionar sua adequação às condições atuais de realização do trabalho docente no Ensino Médio); o que os leva a improvisar estratégias e metodologias, configurando um trabalho pedagógico fragmentário, ora baseado em tentativas e erros na busca de melhores resultados para os alunos, ora baseado na reprodução de modelos consolidados em suas próprias experiências, como aluno, no ensino básico, com raras manifestações acerca de aprendizagens ocorridas de formação profissional docente.

O conjunto de estudos e informações aqui reunidos podem nos remeter ao entendimento de que a política das propostas curriculares oficiais é substancialmente dissociada da escola, por isso é fácil culpar o professor pelo fracasso da/na escola. Dias-da-Silva (1998) chama a nossa atenção para a existência de profissionais nem sempre bem-sucedidos, sentindo-se solitários e desmotivados, “... trabalhando segundo procedimentos tradicionais, cedendo às pressões da *pedagogia da facilidade* — porém, convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse de seus alunos”(p.36).

Vimos estudos que demonstram as práticas de professores em escolas de Ensino Fundamental (Damaceno-Reis, 2006; Truzzi 2001; Araújo, 2005), em escola de Ensino Médio (Salim, 2005) e nas quais a reforma do Ensino Médio não chegou nem aos documentos escolares (Pereira, 2004; Salim, 2005; Krawczyk, 2003). Vimos que os depoimentos espontâneos revelam as dificuldades que os professores manifestam a respeito do trabalho com os alunos e as respostas ao questionário a dificuldade do trabalho entre seus pares. Isto é, os professores, sujeitos deste estudo, manifestaram uma necessidade de atenção e de auxílio técnico e pedagógico para que possam realizar seu trabalho satisfatoriamente.

Este deveria ser um momento de respostas, no entanto surgem novas indagações: Quem são as pessoas que estão formando esses professores? Esses cursos de formação continuada são organizados por quem, como e quando? Por quê o trabalho pedagógico realizado nas reuniões de planejamento e HTPC das escolas não tem ajudado

esses professores? Essas reuniões podem favorecer a formação do professor? E as DRE sabem como está sendo desenvolvido o trabalho nas escolas? Como trabalham as DRE para orientar a formação de seus professores?

Muitas são as indagações... representam um convite... apontam para a necessidade de novas investigações.

Referências

Bibliográficas

*Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive,
comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles,
viver certas experiências e, assim,
tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.*
(Charlot, 2000, p.60)

AMARAL, E. et al. (2003). *Novas Palavras: Português. Volume único, livro do professor – 2ª ed.*, São Paulo: FTD.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de.(2005). *O trabalho docente em classes multisseriadas face à Proposta Pedagógica da Escola Ativa para o meio rural em Mato Grosso*. Araraquara: Mestrado, UNESP.

BARRETO, E. S. de S. & MITRULIS. (2001). Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *In: Instituto de Estudos Avançados*, São Paulo. v. 15, n. 42, p 103-140, maio/ago.

_____. (2004). Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *In: Instituto de Estudos Avançados*, São Paulo. v. 15, n. 42, p 103-140, maio/ago.

BASSO, I.S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas: UNICAMP, ano XIX, n.44, p. 19-32.

BATISTA, Antônio Augusto G. (1998). Os(a) professores(as) são “não-leitores”? *In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salete Ribas da. Leituras do Professor*. Campinas/SP: Mercado de Letras, ALB (Coleção Leituras no Brasil), p. 23-60.

BECHARA, Evanildo (1991). *Ensino de gramática: Opressão? Liberdade?*. São Paulo, Ática, série princípios, 26.

BERGER FILHO, R.L. (1999).O ensino médio: a universalização possível. *In: COSTA, V.L.C.(Org.).Descentralização da República da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez.

BERGER, Ruy (2005). Trabalho interdisciplinar: as matérias se unem e os alunos aprendem. *Revista Nova Escola*, ano XX, Dezembro de 2005, p.48.

