

CIBEC/INEP



B0027236

SEF

PARÂMETROS em AÇÃO

**Manual de Orientações Destinado
Secretarias de Educação**

71.214:371.13
964pro

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Ministro da Educação

Paulo Renato Souza

Secretário Executivo

Luciano Oliva Patrício

Secretária de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Chefe de Gabinete

Márcia da Silva Ferreira

Departamento de Política da Educação Fundamental

Walter K. Takemoto

PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO 2000

MANUAL DE ORIENTAÇÕES
SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

JULHO DE 2000

Sumário

	Apresentação.....	05
I.	Caracterização do Programa.....	06
	Natureza do Programa.....	07
	Natureza da Assessoria.....	08
II.	Atribuições	
	Secretarias de Educação.....	09
	Coordenadores Gerais e de Grupos.....	13
III	Anexos.....	15

Apresentação

Trata-se de um Manual para orientação e normatização dos procedimentos referentes à organização, funcionamento e documentação, tendo em vista a implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado "Parâmetros em Ação".

Define as atribuições, os mecanismos para obtenção de informações, bem como a normatização de procedimentos entre as diferentes instâncias envolvidas, viabilizando, dessa forma, o atendimento ágil e organizado das necessidades colocadas para a operacionalização eficiente do Programa.

Caracterização do Programa

O censo escolar, realizado principalmente ao longo dessa última década, possibilitou o acesso a um acervo de informações quantitativas e qualitativas sobre a situação dos Sistemas de Ensino.

Nos últimos anos, verificou-se que o esforço educacional, realizado no país, visou, prioritariamente a universalização do Ensino Fundamental. O sucesso desse esforço ocasionou uma massificação no sistema educacional, acentuando as desigualdades regionais e locais nas condições da oferta com qualidade.

Motivos diversos, relacionados principalmente a fatores sócio-econômicos, levaram também a uma expansão à criança de 0 a 6 anos, que por sua vez, não foi acompanhada da necessária qualidade. Por outro lado, a consciência, cada vez mais crescente da sociedade quanto à importância das experiências na primeira infância, demandou mudanças na legislação e, conseqüente institucionalização do atendimento educacional específico para crianças nessa faixa etária.

Assim, o desafio atual do Ensino Fundamental não se situa mais em termos da democratização do acesso, mas em uma oferta de ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Portanto, o objetivo principal passa a ser assegurar condições para a permanência dos alunos na escola e para a aprendizagem com sucesso por parte dos alunos, de modo a superar a cultura da repetência e da evasão escolar.

Essa afirmação não se aplica à Educação Infantil nem tão pouco à de Jovens e Adultos, que ainda requerem um esforço das diferentes esferas de governo para a sua democratização.

Para atender a todos esses compromissos, foram elaborados, entre outras políticas, os Parâmetros, Referenciais e Proposta Curriculares Nacionais, com o objetivo de que cada criança, jovem ou adulto brasileiro, mesmo em locais com pouca infra-estrutura e condições sócio econômicas desfavoráveis, tenha acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros, Referenciais e Proposta Curriculares Nacionais se constituem em referência nacional para os diversos segmentos e modalidades

da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da modalidade Jovens e Adultos, contribuindo para a definição de diretrizes e políticas do Ministério, bem como para o cumprimento de metas educacionais, relacionadas à formação inicial e continuada de professores, à análise de livros e de outros materiais didáticos, à utilização da TV Escola e à avaliação nacional.

Têm ainda como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, bem como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Natureza do Programa

O Programa Parâmetros em Ação representa o exercício de uma política em regime de colaboração entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, as Secretarias de Educação e as agências formadoras. Ao mesmo tempo, vem contribuir para a implementação de uma nova cultura de desenvolvimento profissional no interior do sistema educacional, favorecendo aos profissionais que atuam, principalmente nas escolas, o desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da leitura compartilhada, do trabalho conjunto, da reflexão solidária e da aprendizagem em parceria, em grupos de estudo constituídos por diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, assistentes e professores, a partir dos Parâmetros, Referenciais e Proposta Curriculares Nacionais.

Esse procedimento permite ao professor a articulação entre a fundamentação teórica e a sua prática pedagógica, transformando a instituição escolar em um espaço de formação continuada em serviço, o que contribui para uma mudança na cultura de formação existente. Dessa forma, os professores e os sistemas de ensino assumem para si, a responsabilidade pelo seu próprio aprimoramento profissional.

Natureza da Assessoria

Para desencadear e implementar o Programa nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, o MEC conta com uma Coordenação Nacional e uma Rede Nacional de Formadores, constituída de educadores.

Esses profissionais são responsáveis por assessorar os sistemas de ensino interessados na implementação do referido Programa no âmbito da operacionalização bem como no aspecto pedagógico.

Para operacionalizar o PCN em Ação, a equipe da SEF apóia e orienta as Secretarias de Educação durante as reuniões preliminares à realização do encontro inicial - Fase 1, desenvolvendo as atividades de preparação dos coordenadores gerais e/ou de grupo, indicados pela Secretaria.

Os coordenadores gerais e/ou de grupo serão os responsáveis por desencadear nas escolas a formação de grupos de estudo, e, posteriormente, coordenar os estudos e trabalhos, possibilitando dessa forma, a continuidade do Programa. As reuniões dos grupos de estudo e trabalho coletivo deverão ocorrer a partir de um plano de trabalho elaborado pela equipe da Secretaria de Educação.

A elaboração do plano de ação da Secretaria junto às escolas poderá ser assessorada pelos integrantes da Rede Nacional de Formadores. Eventualmente, a Coordenação Nacional, ligada à Secretaria de Educação Fundamental poderá apoiar esse planejamento.

A formação **dos** grupos de estudos **e** trabalho coletivo, segundo o planejamento elaborado pela Secretaria de Educação Estadual e/ou Municipal, denomina-se Fase 2 do Programa. Entende-se que esse trabalho será coordenado, estimulado e acompanhado pelos coordenadores gerais e/ou de grupos, a partir da Fase 1 do Programa.

A realização da Fase 2 representa o início de um processo de mudança de uma cultura de formação, dissociada da realidade escolar, para uma cultura em que o professor, a escola, devem assumir a responsabilidade por uma formação continuada, como parte das atividades cotidianas e rotineiras do ambiente escolar. Ações dessa natureza por parte das escolas tendem a impulsionar as Secretarias de Educação a formularem políticas que assegurem a formação continuada de seus professores.

Os resultados decorrentes da adoção de uma política voltada para a profissionalização e para o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação far-se-ão sentir, a médio prazo, na consolidação de equipes técnicas voltadas exclusivamente para ações de formação, no fortalecimento do trabalho coletivo e do planejamento compartilhado, no âmbito das escolas. A longo prazo, o desempenho dos alunos pode refletir as ações de formação desenvolvidas pelas Secretarias, que envolvem um conjunto de ações comprometidas com a qualidade do ensino.

Atribuições das Secretarias de Educação

Na fase inicial do Programa - Fase 1 -, os contatos entre as Secretarias de Educação e a SEF visam à efetivação de uma possível adesão ao PCN em Ação. O interesse em conhecer o Programa pode advir de uma única Secretaria de Educação ou de um grupo de Secretarias Municipais, que podem se constituir em um pólo.

Nesse sentido, a(s) Secretaria(s) interessada(s) deve(m) enviar uma correspondência à Secretaria de Educação Fundamental -SEF- via Correio ou fax (61)410-9276, formalizando o seu interesse em aderir ao Programa.

Após o recebimento do expediente acima citado, a SEF envia uma correspondência (Anexos 1 e 1A), com informações sobre o Programa e sobre as providências a serem tomadas pela Secretaria interessada, tais como:

- informar quantos e quais municípios desejam integrar o pólo;
- propor alternativas de data para a realização do Encontro Inicial - Fase 1;
- informar os segmentos que deseja implementar - Educação Infantil, Alfabetização, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, Educação de Jovens e Adultos;
- informar o número de participantes por segmento;
- informar o local de realização do Encontro Inicial - Fase 1 ;

- informar o nome do representante da Secretaria pólo, indicado para manter contatos com a SEF, com número do telefone e, quando houver, e-mail;
- conferir a quantidade de documentos, por segmento, do material destinado a apoiar o Programa "Parâmetros em Ação", informando à SEF, quando houver falta de material suficiente, para que cada integrante dos grupos formados na Fase 1 receba o seu exemplar;
- organizar a infra estrutura necessária para realização do Encontro Inicial - Fase 1 - conforme as especificações contidas no ofício (anexo1), recebido da SEF e com as orientações deste manual;
- providenciar crachás para os participantes do Encontro Inicial - Fase 1;
- reproduzir todo o material enviado pela SEF (anexos 2, 3, 4 e 5,) e outros que se fizerem necessários, no decorrer das atividades programadas para o Encontro Inicial da Fase 1;
- preencher o roteiro de avaliação do encontro (anexo 6), devolvendo-o à SEF, com o objetivo de:
 - / confirmar o número exato de participantes do Encontro Inicial - Fase 1, por segmentos;
 - / informar a real composição do Encontro Inicial - Fase 1 (quantos coordenadores gerais e de grupo, quantos convidados, etc);
 - / informar dados dos convidados ligados a outras instituições;
 - / informar o percentual de "potenciais" coordenadores de grupo, participantes do Encontro Inicial - Fase 1;
 - / registrar uma avaliação qualitativa dos resultados alcançados com a realização do Encontro Inicial - Fase 1;
 - / relacionar os principais encaminhamentos definidos a partir da realização do Encontro Inicial - Fase 1;
 - / explicitar os principais desafios colocados para a implementação do Programa Parâmetros em Ação;
- assinar, em três vias, o "Termo de Adesão" (Anexo 7) ao Programa, enviando-o à SEF para ser assinado pela Secretária, Profª Iara Glória

Areias Prado. Esse termo visa firmar uma parceria institucional, estabelecendo as responsabilidades de cada um dos envolvidos - MEC, Secretarias de Educação;

Fase 2 do Programa

Tendo sido finalizadas as atividades relativas ao Encontro Inicial - Fase 1 -, inicia-se efetivamente a fase 2, onde se concretizam o princípio norteador do Programa bem como suas metas qualitativas.

O principal objetivo dessa fase é o planejamento para o desenvolvimento dos módulos do Programa, por meio da formação de grupos de estudo e trabalho coletivo, de modo a assegurar a apropriação das idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Referenciais e Propostas Curriculares Nacionais, pelos profissionais dos sistemas de ensino. Esse estudo adota uma perspectiva metodológica que visa o desenvolvimento de capacidades e atitudes para buscar novos conhecimentos, a investigação e a articulação entre a teoria e a prática. É desejável que esses estudos em grupo e trabalho coletivo se realizem em um tempo adequado para que não se perca a visão de conjunto que compõe o material do "PCN em Ação".

Ações que constituem a Fase 2

Para a elaboração do planejamento da execução dessa fase, que consiste em um plano de ação, a Secretaria poderá contar com o apoio de integrantes da Rede Nacional de Formadores, se assim o desejar.

As ações previstas nesse plano serão desenvolvidas pelos coordenadores gerais do Programa, indicados pelas Secretarias de Educação, em conjunto com suas equipes técnicas e por outros profissionais do seu quadro de pessoal, indicados como coordenadores de grupo. Havendo necessidade, essas ações poderão contar com a assessoria do representante da Rede Nacional de Formadores, ampliada pela inserção de instituições formadoras, em especial as Universidades, mediante parcerias e/ou

convênios com as Secretarias, bem como do coordenador geral da SEF, responsável por acompanhar o Estado. Nos estados onde não houver representante da Rede Nacional de Formadores, o apoio aos coordenadores gerais e/ou de grupo das Secretarias poderá ser feito pelos coordenadores da SEF.

Para operacionalizar a Fase 2 do Programa Parâmetros em Ação, a Secretaria de Educação deverá desencadear ações que possibilitem a elaboração e a execução de um plano de ação.

Atribuições das Secretarias na Fase 2

- Constituir um grupo de trabalho para elaborar o plano de ação (Anexos 8 e 8A) , com o objetivo de:
 - / Orientar e organizar o trabalho na Secretaria.
 - / Orientar a organização do trabalho nos pólos.
 - / Subsidiar as intervenções locais, por parte dos Coordenadores Gerais/Grupo, da Rede de Formadores e da Coordenação Nacional.
- Incentivar a criação de um fórum de coordenadores gerais/grupo, para discussão, planejamento e acompanhamento das ações do Plano de Ação e para potencializar o uso de recursos dos municípios envolvidos.
- Criar e assegurar condições para que os coordenadores gerais/grupo possam executar as ações previstas no plano de ação, junto às escolas.
- Estabelecer critérios para a organização dos grupos de estudo e trabalho coletivo de professores.
- Assegurar a substituição de professores titulares por outros ou por estagiários, quando for necessário o afastamento daqueles, de suas funções em sala de aula, para participarem dos grupos de estudo e trabalho coletivo.
- Assegurar, nas escolas, recursos tecnológicos e materiais exigidos para o desenvolvimento adequado dos estudos de grupo e trabalho coletivo.

- Providenciar materiais complementares, tais como CD-Rom, com músicas indicadas, fitas de vídeo, contendo os programas, documentários e filmes sugeridos nos módulos que compõem os Parâmetros em Ação, com vistas a possibilitar o desenvolvimento das atividades, nos grupos de estudo e trabalho coletivo.
- Criar formas de incentivo, nos Planos de Carreira, para os professores que participarem dos grupos de estudo e trabalho coletivo.
- Providenciar a certificação para os professores que participarem dos grupos de estudo e trabalho coletivo, assegurando que a mesma seja reconhecida como um instrumento de valorização e de progressão funcional.
- Acessar o "site" da SEF e manter o banco de dados atualizado.
- Disponibilizar aos coordenadores gerais/grupo acesso à Internet, para que possam atualizar o banco de dados do Programa, bem como participar das ações que a SEF desenvolverá por meio do "site", (lista e fórum de discussão, salas temáticas, "chats", supervisão "on-line"etc).

Atribuições dos Coordenadores Gerais e/ou de Grupo, das Secretarias de Educação

- Constituir grupos de estudo e trabalho coletivo nas unidades escolares.
- Constituir um fórum de coordenadores gerais/grupo que fazem parte de um mesmo pólo, para discussão, planejamento e acompanhamento das ações do Programa e para potencializar o uso de recursos dos Municípios envolvidos.
- Elaborar estratégias para a formação de grupos de estudo e trabalho coletivo, em função das prioridades locais, tendo como referência o Plano de Ação da Secretaria.

- Promover a articulação entre os planos de ação de outros municípios, para o desenvolvimento de ações que atendam às necessidades comuns dos Municípios que compõem o pólo.
- Sugerir à Secretaria condições para o desenvolvimento do Programa.
- Estabelecer critérios para a organização dos grupos de estudo e trabalho coletivo dos professores.
- Elaborar cronograma para a realização das atividades dos grupos de estudo e trabalho coletivo.
- Incentivar a prática do estudo e do trabalho coletivo na escola, da reflexão solidária, da participação, no sentido de constituir-se , de fato, uma política de formação continuada.
- Desenvolver o Programa nos horários coletivos dentro da jornada regular de trabalho.
- Orientar e acompanhar o processo de formação dos grupos de estudo e trabalho coletivo.
- Explicitar e obter junto à Secretaria de Educação os recursos tecnológicos e materiais exigidos para o desenvolvimento adequado dos trabalhos em grupo e trabalho coletivo.
- Incentivar a utilização do Caderno de Registro pelos participantes dos grupos de estudo e trabalho coletivo para acompanhamento e avaliação do percurso das mudanças ocorridas na prática desses professores.
- Preencher e enviar à SEF a documentação do desenvolvimento do Programa no pólo (Anexo 9), com o objetivo de:
 - / Organizar o trabalho coletivo no pólo
 - / Subsidiar a estruturação e o planejamento da assessoria da Rede Nacional de Formadores ao pólo
 - / Estabelecer compromisso entre o município sede e os demais, que integram o pólo.
- Atualizar o banco de dados e participar das ações que a SEF desenvolverá por meio do "site".

Anexo 1



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

OFÍCIO/MEC/SEF/DPE nº041

Brasília, 07 de janeiro de 2000.

Do: Departamento de Política da Educação Fundamental

A(o): Responsável pela organização do Encontro "PCN em Ação"

Prezado(a) Professor(a),

Estamos confirmando a realização do Encontro "PCN em Ação" nos dias____, _____,_____. O objetivo central desse evento é apresentar e discutir o Programa de Desenvolvimento Continuoado "PCN em Ação" - um programa de formação de educadores, organizado em Módulos de curso pré-planejados, cuja implementação depende do estabelecimento de parceria entre as Secretarias de Educação e o MEC¹. O Encontro "PCN em Ação" representa uma oportunidade fundamental para aprofundar a discussão sobre estratégias metodológicas de formação de professores e para impulsionar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas. Por essa

Para maior compreensão da natureza e das características deste Programa. 1ª Apresentação, Parte I e Parte II de qualquer um dos Módulos que compõem o kit enviado juntamente com este ofício.

razão, desde julho de 1999, o MEC tem viabilizado a participação da Equipe de Assessores da SEF nos encontros organizados pelas Secretarias, contribuindo com o desenvolvimento do Programa em diferentes regiões do país e com o debate sobre estratégias de formação que têm se revelado produtivas para o trabalho com os professores.

No intuito de favorecer a organização do Encontro e os encaminhamentos posteriores, relacionamos a seguir uma série de informações/recomendações importantes.

Procedimentos fundamentais em relação aos participantes do Encontro

- * Que, além das equipes da(s) Secretaria(s) de Educação(s) organizadora(s) do evento, também sejam convidados: representantes de outras Secretarias de Educação da região, bem como profissionais de universidades e coordenadores de projetos que desenvolvam formação de professores - assim pode-se viabilizar/intensificar a articulação de diferentes setores envolvidos com a questão da formação, rumo à criação de um sistema de desenvolvimento profissional continuado do Magistério.
- / Que os Secretários de Educação, cujas Secretarias estão representadas no Encontro, caso não possam acompanhar todas as atividades previstas, participem pelo menos da plenária de abertura - para conhecer melhor o Programa "PCN em Ação" - e da plenária de encerramento - para participar da discussão sobre os necessários encaminhamentos do Programa em cada Secretaria.
- Que se agende uma reunião entre representantes da Equipe da SEF e da(s) Secretaria(s) de Educação presente(s) no Encontro - preferencialmente o(s) próprio(s) Secretário(s) - para discutir as ações de formação de professores já em andamento, as formas de implementação do Programa "PCN em Ação" em nível local e os encaminhamentos a serem dados na plenária de encerramento. A sugestão é que essa reunião ocorra na manhã anterior à plenária final.

- Que os participantes do Encontro não sejam exclusivamente profissionais que assumirão a função de coordenadores gerais: é interessante que haja participação de pelo menos uma parcela dos coordenadores de grupo².
- « Que aconteça uma reunião prévia desses profissionais, para que possam tomar conhecimento da natureza e dos objetivos do Encontro e para que possam inteirar-se do trabalho que realizarão posteriormente. Caso isso não seja possível, é preciso que todos recebam explicações detalhadas a esse respeito, por escrito - o que pode ser feito a partir de uma adaptação do conteúdo deste ofício.
- Que não só os coordenadores gerais e de grupo da(s) Secretaria(s) organizadora(s) do Encontro, mas **todos os convidados** saibam muito bem qual é a natureza do trabalho que será desenvolvido: é preciso explicitar que se trata de um evento de formação de formadores (ou de capacitação de capacitadores, como se costuma dizer em algumas Secretarias), não de um curso sobre os Parâmetros Curriculares. Quando essa explicitação não é feita, o nome do programa - "PCN em Ação" - pode sugerir que o Encontro destina-se a capacitar interessados em implementar os PCN (e não a formar multiplicadores, como é o caso). É muito importante que os convites e/ou convocatórias para o Encontro **explicitem que o trabalho é de formação de formadores de professores**, para que não se criem expectativas falsas em relação ao que vai acontecer.
- / Que também o profissional responsável local pela Tevê Escola seja convidado para o Encontro, pelo menos para a plenária de abertura e de encerramento.
- ' **Que a** Imprensa local seja convidada para fazer a cobertura do evento, pois essa é uma boa oportunidade para colocar as questões educacionais em pauta na mídia.
- ' Que o Município sede do Encontro (Município - Pólo) envie à SEF, com antecedência, a relação nominal dos municípios participantes.

² São denominados *coordenadores gerais* os profissionais que terão basicamente a tarefa tornar viável o Programa "PCN em Ação" (em geral, técnicos das Secretarias de Educação) e são denominados *coordenadores de grupo* os profissionais que assumirão grupos de formação de professores.