BOURDIEU & PASSERON, J.C.(1975). *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves (Prefácio, Livro 1 e Livro 2 - pp 11 a 150).

BRASIL.(1971) Ministério de Educação e Cultura. Leis e Decretos, Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: MEC.

_____. (1997). Conselho Nacional de Educação. Decreto CNE 2208, de 17/04/1997, Brasília: CNE.

_____. (1999). Conselho Nacional de Educação. Decreto CNE n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*.Brasília: CNE.

_____. (1996).Lei n. 9394 , de 20 de dezembro de 1996. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: MEC.

_____. (1998). Câmara de Educação Brasileira. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE n.15, de 1 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: CNE.

BRASIL. (1998). Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE n. 02/98, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: CNE.

_____. (1998). Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE n. 03/98, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: CNE.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 / organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira Saraiva, São Paulo.

_____. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*, Brasília: MEC.

_____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental*.- Brasília: MEC/SEF.

_____. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3ª ed. – Brasília: A Secretaria.*

_____. (2002) *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC.*

CELMAN, Susana (1999). Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa. In: VEIGA, Ilma P. A., CUNHA, M^a Isabel da. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico), p.237-262.

CERTEAU, Michel de. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. De Ephraim Ferreira Alvez, Petrópolis/RJ: Vozes.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. (2003). *Retrato da Escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil*. Disponível em: <http://www.cnte.org.br> acesso em 07/07/2003.

CORACINI, Maria José R. Faria. (2000). Subjetividade e identidade do professor de Português (LM). *Trabalhos de Línguística aplicada*. Campinas, UNICAMP/IEL, n.36, jul/dez, p.147-158.

CTE – Cooperativa Técnico Educacional. (1998). *Programa de Educação Continuada: Ensino Fundamental Ciclo II – Português*. (mimeo).

DAMACENO-REIS, Ângela Maria. (2006). *O uso do livro didático de Língua Portuguesa por professores do Ensino Fundamental*. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: PUCSP.

DIAS-DA-SILVA, M.H. G.F. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. *Caderno Cedes*, Campinas: UNICAMP, ano XIX, n. 44.

_____ e LOURENCETTI, G.C. (2002). A “voz” dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. M. (Org.) *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. São Paulo: Cortez

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. (1996). Sociologia da experiência escolar. In: *Boletim do Instituto Nacional de Orientação Profissional*, França, n.2, Abril-maio-junho 1998.

DURKHEIM, E. (1965). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

EVANGELISTA, Aracy Alvez Martins. (2000). *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. Tese de Doutorado, UFMG.

FARACO, Carlos Alberto (2001) Área de Linguagens: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia Zeneida (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, p.97-109.

FERNANDES, Ângela Viana M. (1999). Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: É possível superar a histórica dualidade?. In: *Revista de Educação: APEOESP*- São Paulo, nº 10, 2ª edição, Maio/99, p.21-28.

FERNANDES, Florestan (1986). A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.B. et al. (Orgs.). *Universidade, Escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, p.14-36.

FRANCHI, Eglê Pontes. (1993). *E as crianças eram difíceis...A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

FRANCO, M^a Ap^a Ciavatta, NUNES, Clarice, CAMARÃO, Sandra. (1984) A Construção Cotidiana de um perfil: O professor de 2º Grau. In *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, Ano 4, n.07, p.47-52.

FREITAS, Luiz Carlos. (2002). “A progressão continuada” e “democratização” do ensino. *Anais XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e diversidade na Educação*. Goiânia-GO: CNPq/CAPES/UEG/UEG/PUCG/FE, maio/2002 (Publicação em CD-Rom – Trabalhos Completos).

_____. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.

FREITAS, Luiz Carlos. (2004). *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma os tempos-espacos da escola?* *Anais 27ª*. Reunião Anual da Associação Nacional de

Pesquisadores em Educação – *Intelectuais, conhecimentos e espaço público*. Caxambu-MG.: ANPEd, outubro/2001 (Publicação em CD-Rom – Trabalhos Completos).

GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto, cap. 1, p.15-68.

GENTILI, Pablo.(1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa Integradora. In: FRIGOTTO, G.(Org.). *Educação e crise do trabalho perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ªed., p.76-92.

GERALDI, João Wanderley. (2004). Concepções de linguagem e ensino de Português; Praticando a leitura na escola. In. GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3ªed. São Paulo: Ática, p.39-46 e 88-99.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed.

GIOVANNI, Luciana Maria. (1994). *A didática da Pesquisa-Ação: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º Graus*. São Paulo. Tese (Doutoramento em Didática): FEUSP.

_____.(1988). *A prática pedagógica das séries iniciais do 1º grau: origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na Universidade*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica.

_____.(2000). Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo/Araraquara: Autores Associados / Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL – UNESP – Araraquara-SP, p.45-60.

_____. (2004). A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na Infância e na Juventude*. São Paulo: Cortez, p. 301-332.

GLÓRIA, Dília M. Andrade.(2003). A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, nº 22, jan-abr/03, p. 61-76

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (2000). A cultura da infância, a infância na cultura. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.6, n.32, mar/abr, p.46-52.

GUILHERME, Claudia C. Fiorio.(2002). *A Progressão Continuada e a inteligência dos professores*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: FCL/UNESP.

HARGREAVES, Andy. (1996). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, McGraw-Hill. – Parte III – A Cultura, caps.8 (Individualismo e Individualidade) e 9 (Colaboração e colegialidade artificial), pp. 183-237.

HUBERMAN, Michaël.(1992).O ciclo de vida profissional dos professores.In:NÓVOA, António, (Org.). *Vida de professores*.Trad.: Maria dos Anjos Caseiro & Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Ed., pp.31-61.

KNOBLAUCH, Adriane. 2004. A perspectiva das professoras face aos ciclos de aprendizagem: um movimento de reações na cultura da escola. *Anais XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. Curitiba – PR: PUC-PR/ UEL/ UEM/ EPG/ UNICENTRO/ UNIOESTE/ CEFET/ UFPR/ UTP/ UNICENP. Publicação em CD-Rom – Trabalhos Completos, p. 7897-7908

KRAWCZYK, Nora. (2003). A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, novembro/03,, p.169-202.

_____ e ZIBAS, Dagmar. (2001). Reforma do Ensino Médio no Brasil: seguindo tendências ou constituindo novos caminhos? *Revista Educação Brasileira*, v.23, n.47, jul/dez, p.83-102.

KUENZER, A.Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, dez, v.20, n.68, p.163-183.

LAHIRE, Bernard. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

LAJOLO, Marisa. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo.

LAPO, F.R., BUENO, B.O. (2002). O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, v.13, n.2, p.243-276.

LIEBERMAN, Ann. (1986). Collaborative research: workink with, not working on. *Educational leaderships*, n.43, p.28-32.

LUNA, Sergio V. (1992). Prestar serviços e pesquisar: algumas distinções necessárias. BRANDÃO, Zaia et all. *Universidade e Educação*. Campinas: Papius, CEDES/ANDE/ANPed, p.27-32 (Coletânea CBE).

MAIA, João Domingues. (2003). *Português: série Novo Ensino Médio*, ed. Compacta, vol. Único, São Paulo: Ática.

MARIN, Alda Junqueira (1996). Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, p. 153-165.

_____.(1998). Com o olhar dos professores:desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Caderno Cedes*, Campinas: UNICAMP, ano XIX, n.44, p.8-17.

_____; GIOVANNI, L.M. e GUARNIERI, M.R. (2004). Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWAKI, J.P.; MARTINS, P.L. e JUNQUEIRA, S.A. *Conhecimento local e conhecimento universal*.

Práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba-Pr: Champagnat (XII ENDIPE), p. 171-182.