Sobre a organização geral do Encontro

1. Os Encontros devem ocorrer preferencialmente de 4ª, 5ª e 6ª feira, eventualmente incluindo o Sábado (ver item 4).
2. Embora a alfabetização seja parte integrante do ensino da Língua Portuguesa e não um processo separado, a proposta do Encontro é que ocorra um trabalho específico com as atividades de formação propostas no Módulo "Alfabetizar com textos", o que permite aprofundar a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no início da escolaridade. Isso se deve a uma avaliação de que é preciso potencializar a atuação dos professores que ensinam os alunos a ler e escrever (professores alfabetizadores), bem como dos técnicos responsáveis pelo acompanhamento do trabalho de alfabetização. Nossa proposta é que, para esses grupos, além de coordenadores gerais, **sejam convidados os profissionais que desenvolverão esse Módulo diretamente com professores³.**
3. Há, portanto, três tipos de grupos de trabalho possíveis no Encontro: de Alfabetização, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série - cada qual desenvolvendo atividades de formação propostas nos respectivos Módulos.
4. Se a opção da(s) Secretaria(s) organizadora(s) do Encontro for de que todos os profissionais responsáveis pela formação de professores de 1ª a 4ª série participem tanto do grupo de trabalho com os Módulos de 1ª a 4ª série quanto do grupo de trabalho com o Módulo "Alfabetizar com textos", há duas possibilidades:
 - quando o Encontro não incluir o segmento de 5ª a 8ª série, os trabalhos poderão acontecer durante quatro dias envolvendo todos os participantes (3ª, 4ª, 5ª e 6ª feira ou 4ª, 5ª, 6ª feira e Sábado);
 - ' quando o Encontro incluir o segmento de 5ª a 8ª série, os trabalhos poderão acontecer durante três dias, envolvendo todos os participantes (4ª, 5ª e 6ª feira), e no Sábado, **envolvendo apenas os profissionais de 1ª a 4ª série, que teriam um período complementar de formação.**

Mesmo que a composição do Encontro seja majoritariamente de futuros coordenadores gerais do Programa "PCN em Ação", a proposta é que, no caso do grupo de trabalho com o Módulo de Alfabetização, os participantes sejam os profissionais que se responsabilizarão pela coordenação de grupos de professores alfabetizadores.

5. Se a opção for de que profissionais responsáveis pela formação de professores de 1ª a 4ª série se distribuam entre os dois grupos de trabalho (1ª a 4ª série e "Alfabetizar com textos") e depois socializem entre si o que foi tratado em cada um deles (se houver mecanismos para isso) o evento poderá ser de três dias.
6. Para maior compreensão das razões do que está indicado no item 2, é imprescindível que a equipe ou profissional responsável pela organização do Encontro leia atentamente o que está contido nas páginas 07 a 22 do Volume **ALFABETIZAÇÃO** do kit de Módulos (caso não tenha ainda recebido, solicitar à SEF).
7. Com o objetivo de subsidiar ao máximo os participantes do Encontro, esclarecemos que o maior tempo dos trabalhos é destinado à realização de atividades propostas nos Módulos do Programa "PCN em Ação", enfatizando-se a discussão das estratégias metodológicas utilizadas. **A finalidade do Encontro não é aprofundar a discussão sobre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, mas sobre metodologias de formação propostas para o trabalho com professores - todos os presentes no evento devem ter essa informação com antecedência, para que não criem expectativas que não poderão ser atendidas.**
8. O Programa "PCN em Ação" é baseado nos pressupostos metodológicos dos **Referenciais para a Formação de Professores**, publicado pelo MEC em 15/10/99, cuja versão inicial foi discutida, no primeiro semestre de 1998, em 10 Seminários Regionais envolvendo todas as Secretarias Estaduais de Educação, 260 Secretarias Municipais, todos os Conselhos Estaduais de Educação e 27 sindicatos de Professores.

Dinâmica do Encontro

1º DIA MANHÃ: Plenária de Abertura

- ' Abertura

- Discussão da relação entre educação escolar de qualidade - conforme propostas expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - e formação profissional dos educadores (breve fala de um membro da Equipe da SEF, seguida de debate)
- Apresentação do Programa "PCN em Ação"

3º DIA, 15h30⁴: Plenária de Encerramento

- Avaliação do Encontro e definição de encaminhamentos para o Programa "PCN em Ação" em nível local.

PERÍODO RESTANTE

- Realização de várias atividades propostas nos diferentes Módulos do Programa, sob a coordenação dos profissionais da Equipe da SEF, em grupos divididos por segmentos (conforme especifica o item 3, pág. 3).
- / Encaminhamento de várias atividades propostas nos diferentes Módulos do Programa pelos participantes do Encontro, sob a supervisão dos profissionais da Equipe da SEF, em grupos divididos por segmentos.

Sugestão de horário para os trabalhos

PARA ENCONTRO DE TRÊS DIAS

1º dia -> 9 às 12h e 14 às 18h / **2º dia** -> 8 às 12h e 14 às 18h / **3º dia** -> 8 às 12h e 14 às 18h (com a plenária das 15:30 às 18h)

PARA ENCONTRO DE QUATRO DIAS

1º dia -> 9 às 12h e 14 às 18h / **2º dia** -> 8 às 12h e 14 às **18h** / **3º dia** -> 8 às 12h e 14 às 18h (com a plenária das 15:30 às 18h) / **4º dia** -> 8 às 12h e 14 às 17h (complemento de formação para os profissionais responsáveis por 1ª a 4ª série).

Ou 4º dia. 15:30h (dependendo da duração e organização do Encontro).

Providências necessárias

A. CONFIRMAÇÃO FINAL DO ENCONTRO

A confirmação final depende de a(s) Secretaria(s) de Educação organizadora(s) do Encontro enviar(em) à SEF, com a maior rapidez possível:

- Ofício especificando detalhadamente: local do evento, telefones de contato fácil, tipos de grupo que comporão o Encontro (1ª a 4ª série / 5ª a 8ª série / Alfabetização), quantidade de grupos de cada tipo, composição e número de participantes por grupo⁵ (quantos coordenadores gerais e coordenadores de grupo e respectivas modalidades de ensino a que pertencem/atendem e quantos convidados e respectivas instituições e/ou projetos), duração do evento (três ou quatro dias), qual o esquema disponível para tirar cópias xerox durante os trabalhos e outras informações consideradas relevantes em relação às demais solicitações feitas neste documento. Caso haja algum tipo de alteração após o envio do ofício, é preciso comunicá-la à Equipe da SEF, por escrito.
- Projeto preliminar de como se pretende implementar o Programa "PCN em Ação", em termos bem objetivos (para tanto, consultar a *Apresentação, Parte 1 e Parte II* de qualquer um dos Módulos).

B. CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO ENCONTRO

As principais condições, necessárias para o bom andamento dos trabalhos, são as seguintes:

- Espaço adequado para acomodar os participantes do Encontro, em plenária, no momento de abertura e fechamento dos trabalhos.
- Turmas de **no mínimo 25 e no máximo 35** participantes, com tempo disponível para participar de todas as atividades propostas até o final dos trabalhos⁶ (as inscrições devem ser pessoais e não institucionais - ou seja, não é compatível com a natureza do Encontro que haja participação de

Esse dado é muito importante, pois a quantidade adequada de material e o número de assessores que a SEF envia ao Encontro para coordenar os grupos de trabalho dependem dessa informação. Eventualmente, em função do movimento das inscrições, pode-se solicitar a ampliação do número de grupos em relação à proposta inicial - desde que com a devida antecedência - como pode-se solicitar também a redução.

É fundamental que os convites/convocatórias explicitem a todos que essa é uma condição para participar do Encontro.

profissionais que representam uma determinada instituição em um período do dia e que são substituídos por outros profissionais em outro período).

- / Salas espaçosas, arejadas e com cadeiras móveis (para os trabalhos com as turmas divididas por segmento), uma vez que há várias atividades preparadas, produzidas e/ou apresentadas em pequenos grupos.
- / Quantidade suficiente de exemplares (um por participante) dos Módulos "PCN em Ação" e de cópias dos textos especificados no item D. Se o número de inscritos exceder a previsão inicial, deverá ser solicitado à SEF, pelo fax (61) **410-9276**, com a devida antecedência, quantidade suficiente de material para atender a todos.
- v Kit completo de Módulos para os convidados de outras instituições (o que deve ser solicitado à SEF com antecedência).
- Cópia deste Ofício e Kit completo de Módulos para as Secretarias de Educação co-organizadoras do Encontro ou convidadas, a serem entregues com antecedência para que seus representantes possam compreender melhor o que é o Programa "PCN em Ação" e a natureza do Encontro. A leitura das Seqüências de Atividades de Formação que integram os Módulos não é recomendada para os técnicos que vão participar dos grupos de trabalho, para não prejudicar algumas das dinâmicas propostas: recomenda-se apenas a leitura prévia da *Apresentação, Parte 1 e Parte II* dos exemplares de Alfabetização e 1ª a 4ª série (ou 5ª a 8ª série).

C. EQUIPAMENTOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA OS TRABALHOS

- Retroprojetor e tela (com amplitude compatível com o tamanho das turmas), previamente instalados nos momentos de trabalho em grupos e em plenário, **inclusive na plenária de abertura.**
- Aparelho de som e microfone para uso nas plenárias, devidamente instalados antes do início dos trabalhos.
- ' Vídeo e tevê (compatível com o tamanho das turmas), previamente instalados e testados em todas as salas onde houver grupos. Como o trabalho a ser feito com os programas de vídeo requer pausas para

discussão, solicita-se que os aparelhos de vídeo tenham controle remoto (sempre que possível).

/ Quadro negro e giz (ou equivalente).

- Um aparelho de tocar CD (disponível para os grupos de trabalho que tiverem necessidade).
- Jogos dos PCN de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, um para cada 3 pessoas, para uso principalmente nos grupos de 5ª a 8ª série.
- Crachás com nomes dos participantes, visíveis a distância, para facilitar a identificação pelos coordenadores dos grupos de trabalho.
- Um caderno de registro para cada participante do Encontro⁷.
- Papel ofício, papel pardo para confecção de cartazes, pincel atômico, cola, tesoura, giz de cera, algumas revistas e jornais para recorte e alguns livros didáticos de 5ª a 8ª séries das diferentes áreas de conhecimento⁸.

D. REPRODUÇÃO DO MATERIAL

É preciso providenciar cópias para todos os participantes do Encontro dos materiais anexos:

- * Instrumento de avaliação do Encontro.
- * Texto "Estratégias Metodológicas de Formação de Professores" (que só deverá ser distribuído pelos coordenadores dos grupos de trabalho ao final das atividades).

Observações:

1. Além desses, há outros materiais utilizados nos grupos, cuja reprodução precisará ser providenciada durante os trabalhos **e é preciso dispor de um esquema para isso.**

A participação nos grupos de trabalho requer o uso de um caderno específico para anotações detalhadas, uma vez que isso permite recuperá-las para maior aprofundamento e para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além disso, a realização de algumas das atividades propostas dependem da consulta a anotações que foram sendo feitas até então.

Esse último conjunto de itens poderá não ser utilizado, a depender do andamento dos trabalhos, mas precisa estar disponível.

2. A separação de todo o material, por grupos de trabalho, deve ser feita pelos organizadores do Encontro, pois a Equipe da SEF estará envolvida com outras tarefas.
3. Se a(s) Secretaria(s) organizadora(s) do Encontro quiser(em) emitir certificados de participação aos presentes, deverá providenciá-los, cabendo aos membros da Equipe da SEF apenas assiná-los em nome do MEC.