MECONI, Samantha(2004). *A escola na visão de alunos de cicloII do Ensino Fundamental.* Mestrado (Dissertação) São Paulo: PUCSP.

MENEZES, Luis Carlos. (2001). O novo público e a nova natureza do ensino médio. In: *Educação Básica: Estudos Avançados 15 (42).*

MIALARET, Gaston. (1974). Teoria, prática e pesquisa em pedagogia. In: DEBESSE, M., MIALARET, G. (Orgs.). *Tratado das Ciências Pedagógicas.* São Paulo: Nacional/Edusp, V.1, p.123-149.

MONTENEGRO, Fábio; MASAGÃO, Vera e CAVALLARI, Márcia.(2001) *Indicador Nacional de Alfabetismo Funciona (Avaliação Língua Portuguesa)l. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação.* São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião.

_____. (2003) *3º.Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Leitura e Escrita).* São Paulo: Inst.Montenegro / Ação Educativa / IBOPE Opinião.

MOTTA, Cristina Dalva Van Berghem. (2005). A necessária síntese entre arte e técnica na profissão docente. *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.* Usp – Educação, CD-Rom.

NICOLA, José de.(1998). *Língua, Literatura e Redação,* 1, ed. rev. e ampl.- São Paulo: Scipione.

NOGUEIRA, M.A.(1995). Família de camadas média e a escola: bases preliminares para um objeto de estudo em construção. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v.20, n.1, jan-jun, p.9-25.

_____.; RONCENELLI, G. & ZAGO, N. (Orgs.). (2000). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes.

OLIVIERA, Dalila Andrade.(2002). O Ensino Médio no contexto das políticas para a Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica.* Brasília: Plano Editora, p.47 a 69.

PAIVA, Vanilda, et al. (1998). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: *Contemporaneidade e Educação.* Ano III, n.3, Março/98, p.44-99.

PEREIRA, Ana Maria.(2005). *Práticas de reforço e recuperação em escola fundamental estadual de Ciclo II em São Paulo.* Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC

PEREIRA, Neusa M^a. (2004). *A reforma do ensino médio e os rumos da sua implementação em uma escola da rede estadual de ensino*. Mestrado (Dissertação) São Paulo: PUCSP

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2001) *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed .

POSSENTI, Sírio. (2004). Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W.(org). *O texto na sala de aula*. 3^a ed., Sãoi Paulo: Ática, p.32-38.

PRETI, Dino (2004). A formação lingüística do professor de Português In. BASTOS, Neusa B. (Org). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC (Série Eventos).

RAFAEL, Edmilson Luiz. (2004). Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de Português em formação continuada. *Trabalhos em Lingüística aplicada*. IEL/UNICAMP, Caminas, vol.43(1), jan/jun, p.9-18.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira (2004). *Progressão Continuada: discurso de professores de ciência*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara-SP: FCL-UNESP.

RODRIGUES, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.22, n.76, p.232-257.

SÃO PAULO .(1977). Secretaria de Educação. *Proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*.

_____.(1978). Secretaria de Educação. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus* – Coletânea de textos.

_____.(1998). Secretaria da Educação. Instruções Especiais n. 1/98. In: *Diário oficial do Estado de São Paulo*. 18/06/1998. Seção I – Educação.

_____.(2005). Secretaria de Educação. Instruções Especiais 01/02/2005, *Diário oficial do Estado de São Paulo*. Seção II.- Educação.

_____.(2005). Secretaria de Educação. Resolução SE 6, de 28-1-2005. *Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio no período diurno, nas escolas estaduais*. São Paulo.

_____.(2005). Secretaria de Educação. Resolução SE 7, de 1-2-2005. *Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio no período noturno, nas escolas estaduais*. São Paulo.

SALIM, Rosely Maria. (2005). *Língua Portuguesa no Ensino Médio: limites e possibilidades formativas do currículo desenvolvido na escola*. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, PUCSP.

SAVIANI, Dermeval. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados.

_____.(2002). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas/SP: Autores Associados.

SELLTIZ, C. et al. (1965). *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder.

SHIMIZU, Celisa Malaman (1996). *A competência docente como elemento de qualidade de ensino: do tecnicismo da década de 70 ao neo-tecnicismo dos anos 90*. Mestrado (Dissertação) São Paulo: PUCSP

SINISCALCO, M.T. (2003). *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, UNESCO.

SOARES, Magda (2004).*Alfabetização e letramento*.2^a. ed., São Paulo: Contexto.

_____. (1998). Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. (org.) *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, p.53-60.

SOUZA, Rosa Fátima de. (1999). Currículo e conhecimento: a contribuição das teorias críticas. *Revista de Educação – APEOESP* –n. 10, maio/99, p.17-20.

TAKAZAKI, H.H.(2004). *Língua Portuguesa: ensino médio*. Vol. Único: livro do professor. Ilustração: Carlos César Salvatori, 1^a ed. – São Paulo: IBEP.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*.Rio de Janeiro, Vozes.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.215-233, (Dossiê: interpretando o trabalho docente).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2005). *Gramática e interação*.10^a ed.. São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

TRUZZI, Elisângela Aparecida (2001) “*Eles são analfabetos, como posso ensiná-los*” *A ruptura entre a 4^a e 5^a séries e seus professores*. UNESP, Araraquara, (Mestrado), 157 f.

UNESCO/BRASIL. (2004) *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.

WALLER, W.(1961) *The sociology of teaching*. N.York: Russel & Russel (Caps. 1 e 2).

Anexos

...as culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.

(Hargreaves, 1996, p.185.)

ANEXO 1

Questionário para professores que atuam no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de São Paulo

Pesquisadora: Ana Luísa Damaceno Pastro

I - Caracterização: Professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio

1. Faixa etária

- a) () até 25 anos c) () de 31 a 35 anos e) () de 41 a 45 anos g) () mais de 50 anos
 b) () de 26 a 30 anos d) () de 36 a 40 anos f) () de 46 a 50 anos

2. Sexo a) () Masculino b) () Feminino

3. Formação Acadêmica

Assinale os cursos concluídos e também em andamento

- a) () Graduação em Instituição Privada e) () Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização
 b) () Graduação em Instituição Pública f) () Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado
 c) () Complementação Pedagógica – COPED g) () Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Doutorado
 d) () Programa Especial de Formação Pedagógica: Formação inicial _____

4. Moradia

- a) () Perto da escola (mesmo bairro) c) () Bairro distante da escola
 b) () Bairro próximo ao da escola d) () Outro Município

5. História de vida

- a) Cidade/Estado onde nasceu _____
 b) Cidade onde passou o maior tempo de vida até agora: _____
 c) Escolaridade e profissão dos pais: Mãe _____
 Pai: _____
 d) Escolaridade e profissão dos avós: Avó materna _____
 Avô materno _____ Avó paterna _____
 _____ Avô paterno _____

II – Perfil Profissional

1.) Tempo de Magistério Público

- a) () até 3 anos d) () de 11 a 15 anos g) () mais de 25 anos
 b) () de 4 a 6 anos e) () de 16 a 20 anos
 c) () de 7 a 10 anos f) () de 20 a 25 anos

2. Jornada de Trabalho

- a) () Inicial (até 24 aulas) c) () Acumula cargo/função (mais de 34 aulas)
 b) () Básica (de 25 a 33 aulas)

III – Cursos de Aperfeiçoamento

1.) Assinale, dos cursos promovidos pela SEE-SP nos últimos 5 anos, para os professores de Ensino Médio, os cursos dos quais participou.