E. INFORMAÇÕES SOBRE O CONTEXTO NO QUAL SE INSERE O PROGRAMA

Segue, também anexa, uma ficha de coleta de informações sobre o contexto no qual se insere o Programa "PCN em Ação", que deve ser entregue à Equipe da SEF, preenchida da maneira mais completa possível, ao término dos trabalhos.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informações que se fizerem necessárias pelo telefone **(61) 410-8641** ou fax **(61) 410-9276**

Atenciosamente,

Walter Takemoto
Diretor do Departamento de Política
da Educação Fundamental

Anexo 1A

Cidade Pólo:

Entidade Organizadora:

Pessoa responsável pelo recebimento do material:

Endereço para envio do material:

Сеп: □□□□-□□□□

Telephone para contato: ()

Fax: ()

e-mail:

Municípios	Alfabetização o	Educação Infantil	1ª a 4ª séries	Educação de Jovens e Adultos	5ª a 8ª séries	Nº de convidados especiais
	Nº de participantes	Nº de participantes	Nº de participantes	Nº de participantes	Nº de participantes	
TOTAL						

Obs. Solicitamos que as informações acima nos sejam enviadas com a maior brevidade possível.

Anexo 2

Estratégias Metodológicas de Formação de Professores

- > Apresentação dos participantes do grupo com definição prévia de um aspecto a ser colocado aos colegas
- > Socialização das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos a serem trabalhados no Módulo
- > Leitura de alguns Módulos para inferir a lógica que os orienta e explica - la a quem não leu
- > Leitura do coordenador para o grupo
- > Sedução para a leitura de textos, com explicação dos principais conteúdos abordados e das suas vantagens do ponto de vista pessoal e/ou profissional
- > Leitura com orientação prévia
- r- Leitura conclusiva
- > Elaboração de perguntas (que representam dúvidas ou preocupações) a partir da leitura realizada ou situação colocada
- > Uso de conhecimentos adquiridos por meio da leitura de textos em situações em que isso é imprescindível
- > Escrita de textos
- > Debate coletivo a partir de um tema ou questão
- > Devolução de perguntas feitas pelos participantes para que o grupo procure responder
- > Análise de produção dos alunos
- > Levantamento de conhecimentos prévios/opiniões dos professores
- > Levantamento do que se sabe sobre os conhecimentos prévios dos alunos
- > Análise de atividades escolares
- > Análise de relatórios de professores
- > Análise de livros didáticos
- > Atividades de identificação de percurso pessoal de aprendizagem
- > Pesquisa
- > Visita a locais
- > Elaboração de mural
- > Elaboração de caderno volante
- > Atividades de simulação - que põe em jogo as reais concepções do grupo
- > Apresentação prévia dos principais conteúdos dos programas de vídeo
- > Problemática de conteúdos veiculados em programas de vídeo durante a exibição
- > Análise de situações e/ou textos individualmente e/ou em grupo
- > Comparação dos resultados obtidos em uma análise inicialmente individual e posteriormente coletiva
- > Organização de material didático
- > Organização e planejamento de situações didáticas
- > Discussão de formas de colocar em prática na sala de aula situações didáticas propostas/organizadas nos encontros
- > sistematização de falas/opiniões em esquemas, tabelas ou palavras - chave
- > apresentação de conclusões .debates e pesquisas
- > atividade de avaliação considerando às expectativas de aprendizagem do Módulo

- > atividade de auto - avaliação
- > registro individual no caderno

Coordenação do trabalho de formação em parceria

É possível ler na escola?

Delia Lerner

Docente da Universidade de Buenos Aires, pesquisadora em didática da leitura e escrita e especialista em projetos de capacitação docente

Lectura y Vida, ano 17 - n° 1, março de 1996

Devo ser um leitor muito ingênuo, porque nunca penad que os escritores quisessem dizer mais do que dizem. Quando Franz Kafka conta que Gregorio Samsa apareceu certa manhã convertido em um gigantesco inseto, não me parece que isto seja uma simbologia e a única coisa que sempre me intrigou e a que espécie animal pertencia ele. Creio que houve realmente um tempo em que os tapetes voavam e que havia gênios prisioneiros dentro de lâmpadas. Creio - como diz a Bíblia - que o burro de Baailan falou, e a única coisa a se lamentar é não terem gravado sua voz, e creio que Josué derubou as muralhas de Jericó com o poder de suas trombetas, e a única coisa lamentável é que ninguém tenha transcrito a música com poder de demolir. Creio, enfim, que Vidriera - de Cervantes - era na realidade de vidro, como dizia ele em sua loucura. E creio realmente na jubilosa verdade de que Gargantua urinava torrencialmente sobre as catedrais de Paris.

Gabriel Garcia Marquez.

Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita...

1: possível ler na escola? Essa pergunta pode parecer estranha: por que colocar em dúvida a viabilidade da leitura em uma instituição cuja missão fundamental sempre foi precisamente a de ensinar a ler e escrever?

Contudo, a *desnaturalização* que a leitura sofre na escola tem sido evidenciada de forma irrefutável. Muito antes disso se constituir em lugar-comum da bibliografia didática, Bernard Shaw se negava sistematicamente a aceitar que suas obras formassem parte dos programas escolares. Garcia Marquez se diverte analisando o que ocorre com as suas, que são objeto de ensino em muitos países da América latina.

"Neste mesmo ano - conta o escritor em 1983 - meu filho Gonzalo teve que responder um questionário de literatura, elaborado em Londres, para um exame de admissão. Uma das perguntas pedia que se estabelecesse qual era a simbologia do galo em 'O Coronel não tem quem lhe escreva': Gonzalo, que conhece bem o estilo de sua casa, não pode resistir a tentação de gozar daquele sábio distante e respondeu: 'F o galo dos ovos de ouro'. Mais tarde soubemos que quem teve a melhor nota foi o aluno

Tradução para português: Daniel Revah, Máira Libertad Soligo Takemoto. Rosângela Moreira Veliago e Suzana Mesquita Moreira. Revisão: Heloisa Cerri Ramos.

"Sobre como os professores de literatura pervertem seus alunos" in: Canis e Cardas (tradução de uma nota publicada na revista brasileira Status Plus nº 90, Janeiro de 1983)

que respondeu, como havia ensinado o professor, que o galo do coronel era o símbolo da força popular reprimida. Quando o soube, me alegrei uma vez mais de minha boa estrela política, porque o final que eu tinha pensado para esse livro, e que troquei a última hora, era o coronel torcendo o pescoço do galo e fazendo com ele uma sopa de protesto. Faz anos que coleciono estas pérolas com as quais os professores de literatura pervertem seus alunos. Conheço um, da muito boa fé, para quem a avó desalmada - gorda e voraz, que explora a Cândida Eréndira para cobrar-lhe uma dívida - é o símbolo do capitalismo insaciável. Um professor católico ensinava que a subida ao céu de Remédios era uma transposição poética da ascensão em corpo é alma da Vagem Maria. (. . .) Um professor de literatura da Escola de Letras de La Habana dedicou muitas horas à análise de 'Cem anos de solidão' e chegou à conclusão lisorjeira e ao mesmo tempo deprimente de que não haveria uma solução. Isto me convenceu de uma vez por todas de que a mania de interpretar acaba sendo, em última análise, uma nova forma de ficção, que às vezes termina em disparates".

A ficção não se reduz à produção de interpretações peregrinas - no final das contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplos interpretações. Todo o tratamento que a escola dá a leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Será que a escola é, também, uma obra de ficção?

Para ser fiel a verdade, devo reconhecer que Garcia Marquez toma para si a tarefa docente. Depois de ressaltar que continuam ocorrendo outros milagres semelhantes aos criados por Cervantes ou Rabelais e que, "se não os vemos, é porque somos impedidos muitas vezes pelo racionalismo obscurantista que nos impõe nossos professores de literatura", tem a gentileza de esclarecer:

"Tenho um grande respeito, e sobretudo um grande carinho pelo ofício de professor e, por isso mesmo, me reconforta saber que eles também são vítimas de um sistema de ensino que os induz a dizer bestialidades. Uma das pessoas inesquecíveis da minha vida é a professora que me ensinou a ler. aos cinco anos. Era uma moça bonita e sábia, que não pretendia saber mais do que podia, e era tão jovem que com o tempo acabou sendo mais jovem que eu. Era ela que nos lia, na aula, os primeiros poemas. Recordo com a mesma gratidão o professor de literatura do colegial, um homem modesto e prudente que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Este método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. Em síntese, um curso de literatura não deveria ser mais que um bom guia de leituras. Qualquer outra pretensão não serve para nada mais além de assustar as crianças. Penso eu, cá entre nós".

Nas observações de Garcia Marquez estão incluídas algumas das idéias que tentarei desenvolver neste trabalho o tratamento que a escola (e somente ela) dá à leitura é perigoso porque corre o risco de "assustar as crianças", ou seja, de distanciar-las da leitura ao invés de aproximá-las, ao colocar em juízo o contexto da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, por "eles também são vítimas de um sistema de ensino", contudo, não há que se perder todas as esperanças: em certas condições, a instituição escolar pode converter-se em um ambiente propício à leitura, essas condições devem ser criadas antes mesmo das crianças aprenderem a ler no sentido convencional do termo - e uma delas é que o professor assuma o papel de interprete e que os alunos possam ler através dele

Anexo 3

Garcia Marquez teve sorte em sua escolaridade. Se conseguirmos criar outras condições didáticas em todas as escolas, é provável que tenhamos mais escritores geniais. Mas isto é só um detalhe. O essencial é outra coisa: é fazer da escola um ambiente propício à leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, e inaugurar um caminho que todos possam percorrer para tornarem-se cidadãos da cultura escrita.

Pura esclarecer quais as condições didáticas que devem ser criadas, é preciso examinar, antes de tudo, quais são as atuais dificuldades para a formação de leitores.

A realidade não se responsabiliza pela perda de suas (nossas) ilusões (ou, Não. Não é possível ler na escola).

Ao analisar a prática escolar da leitura, alguém lembra a legenda que aparece nos filmes: "*Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência*". E as semelhanças com o uso social da leitura são **realmente** escassas. **A apresentação da leitura** como objeto de ensino - a transposição didática (Chevallard, 1985) - está tão distanciada da realidade que não é nada fácil encontrar coincidências. Pelo contrário, as perguntas que alguém se faz ao assistir ao filme referem-se às discrepâncias flagrantes entre a versão social e a versão escolar da leitura por que a leitura - tão útil na vida real para cumprir diversos propósitos - aparece na escola como uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler? Por que se ensina uma única maneira de ler - **linearmente**, palavra por palavra, desde a primeira até a última - se os leitores usam diferentes modalidades em função do objetivo que têm? (As vezes lêem exaustivamente, Outras vezes exploram apenas certas partes do texto ou pulam o que não lhes interessa, em alguns casos lêem muito rápido e em outros lentamente, em certas situações controlam cuidadosamente o que estão compreendendo, enquanto em outras se entregam completamente ao prazer de ler) Por que se usa textos específicos para ensinar, diferentes dos que são lidos fora da escola? Por que se enfatiza tanto a leitura oral - que não é muito frequente em outros contextos - e tão pouco a leitura silenciosa? Por que se espera que a leitura reproduza literalmente o que está escrito se os leitores que se preocupam com a construção de significado para o texto evitam perder tempo em identificar cada uma das palavras e apenas as substituem por expressões sinônimas? Por que, na escola, se supõe (e se avalia, em consequência) que existe uma só interpretação correta para cada texto, quando a experiência de todo leitor mostra tantas discussões originadas nas diversas interpretações possíveis de um artigo ou de um romance?¹⁷

Como explicar estas discrepâncias? Decorrem de autênticas necessidades didáticas? É necessário transformar - de forma - desse modo a leitura para conseguir que as crianças aprendam a ler?

Dois fatores essenciais parecem conjugar-se, em um perfeito e duradouro matrimônio, para criar esta versão fictícia da leitura: a teoria comportamentalista de aprendizagem e um conjunto de regras, imposições e exigências fortemente arraigadas na instituição escolar.

Retomo aqui um conjunto de interrogações que foram formuladas em um trabalho anterior (Lerner, 1994), do qual este é, de certo modo, a continuação.

Dur resposta us interrogações acima permitirá expor publicamente como se encadeiam os fatores que estão em jogo na escola

A leitura aparece **desligada** dos propósitos que lhe dão sentido no uso social porque a construção do sentido não é considerada uma condição necessária para a aprendizagem. A teoria oficial na escola, parece considerar - diria Piaget - que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente do funcionamento cognitivo dos adultos enquanto esses aprendem somente o que lhes é significativo, as crianças poderiam aprender aquilo que lhes ensinam, independente de poder ou não atribuir-lhe sentido. Por outro lado, segundo as regras institucionais, é o professor quem tem o direito (e o dever) de atribuir sentido às atividades que propõe: elas devem "cumprir os objetivos" estabelecidos para o ensino

Por que se ensina uma única maneira de ler? Esta é, em primeiro lugar, uma consequência imediata da ausência de objetivos, porque a diversidade de modalidades só pode fazer-se presente - como logo veremos - em função dos diversos objetivos do leitor e dos diversos textos que utiliza para alcançá-los. Quando o objetivo que a instituição estabelece é um só - aprender a ler ou, no máximo, ser avaliado - a modalidade que se utiliza é também única. Quando o trabalho se realiza com uns poucos livros que, além disso, pertencem ao gênero "texto escolar", bloqueia-se a possibilidade de surgir diferentes maneiras de ler. Por outro lado, permitir apenas o uso de uma única modalidade de leitura e o acesso a um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional o controle rigoroso da aprendizagem.

O predomínio da leitura em voz alta deriva sem dúvida de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis. Mas é consequência também da necessidade de controle, já que avaliar a aprendizagem da leitura seria mais difícil se na aula predominassem as situações de leitura silenciosa. A exigência de oralizar com exatidão o que está escrito - de fazer uma leitura rigorosamente literal - não é apenas consequência do desconhecimento do processo leitor, mas também da preocupação com o controle exaustivo da aprendizagem permitindo aos alunos substituir as palavras do texto, por mais pertinentes que estas sejam, quais seriam os parâmetros para determinar a correção ou incorreção da leitura?

O uso de textos especialmente produzidos para o ensino da leitura é apenas uma das manifestações de um postulado básico da concepção vigente na escola o processo de aprendizagem evolui do 'simples' para o 'complexo', portanto, para ensinar saberes complexos é necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação destes elementos ao longo do tempo. começando, certamente, pelo mais simples. É assim que o escrito e parcelado em seus componentes mínimos - sílabas, letras ou, na melhor das hipóteses, palavras - e, somente depois que estes

Piaget coloca que a modalidade adotada pelo ensino parece estar fundamentada em uma consideração das semelhanças e diferenças entre as crianças e os adultos como sujeitos cognitivos, que é exatamente oposta ao que se conduziu das investigações psicogenéticas. Estas últimas têm mostrado que a estrutura intelectual das crianças é diferente da dos adultos (heterogeneidade estrutural), mas o funcionamento de ambos é essencialmente o mesmo (homogeneidade funcional), contudo, ao ignorar o processo construtivo dos alunos e supor que possam dedicar-se a atividades desprovidas de sentido, a escola os trata como se sua estrutura intelectual fosse a mesma dos adultos e seu funcionamento intelectual fosse diferente

componentes tenham sido assimilados, inicia-se o trabalho com frases ou textos. Os textos devem apresentar-se também em forma cuidadosamente graduada a exigência «le simplificação (e também de brevidade) é tal que é impossível encontrar, entre os textos verdadeiros, algum que reúna os requisitos pré-fixados - a única solução, então, é recorrer a livros 'de texto' especialmente elaborados.

Por outro lado, a leitura em si deve decompor-se e reduzir-se, em princípio, a seus elementos mais simples: leitura mecânica primeiro, compreensiva depois e crítica apenas ao final da escolaridade.

É dessa forma que o conteúdo escolar vai se distribuindo no tempo um pouco de escrita - algumas sílabas, algumas palavras - para cada semana, um aspecto do processo leitor destinado a cada período da escolaridade. A linguagem escrita e o ato da leitura desaparecem, são sacrificados em função da gradação. Controlar a aprendizagem de cada uma destas pequenas parcelas é inevitavelmente mais fácil do que seria controlar a aprendizagem da linguagem escrita ou da leitura se apresentadas em toda a sua complexidade.

Finalmente, a aceitação de uma única interpretação válida para cada texto é consonante com uma postura teórica segundo a qual o significado está no texto, ao invés de construir-se graças ao esforço de interpretação realizado pelo leitor - ou seja, graças à interação do sujeito-leitor com o objeto-texto. Mas, também aqui, podemos reconhecer as regras predominantes na instituição escolar o direito de decidir sobre a validade da interpretação é reservado ao professor. Por outro lado, quando existe uma única possibilidade em jogo, o controle se facilita a interpretação da criança coincide ou não com a do professor, é correta ou incorreta. Muito mais difícil seria tentar compreender as interpretações das crianças e apoiar-se nelas para ajudá-las a construir uma interpretação cada vez mais ajustada.

Em síntese: uma teoria de aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição de conhecimento como um processo acumulativo e graduado, como uma decomposição do conteúdo em elementos supostamente mais simples, uma distribuição do tempo escolar que pré-determina os períodos destinados à aprendizagem de cada um destes elementos, um controle estrito da aprendizagem de cada componente; e um conjunto de regras que dão ao professor certos direitos e deveres que só ele pode exercer - enquanto o aluno exerce outras complementares. Esses são os fatores que, articulados, tornam impossível ler na escola.

Quais são então as ilusões perdidas? Perdemos a ilusão da naturalidade. Antes, nos parecia simples introduzir na escola a versão social da leitura. Para conseguir que as crianças se tornassem leitoras, parecia suficiente satisfazer dois requisitos: respeitar a natureza da prática social da leitura e levar em conta os processos construtivos das crianças. Cumpridas estas duas condições tudo ocorreria naturalmente. Agora sabemos que a concepção que se tem do sujeito e do objeto de conhecimento está longe de ser o único fator determinante da versão escolar da leitura, que a permanência das concepções vigentes se explica por causa de sua perfeita consonância com regras e demandas próprias da instituição escolar. Agora sabemos que a complexidade não é natural para a escola porque se torna muito mais problemática do ponto de vista da gestão do tempo e da necessidade de controle: como distribuir no tempo o ensino de um objeto complexo se não o dividirmos? Como controlar o progresso da aprendizagem quando o objeto se apresenta em toda a sua complexidade? Se também a complexidade do processo de

reconstrução do objeto por parte da criança, se o aprendizado não é uma soma de pequenas aprendizagens, e sim um processo de reorganização de conhecimentos complexos. Quais são os parâmetros que permitirão controlar as sucessivas aproximações? Agora sabemos que para chegar a ser leitor. O aluno teria que exercer alguns direitos e deveres que - segundo o controle didático vigente - são preventivos do professor. Sabemos também que não é natural para a escola que os direitos e deveres sejam compartilhados pelo professor e pelos alunos, porque uma distinção nítida dos papéis é necessária para concretizar o ensino e a aprendizagem, para cumprir a função que a sociedade designa para a escola.

Dado que a escola tem uma missão específica, os objetos de conhecimento a leitura, nesse caso - ingressam nela como "objetos de ensino". Portanto, não é "natural" que a leitura tenha na escola o mesmo sentido que tem fora dela. Se pretendemos que o sentido real da leitura se conserve, teremos que realizar um forte trabalho didático para conseguí-lo. Esse trabalho começa por reconhecer que efetivamente a escola é um espaço de ficção. E a obra que colocaremos em cena hoje é...

A escola como microsociedade de leitores e escritores
(ou. Sim. É possível ler na escola)

Enfrentamos um grande desafio construir uma nova versão fictícia da leitura, uma versão que se ajuste melhor à prática social que tentamos comunicar e permita a nossos alunos apropriarem-se efetivamente dela. Articular a teoria contrutivista da aprendizagem com as regras e exigências institucionais está longe de ser fácil e preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, de criar novos modos de controlar a aprendizagem, de transformar o contrato didático, de conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos.

Criar uma boa versão requer não só muitos ensaios, mas também uma reflexão crítica e profunda sobre cada um deles para que a próxima versão seja melhor. Requer também o constante trabalho de cooperação com colegas empenhados na mesma tarefa. É, por isso que a versão que apresentamos neste documento está baseada não só no trabalho de diversos pesquisadores cujas produções têm contribuído decisivamente para elaborá-la, como também na contribuição ativa e reflexiva de muitos professores. As situações e projetos didáticos que serão esquematizados a seguir estão suficientemente validados, já que têm sido colocados em prática inúmeras vezes e em condições muito diversas em distintos países, com tripulações escolares diferentes, sob a responsabilidade de professores que lutam por desenvolver projetos pioneiros no seio de instituições que não favorecem isso ou de docentes que integram equipes ou trabalham em escolas que elaboram e mantêm projetos comuns. O funcionamento destas situações tem sido reiteradamente estudado por diferentes pesquisadores e a confrontação entre estas experiências tem permitido fazer ajustes ao projeto inicial, começar a distinguir os aspectos gerais que são necessários para cumprir os objetivos que se busca alcançar daqueles que são circunstanciais e podem variar em função das particularidades de cada contexto de aplicação.

A análise que apresentaremos dos diferentes aspectos a se considerar é, sem dúvida, provisória só expressa o estudo atual de nossos conhecimentos, com suas possibilidades e suas limitações.

Diferentes modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: um mesmo material informativo-científico pode ser lido para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar um aspecto determinado do tema sobre o qual se está escrevendo, um artigo de jornal pode ser lido em um momento simplesmente por prazer e, em outro, ser utilizado como objeto de reflexão - e o que me tem ocorrido com o artigo de Garcia Marquez cujo comentário dá início a este texto -, um poema ou um conto podem ser lidos em um momento por prazer e, em outro, como forma de comunicar algo a alguém.

Diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidade de textos e diversidade de combinações entre eles. A inclusão dessas diversidades - assim como a articulação com as exigências escolares - e um dos componentes da complexidade didática necessária quando se opta por apresentar o leitor na escola sem simplificações, procurando conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social.