- a) () *Softwares* Educacionais(Básico, Internet, Literarte etc.)
 b) () PÉC – Construindo Sempre
 c) () TV na Escola e os desafios de hoje
 d) () Teia do Saber – Ensino Médio
 e) () EMR – Ensino Médio em Rede
 f) () Nenhum a menos
 h) () Hora da leitura
 i) () Tecendo Leituras
 j) () Outros , especifique _____

2.) Você está envolvido com algum curso de aperfeiçoamento profissional neste momento? Por favor, indique o curso e quem está promovendo.

IV– Parâmetros Curriculares Nacionais

1. Com relação ao capítulo sobre Linguagens e suas Tecnologias:
- b) já leu integralmente leu parcialmente ainda não leu
2. Com relação ao **conteúdo programático do Ensino Médio**, estabeleça uma escala de importância, sendo (1) para o mais importante, (2) para o de média importância e (3) para o de menor importância.
- a) Estudo das escolas literárias;
- b) Gramática Normativa e Descritiva;
- c) Leitura, interpretação e produção de textos.
- 3.) Com relação aos **conteúdos de Língua Portuguesa**, assinale o que **VOCÊ** considera mais importante, atribuindo a cada alternativa valores ou conceitos, de 1 a 9, considerando (1) para o mais importante até (9) para o menos importante.
- a) escrever com correção gramatical e ortográfica;
- b) conhecer profundamente a estrutura da oração análise sintática);
- c) saber identificar e classificar as classes gramaticais (análise morfológica);
- d) usar a escrita como instrumento de comunicação;
- e) conhecer e utilizar as diferentes modalidades lingüísticas;
- f) produzir textos com coesão e coerência;
- g) ler e interpretar diferentes tipos de textos;
- h) expressar-se oralmente com clareza;
- i) desenvolver a prática da argumentação oral e escrita;
- 4.) Com relação aos **recursos didáticos** que devam ser utilizados pelo professor, estabeleça também valores quanto a sua importância, atribuindo conceitos de 1 a 9, considerando(1) para o mais importante até (9) para o menos importante.
- a) livro didático;
- b) lousa e giz;
- c) livros paradidáticos;
- d) textos retirados de jornais e revistas;
- e) jogos (dominó gramatical etc.)
- f) TV ,videocassete; DVD;
- g) Aparelho de som / CD Player;
- h) Sala Ambiente de Informática (computador, software etc);
- i) Outros: especifique _____
-
- 5.) Com relação à **Metodologia** que você usa em suas aulas, estabeleça também uma escala de valores, atribuindo valor (1) para o mais utilizado até (10) para o menos utilizado.
- a) dinâmicas de grupo;
- b) debates em classe;
- c) pesquisas individuais;
- d) pesquisas em grupos;
- e) exercícios de fixação gramatical;
- f) revisão e reescritura dos textos produzidos;
- g) aula expositiva;
- h) leitura silenciosa;
- i) leitura oral;
- j) outros: especifique _____

V – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Relativos aos princípios da organização curricular, responda:

1. O que você entende por contextualização?

2. A que se propõe?

-
3. Como trabalhar de forma a contemplá-la?
-
4. O que você entende por interdisciplinaridade?
-
5. A que se propõe?
-
6. Como trabalhar de forma a contemplá-las?
-
7. VOCÊ considera importante trabalhar de forma contextualizada? Justifique.
-
8. VOCÊ considera importante trabalhar de forma interdisciplinar? Justifique.
-
9. Quais são as principais dificuldades para que se realize um trabalho contextualizado?
-
10. Quais são as principais dificuldades para que se realize um trabalho interdisciplinar?
-

Finalizando:

Você concordaria com uma entrevista a respeito de seu trabalho nas classes de Ensino Médio?

() SIM () NÃO

Para que eu possa entrar em contato, por conta de alguma dúvida ou para marcar uma entrevista, caso esteja de acordo, por favor, deixe seus dados pessoais.

Nome: _____

Endereço: _____

CEP _____

Telefone residencial: _____ Celular _____

e-mail _____

Desde já, agradeço a atenção e colaboração.

Um forte abraço

Ana Luísa

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)