Como se coordenam os dois sentidos da leitura? Como se articulam os objetivos didáticos - referentes ao ensino e à aprendizagem - e os propósitos imediatos para os quais aponta o projeto proposto (a situação a-didática)? Se, ao planejar o projeto, se levam em conta ambos tipos de objetivos esta articulação não coloca maiores problemas, enquanto se desenvolvem as atividades necessárias para cumprir o propósito imediato, alcançam-se também, os objetivos referentes à aprendizagem. Analisados alguns exemplos

Projeto realizado na 2ª série, início do ano escolar:

- Propósito produção de uma fita cassete de poemas (1er para compartilhar com os outros algo de que se goste).
- Destinatários: grupo de Jardim da Infância da escola e biblioteca falada de cegos
- Sequência de atividades
 - a) Proposta do projeto as crianças e discussão do plano de trabalho
 - b) Seleção dos poemas para gravar a professora lê muitos poemas - alguns que ela mesma pesquisou, outros que foram sugeridos pela biblioteca ou pelas crianças, todos aprovados no controle de qualidade literária. Cada criança anota os títulos dos poemas que gostariam de gravar lista atividade ocupa muitas horas de aula. as crianças desfrutam de cada um dos poemas, trocam impressões, pedem que o professor releia os que gostam muito, falam sobre os autores, lêem outros poemas dos poemas favoritos
 - c) Organização da tarefa considerando os poemas escolhidos e as possibilidades de cooperação, a professora forma as duplas de alunos que trabalharão juntos. Cada dupla rele os poemas que gravará. As crianças trocam idéias sobre as formas de ler. Decidem (provisoriamente) qual integrante da dupla gravará cada um dos poemas levam os poemas para casa para estudar
 - d) Audição de fitas cravadas por poemas ou declamações
 - e) Gravação (ensaio) cada dupla - e cada criança - grava os poemas escolhidos. Depois de gravado os dois primeiros (um de cada criança), escutam, analisam,

O ensino obrigatório, na Argentina, começa aos 6 anos. A 2ª série corresponderia então, em termos de idade, a nossa 1ª série (NT)

O sentido da leitura na escola: propósitos didáticos e propósitos do aluno

Na escola, como já temos dito, a leitura é antes de tudo um objeto de ensino. Para que se constitua também em um objeto de aprendizagem e necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização do propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura, como objeto de ensino, não se separe demais da prática social que se quer comunicar, é imprescindível representar ou re-apresentar, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Consequentemente, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito: por um lado, ensinar e aprender algo sobre a prática social da leitura (propósito - cuja utilidade, do ponto de vista do aluno, é mediata), por outro lado, cumprir um objetivo que tenha sentido na perspectiva imediata do aluno.

fratase então de pôr em cena esse tipo particular de situação didática que Brosseau (1986) tem chamado "a-didáticas": situações que propiciam o encontro dos alunos com um problema que devem resolver por si mesmos, que funcionam de tal modo que o professor - ainda que intervenha de diversas maneiras para orientar a aprendizagem - não explicita o que sabe (não faz público o saber que permite resolver o problema), que tornimi possível gerar no aluno um projeto próprio, e que, por tudo isso, mobilizam seu desejo de aprender independentemente do desejo do professor. No caso da leitura (e da escrita), os projetos de interpretação-produção organizados para cumprir uma finalidade específica - vinculada em geral à elaboração de um produto real - projetos que são clássicos na didática da "língua escrita, parecem cumprir as condições necessárias para dar sentido à leitura.

Os projetos devem buscar alcançar alguns (ou vários) dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um artefato, construir um móvel), ler para informar-se sobre um assunto de interesse (científico, cultural, de política atual, etc); ler para escrever (por exemplo, para aprofundar o conhecimento que se tem sobre o tema do artigo que se está escrevendo ou a monografia que tem que entregar), ler para buscar determinadas informações necessárias por algum motivo (o endereço de alguém, o significado de uma palavra, etc.). 1er pelo prazer de ingressar em outro mundo possível...

Cada um destes propósitos aciona uma modalidade diferente de leitura (Sole, 1993). Quando o objetivo é obter no jornal informações gerais sobre a atualidade nacional, o leitor opera de forma seletiva: lê as manchetes de todas as notícias e os corpos das mais importantes (para ele) mas se delema apenas naquelas que lhe dizem respeito diretamente ou lhe interessam mais. Quando o objetivo da leitura é resolver um problema prático, o leitor tende a examinar cuidadosamente toda a informação contida no texto, já que isto é necessário para pôr em funcionamento o aparelho que quer fazer funcionar ou para que o objeto que se está construindo tenha a forma e as dimensões adequadas. Quando se lê por prazer, o leitor pode centrar-se na ação e pular as descrições ou relevar várias vezes as frases cuja beleza, ironia ou precisão sejam marcantes e prestar pouca atenção às outras partes do texto...

decidem as modificações. Fazem uma nova gravação, voltam a escutar e determinam se será necessário regravar. Experimentam com outros poemas

f) Audição: todas as crianças escutam as gravações realizadas até o momento. As duplas trocam sugestões.

g) Gravação (segundo ensaio): cada dupla volta a gravar, considerando as recomendações dos ouvintes. Escutam o gravado, fazem as correções necessárias. Repetem o processo com os poemas que faltam. Em alguns casos, será preciso ensaiar e gravar novamente. Em outros casos, o poema já está pronto para sua gravação definitiva.

h) Gravação final (continuam fazendo correções, algumas sugeridas pelas crianças, outras pela professora, até que esta determina o fim do trabalho. pois o produto é aceitável).

i) Todos escutam o cassette que a professora montou, copiando as gravações de todos

j) Redige-se uma carta coletiva, apresentando o cassette aos destinatários, solicitando resposta e crítica construtiva.

Foram alcançados tanto os propósitos colocados pelo projeto como os objetivos de ensino e aprendizagem: garantiu-se um intenso contato com textos de um mesmo gênero e os alunos sabem agora muito mais do que antes sobre poemas e poetas, ouvir a leitura da professora e escutar gravações realizadas por declamadores ou poetas permitiu desfrutar das possibilidades desse gênero literário em que o poema já está pronto para sua gravação definitiva.

Antes de abandonar este exemplo, uma observação no âmbito desse projeto (ou de outros similares), a leitura em voz alta deixa de ser um mero exercício "para aprender a ler em voz alta" ou um meio de avaliar a "organização do texto", adquire sentido porque se constitui num veículo de comunicação. E, tudo que pareça paradoxal, permite aprender muito mais, precisamente porque não serve só para aprender: nesse caso, para as crianças é altamente significativo "ler bem" porque querem comunicar-se com seu público e por isso ensaiarão quantas vezes forem necessárias até se chegar aos resultados que desejam. Além do mais, as crianças descobrirão que ler em voz alta pode ser prazeroso e que podem vir a ler muito melhor do que suspeitavam

Projeto realizado na 3ª série, segundo mês de aula:

- Propósito: instalação de um serviço de consultas telefônicas⁶, que possa fornecer todo tipo de informação científica. Em uma primeira etapa, o público deverá chamar por telefone. Mais tarde se insaiará um "service de fax" (Ler para extrair informações específicas, ler para comunicar a outras pessoas, ler para escrever).

Este projeto didático foi inspirado em uma situação experimental planejada por Emilia Ferreira (em 1988), ao implementar uma pesquisa avaliativa de experiências didáticas vinculadas com a psicogênese da língua escrita

- Destinatários todos os alunos da escola. Eventualmente, outros membros da instituição

- Sequência de atividades em lugar de detalhar aqui a enorme série de atividades envolvidas neste projeto, nos limitaremos a indicar uma variação proposta pelas professoras na última vez que o pusemos em prática, porque essa variação está vinculada à articulação de objetivos didáticos e propósitos imediatos que nos interessam (inquanto planejávamos o projeto, as professoras sugeriram que a instalação do "serviço de consultas" fosse precedida por um curso de capacitação pura e "pessoal", que compreenderia, entre outros, os seguintes aspectos: visita a diversas bibliotecas para localizar determinadas informações, seleção dos livros pertinentes, busca da informação (e, portanto, manejo de índice, exploração de capítulos, orientando-se por subtítulos, leitura seletiva, etc.), tomar apontamentos sobre a informação recolhida e anotar referências...

Neste caso, a necessidade de preparo dos alunos para enfrentar a tarefa difícil para a 3ª série - de localizar rapidamente informações heterogêneas e relativamente imprevisíveis solicitadas pelos "clientes" levou a desenvolver certos objetivos didáticos antes mesmo de o telefone começar a funcionar (ou seja, antes de que se cumprisse o propósito imediato dos alunos). De qualquer forma, as situações didáticas estiveram carregadas de sentido também durante o "curso de capacitação", porque este foi tratado como um conjunto de ensinamentos consistentes para resolver situações similares às que logo haveriam de enfrentar

Assim, as crianças precisam resolver problemas que as levem a manejar cada vez melhor o discurso informativo-científico, a se familiarizar com a estrutura própria de seus diferentes subgêneros e com o vocabulário específico de cada disciplina. Além do que, tem oportunidade de progredir na leitura em voz alta ao responder as perguntas telefônicas e na elaboração de textos expositivos quando a resposta se envia por fax. E, certamente, aprendem muito sobre os temas que são objeto de sua investigação

Dessa forma, a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do professor com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças.

Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades

O tempo - todos nós, professores, o sabemos - é um fator de peso na instituição escolar: é sempre escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejamos ensinar-lhes em cada ano escolar

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem avança através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo não se trata apenas de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático.

Para concretizar essa mudança, parece necessário - além de ousar romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo - cumprir pelo menos duas condições manentes com flexibilidade a duração das situações didáticas "

e viabilizar o retorno aos mesmos conteúdos em diferentes oportunidades, sob diferentes perspectivas. Criar essas condições exige implementar diferentes modalidades organizativas projetos. atividades permanentes, seqüências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar

- Os projetos - além de oferecer contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao orientar-se para a conquista de um objetivo - permitem uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, um projeto pode ocupar somente uns dias ou desenvolver-se ao longo de vários meses. Os projetos de maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto. Por outro lado, a sucessão de projetos diferentes - em cada ano letivo e, em geral, ao longo da escolaridade - torna possível voltar a trabalhar sobre a leitura sob diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos e a partir de diferentes tipos de texto

- As atividades permanentes - que se repetem de forma sistemática e previsível semanal ou quinzenalmente, oferecem a oportunidade de contato intenso com um tipo de texto específico em cada ano da escolaridade, e são particularmente apropriadas para se comunicar certos aspectos do comportamento leitor.

Na 2ª série, por exemplo, uma atividade permanente que se pode realizar é "A hora dos contadores de contos", as crianças se responsabilizam, em rodízio, por contar ou ler um conto que elas mesmas tenham escolhido (orientadas pela professora) e cuja apresentação tenham preparado previamente, de tal modo que seja clara e compreensível para quem ouve. A criança que assume o papel de "contador de contos", deve levar em consideração certos procedimentos: explicar as razões que a levaram a escolher o conto, conhecer alguns dados sobre a vida e obra do autor, comentar com seus companheiros os episódios ou personagens que lhe chamaram a atenção (ou não). Terminada a leitura (ou relato), os demais alunos podem intervir fazendo perguntas ou comentários. A discussão se generaliza: analisam-se as ações dos personagens, comparam-se com outros conhecidos, fazem-se apreciações sobre a qualidade do que se acaba de ler...

¹ Em outras sênes, a atividade permanente não está centrada no conto e sim em outros tipos de texto: pode ser "A hora das curiosidades científicas" - destinada a dar resposta às indagações das crianças sobre o funcionamento da natureza e a intensificar seu contato com o discurso informativo-científico - ou ainda "A hora das notícias", atividade destinada a formar leitores críticos dos meios de comunicação.

As atividades permanentes são também adequadas para cumprir outro objetivo didático, o de favorecer a aproximação das crianças a textos que não teriam por si mesmas por causa de sua idade - 1er cada semana um capítulo de um conto é uma atividade que pode ser produtiva nesse sentido. A leitura é compartilhada: a professora e os alunos lêem alternadamente em voz alta; escolhe-se uma história de aventuras ou de suspense que possa atrair o interesse das crianças e interrompe-se a leitura em pontos estratégicos, para aguçar a curiosidade. Algumas crianças, nem sempre as mesmas, se

interessam tanto que conseguem o livro para continuar lendo em casa e acabam contando a seus companheiros os capítulos. dados para que a leitura compartilhada possa avançar

A distribuição do tempo de aula demonstra a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao se destinar momentos específicos e pré-estabelecidos à leitura, comunica-se às crianças que essa é uma atividade muito valorizada. Este é um dos benefícios das atividades permanentes.

- As seqüências de atividades permitem ler com os alunos diferentes exemplos de um mesmo gênero e subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos), diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

A diferença em relação aos projetos, que se organizam em torno de um produto tangível, as seqüências incluem situações de leitura cujo único propósito explícito, compartilhado com os alunos, é ler. Contribuem, em compensação, para cumprir outros objetivos didáticos: comunicar o prazer de ler simplesmente para conhecer outros mundos possíveis; desenvolver as possibilidades dos alunos apreciarem a qualidade literária (e detectar sua ausência), fornecer critérios de seleção de material a ser lido, gerar comportamentos leitores como o rastreamento de um determinado gênero, tema ou

autor

Em cada seqüência se inclui - assim como nos projetos - atividades coletivas, grupais e individuais. Assim, é possível tanto a colaboração entre os leitores para compreender o texto e o confronto de suas diferentes interpretações como a leitura pessoal que permite a cada criança interagir livremente com o texto: ou seja, pode-se ler o que mais gostou, saltar o que não lhe interessa deter-se ou voltar para verificar uma interpretação da qual não se tem certeza. O empréstimo de livros permite que os alunos continuem lendo em casa, ambiente que, em alguns casos, pode ser mais apropriado para esta leitura privada

- As situações independentes podem classificar-se em dois subgrupos.
- Situações ocasionais em algumas oportunidades, a professora encontra um texto que considera valioso e compartilha com os alunos, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relacione às atividades que no momento estão sendo realizadas. E, em outras ocasiões, os próprios alunos propõem a leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto que os tenha impressionado e cuja leitura a professora também considere interessante. Nestes casos, não teria sentido nem renunciar à leitura dos textos em questão pelo fato de não ter relação com o que se está fazendo, nem inventar uma relação inexistente: se sua leitura permite trabalhar sobre algum conteúdo significativo, a organização em uma situação independente se justifica

- Situações de sistematização: essas situações são consideradas "independentes" apenas pelo fato de não ajudarem a alcançar objetivos colocados em relação à ação imediata (para a elaboração de um produto, como nos projetos, ou para o desejo de "saber como continua" uma história de aventuras que provoca curiosidade e emoção, por exemplo). Embora não estejam relacionadas com propósitos imediatos, as situações de sistematização guardam; sempre uma relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque se destinam justamente a sistematização dos conhecimentos linguísticos construídos através de outras modalidades organizativas. Por exemplo, depois de haver realizado uma

seqüência de atividades centrada na leitura de fábulas, cria-se uma situação cujo objetivo é refletir sobre os traços característicos das fábulas e as diferenças em relação aos contos. Do mesmo modo, a partir de um texto dirigido a produzir um jornal escolar ou uma revista literária, propõem-se situações que permitam definir explicitamente as características do discurso jornalístico e de alguns de seus diferentes subgêneros, elaborar conclusões sobre o uso dos tipos de letras nestes portadores, sistematizar conhecimentos que constroem sobre a pontuação ao enfrentar diferentes problemas de escrita.

É dessa forma que a articulação de diferentes modalidades organizativas tornam possível desenvolver situações didáticas que tenham diferentes durações, que podem ser permanentes ou acontecer em determinados períodos, algumas que se sucedem no tempo, outras que se cruzam em uma mesma série ou ciclo. Deste modo, a distribuição do tempo didático - ao invés de se confundir com a justaposição dos pedaços do objeto de conhecimento que seriam sucessiva e acumulativamente aprendidas pelo sujeito - favorece a apresentação da leitura, pela escola, como uma prática social complexa e a apropriação progressiva desta prática por parte dos alunos.

O esforço para ajustar o tempo didático ao objeto de ensino e aprendizagem de um modo que permita superar a fragmentação do conhecimento não se limita ao tratamento da leitura - que tem sido o eixo deste artigo - mas abrange a totalidade do trabalho didático com a língua escrita.

Em primeiro lugar, leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente. Ler "para escrever" é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos - já que estes requerem sempre um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e as Características do gênero em questão; da mesma forma, no âmbito de muitas das situações didáticas que se colocam, a escrita se constitui em um instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo ou porque a compreensão do texto requer que o leitor faça resumos ou esquemas que o ajudem a reorganizar as informações.

Em segundo lugar, os diferentes tipos de textos - ao invés de distribuírem-se linearmente, cabendo a cada série determinados escritos sociais - aparecem e reaparecem em diferentes momentos da escolaridade e em diferentes situações, de tal modo que os alunos possam fazer uso deles e reanalisá-los em novas perspectivas.

Em terceiro lugar, as modalidades de trabalho adotadas durante a alfabetização inicial, são basicamente as mesmas utilizadas depois que os alunos se apropriam do sistema alfabético de escrita. Como as situações didáticas que se colocam unies e depois que os alunos se alfabetizam estão orientadas por um mesmo propósito fundamental - criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos, e de produtores de textos adequados à situação comunicativa - o esforço para reproduzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita está sempre presente. Desde o início da escolaridade, a leitura e a escrita respondem a propósitos definidos, o trabalho está focado prioritariamente nos textos, propõe-se a análise crítica do que é lido, discutem-se diferentes interpretações buscando acordos, considera-se o ponto de vista do destinatário ao escrever, revisam-se cuidadosamente os escritos produzidos. As atividades devem permitir anular dois objetivos fazer com que os alunos se apropriem progressivamente da "língua que se escreve" - do que esta tem de específico o

diferente do oral-conversacional, dos diferentes gêneros da escrita, da estrutura e vocabulário próprios a cada um deles - e que aprendam a ler e escrever autonomamente. Em alguns casos, o professor atuar como mediador, lendo diferentes textos para os alunos, ou escrevendo o que produzem e ditam. Em outros casos, as situações de leitura tendem a colocar os alunos diretamente em contato com os textos para buscar informações, para localizar um determinado dado, para buscar indícios que permitam verificar ou modificar suas antecipações sobre o que está escrito. Do mesmo modo, as situações de escrita colocam às crianças o desafio de produzir textos por si mesmas, o que as obriga a se preocuparem não só com a "língua que se escreve" mas também com como fazer para escrever. Quando a situação exige dos alunos que leiam ou escrevam diretamente, a atividade pode acontecer a partir de textos completos ou de algum fragmento de um texto que tenha sido lido, escrito ou ditado pelo professor, pode ser individual ou grupal; pode responder a um propósito imediato dos alunos - por exemplo, fazer cartazes e convites para divulgar uma peça teatral que se está preparando - ou responder somente a um objetivo cujo alcance não é imediato mas muito significativo para os alunos, nesta fase aprender a ler e a escrever.

Delineamos uma modalidade alternativa de distribuição do tempo didático, uma modalidade que responde a necessidade de produzir uma mudança qualitativa na apresentação escolar da leitura. Não podemos concluir este ponto sem reconhecer que o tempo escolar se mostra insuficiente também nessa perspectiva apresentada, que sempre é necessário fazer uma seleção deixando de lado aspectos que gostaríamos de incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora temos encontrado para decidir e este administrará o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.

Sobre o controle: avaliar a leitura e ensinar a ler

A avaliação é uma necessidade legítima da instituição escolar, é o instrumento que permite determinar em que medida o ensino está atingindo seus objetivos; em que medida foi possível comunicar aos alunos o que o professor pretendia. A avaliação da aprendizagem e imprescindível porque oferece informações sobre o funcionamento das situações didáticas e, com isso, permite reorientar o ensino, fazer os ajustes necessários para avançar e para se atingir os objetivos colocados.

No entanto, a prioridade da avaliação deve terminar ali, onde começa a prioridade do ensino. Quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos, quando - como ocorre no ensino tradicional da leitura - a exigência de controlar a aprendizagem se sobrepõe ao critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, produz-se uma redução no objeto de ensino porque sua apresentação se limita aqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle. Privilegiar a leitura em voz alta, propor sempre um mesmo texto para todos os alunos, eleger apenas fragmentos ou textos muito breves são estes alguns dos sintomas que mostram como a pressão da avaliação se impõe diante das necessidades do ensino e da aprendizagem.

Ao contrário, priorizar o objetivo de formar leitores competentes nos levará a promover a leitura de livros completos (embora não possamos controlar exatamente tudo o que os alunos aprendem ao lidos), a propor, em alguns casos, que cada aluno ou grupo tem um texto diferente para favorecer a formação de critérios de seleção e

propiciar as situações de comentário ou recomendação, típicas do comportamento leitor (embora isso implique no risco de não poder corrigir todos os eventuais erros de interpretação), a dar maior relevância as situações de leitura silenciosa (embora sejam mais difíceis de controlar do que as atividades de leitura em voz alta)

Sal>er que o conhecimento e provisório, que os erros não se "fixam" e que tudo o que se aprende e objeto de sucessivas reorganizações, permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo Oferecer aos alunos todas as oportunidades necessárias para que cheguem a ser leitores no pleno sentido da palavra, coloca o desafio de elaborar - através da análise sobre o que ocorre durante as situações propostas - novos parâmetros de avaliação, novas formas de controle que permitam identificar os aspectos da leitura que se incorporam ao ensino

Por outro lado, orientar a prática para a formação de leitores autônomos obriga a redefinir a distribuição dos direitos e deveres referentes à avaliação Para cumprir este objetivo é necessário que a avaliação deixe de ser uma função privativa do professor, porque formar leitores autônomos significa - entre outras coisas - capacitar os alunos para que possam decidir quando sua interpretação e concia e quando não é, estar atentos à coerência das suas interpretações e detectar possíveis inconsistências, interrogar o texto buscando pistas que validem esta ou aquela interpretação ou que permitam determinar se uma contradição que eles detectaram se origina no texto ou em um erro de interpretação produzido por eles próprios ... Trata-se então de oferecer as crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura Possibilitar essa construção requer que as situações de leitura coloquem os alunos diante do desafio de validar, por si mesmos, as suas interpretações e, para que isso ocorra, é necessário que o professor não manifeste de imediato sua opinião us crianças, que delegue a elas, provisoriamente, a função avaliativa

Ao invés de deixar apenas para o professor o controle da validade, compartilha-se isso com as crianças: durante certo tempo, ele não expressa tanto sua próprio interpretação do texto quanto a sua opinião sobre as interpretações formuladas pelas crianças e incentiva que elas elaborem e confrontem argumentos, que validem (ou descartem) suas diferentes interpretações. No entanto, as intervenções que o professor faz durante este período, em que se abstém de dar a sua opinião, são decisivas, quando percebe que as crianças persistem em não considerar algum dado relevante que esta presente no texto, intervém indicando-o e colocando questões sobre sua relação com aspectos já considerados; quando considera que u origem das dificuldades de compreensão devem-se à insuficiência de conhecimentos prévios, oferece toda u informação que considera pertinente, quando as prolongadas discussões do grupo demonstram que as crianças não relacionam o tema tratado no texto com conteúdos já conhecidos e que vale a pena explicitar, o professor atua como memória do grupo, quando predomina uma interpretação que ele considera errada, afirma que existe outra interpretação possível e desafia as crianças a procurá-la ou, então, propõe explicitamente outras interpretações (entre us quais a que ele considera mais aproximada), solicitando que determinem qual lhes parece mais válida e que justifiquem a sua apreciação

Finalmente, quando o professor considera que a aproximação REALIZADA para a compreensão do texto é suficiente ou que foram colocados em jogo todos os recursos possíveis para elaborar uma interpretação ajustada, valida aquela que considera correta, expressa a sua discrepância com as ondas e explícita os argumentos que sustentam a sua opinião

O professor continua tendo a ultima palavra, mas é importante que seja a ultima e não a primeira, que seu juízo de validação seja emitido depois dos alunos terem tido a oportunidade de validar por si mesmos suas interpretações, de elaborar argumentos e de buscar indícios parti verificar ou rejeitar as diferentes interpretações produzidas na classe Este processo de validação - de co correção e auto-correção exercida pelos alunos faz parte do ensino, já que é essencial para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo A responsabilidade da avaliação continua ficando, em última instância, nas mãos do professor, já que somente a delega de maneira provisória, recuperando-a quando considera que essa delegação cumpriu sua função Deste modo, é possível conciliar a formação de estratégias de auto-controle da leitura com a necessidade institucional de distinguir claramente os papéis do professor e dos alunos

Esclarecemos, finalmente, que as modalidades de controle que permitem a participação dos alunos são produtivas não apenas quando as atividades estão centradas na compreensão, como também em outras situações imagine-se, por exemplo, no projeto de produção de uma fita-cassete de poemas a que já nos referimos, no qual o controle da leitura em voz alta era compartilhado pelo próprio leitor, pelos membros de seu grupo, pelos outros grupos que escutavam, a gravação e pelo professor Controle grupal e auto-controle se colocam em jogo também nesse caso

Em síntese, para evitar que a pressão da avaliação esli função que reconhecemos como merente à escola - se constitua num obstáculo para a formação de leitores, é imprescindível, por um lado, pôr em primeiro plano os objetivos relacionados á aprendizagem de modo que eles não sejam subordinados à necessidade de controle e, por outro, criar modalidades de trabalho que incluam momentos durante os quais o controle seja responsabilidade dos alunos » *

De qualquer modo, embota desde já seja possível fazer algumas afirmações - como as que fizemos nesse ponto - a avaliação continua sendo um campo no qual podem ser identificadas mais perguntas do que respostas, um campo problemático que deve se constituir em objeto da investigação didática

É claro que a Ênfase no auto-controle da compreensão dependerá do tipo de texto que seja lido e do propósito que se tenha será muito maior, por exemplo, ao ler uma instrução para operar um aparelho recém adquirido do que ao ler um conto (porque no primeiro caso um erro de compreensão pode deteriorar o aparelho), ao ler um romance, o grau De controle exercida pelo leitor será melhor se a leitura for exclusivamente por prazer. do que se estiver "estudando-o" para uma prova As atividades de leitura propostas na escola devem permitir que os alunos aprendam a utilizar modalidades de auto-controle adequadas a cada situação

O professor: um ator no papel de leitor

Na escola, a quem se atribui a responsabilidade de atuar como leitor? Enquanto a função de decidir sobre a validade das interpretações costuma ser reservada ao professor - como já vimos anteriormente - o direito o a obrigação de ler costumam ser privativos do aluno.

Para que a instituição escolar cumpra sua missão de comunicar a leitura como prática social, mais uma vez parece imprescindível atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Para comunicar às crianças os comportamentos que são t picos do leitor,   necessário que o professor os encarne na aula, que ofereça a elas a oportunidade de participarem de atos da leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com elas uma relação de "leitor para leitor". Nesta perspectiva, ao longo de uma mesma atividade-ou em atividades diferentes, a responsabilidade de ler pode, em alguns casos, ser apenas do professor ou apenas dos alunos, ou ser compartilhada por todos. O ensino adquire Características específicas em cada uma dessas situações.

Ao adotar em aula a posição de leitor, o professor cria uma situação de ficção" procede "como se" a situação não tivesse lugar na escola, 'como se' a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático - compartilhar com os outros um poema que o emocionou ou uma notícia de jornal que o surpreendeu, por exemplo. O seu propósito e, no entanto, claramente didático, o que se propõe com esta representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor: o professor interpreta o papel de leitor e, ao fazê-lo, atualiza um significado da palavra "ensinar" que habitualmente não se aplica   ação da escola, significado cuja relevância, no caso da leitura, faz tempo tem sido apontada por ME Dubois (1984):

"Pode-se falar do ensinar em dois sentidos, como um fazer que alguém aprenda algo (...), ou como um 'mostrar algo'¹¹ (...). A idéia de ensinar   leitura dessa última forma (...) seria mostrar   criança de que maneira nós, adultos, utilizamos a leitura, do mesmo modo como lhe mostramos de que maneira usamos a linguagem oral."

Mostrar para que se l , quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse e quais são mais úteis para outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada para uma determinada finalidade ou como o quo já se sabe acerca do autor ou do tema tratado pode contribuir para a compreensão de um texto. Ao ler para as crianças, o professor 'ensina' como se faz para ler.

A leitura do professor   patricularmente importante no início da escolaridade, quando as crianças ainda não lêem, por si próprios, de forma eficaz. Durante este período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais l  diferentes tipos de texto. Quando se trata de um conto, por exemplo, cria um clima propício para desfrutá-lo: propõe que as crianças se sentem a sua volta para que possam ver as imagens e o texto, caso queiram, le com a intenção de provocar emoção, curiosidade, suspense ou diversão, evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história e, portanto, não faz perguntas para verificar se as crianças estão entendendo' nem explica palavras supostamente difíceis; incentiva as crianças a seguirem o fio da narrativa (sem se deterem no significado particular de certos termos) o u apreciarem u beleza daqueles

trechos cuja forma foi objeto de um cuidado especial por parte do autor. Quando termina o conto, ao invés de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões - como faria qualquer leitor - e, com isso, desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que pode ser inferida a partir do texto, sobre o que mais impactou a cada uma, sobre os personagens com os quais se identificam ou que lhes parecem estranhos, sobre o que teriam feito se tivessem que enfrentar uma situação semelhante ao conflito apresentado no conto.

Quando, no entanto, se recorre a uma enciclopédia ou a outros livros para buscar resp stas para as questões das crianças sobre um tema em estudo - por exemplo, em relação ao corpo humano as crianças de cinco ou seis anos costumam fazer perguntas do tipo "por que se chamam 'dentes de leite' os que estão caindo?", "sendo realmente de leite?", "  o coração que empurra o sangue ou é o sangue que empurra o coração?" - o professor recorre ao  ndice, l  os diferentes títulos que nele se encontram e discute com as crianças em qual deles será possível encontrar a informação que se procura; uma vez localizado o capítulo em questão, localizam-se os sub t ulos, o professor os le (mostrando-os), escolhe-se aquele que parece ter relação com a pergunta formulada. o professor explora mais esta parte do texto (indicando-a) até localizar a informação, em seguida le e analisa-se em que medida responde   questão surgida.

Uma vez terminada a leitura, tanto no caso do texto literário quanto no do texto informativo, o professor põe o livro que leu   disposição das crianças para que possam FOLHEA-lo e possam se deter naquilo que lhes chame mais a atenção. propõe que levem para casa esse livro e outros que achem interessantes. Faz propostas deste tipo porque quer que as crianças descubram o prazer de ler um texto do qual gostaram ou de evocá-lo, observando as imagens, porque considera importante que seus alunos continuem interagindo com os livros e compartilhando-os com os outros, porque não considera imprescindível controlar toda a atividade leitora de seus alunos.

O professor continuará atuando como leitor ~ embora certamente não com tanta freqüência como no início - durante toda a escolaridade, porque lendo materiais que ele considera interessantes. belos e úteis, poderá comunicar as crianças o valor da leitura.

Entretanto, operar como leitor é uma condição necessária, mas não suficiente para ensinar a ler. Quando as crianças se confrontam diretamente com os textos, o ensino adquire outras Características, são necessárias outras intervenções do docente. Essas intervenções são orientadas para que as crianças possam ler por si mesmas, para que avancem no uso de estratégias eficazes, nas suas possibilidades do compreender melhor o que lêem.

Em alguns casos, como já dissemos, a responsabilidade da leitura será compartilhada. Esta modalidade se mostra apropriada, por exemplo, quando se aborda um texto difícil para as crianças. Enquanto estão lendo, o professor as incentiva para que continuem a leitura sem se deterem diante de cada dificuldade, sem a pretensão de entender tudo, buscando compreender qual é o assunto tratado no texto; uma vez que elas tenham trocado idéias a partir desta leitura global, propõe-se uma segunda leitura durante a qual não descobrindo que conhecer todo o texto permite compreender melhor cada parte. No decorrer dessa leitura on dinante a discussão posterior, o professor interv m - se considerar necessário - acrescentando informação pertinente para uma melhor compreensão do algum Hecho, sugerindo que estabeleçam relações entre as

A palavra 'ensinar', em espanhol, tem os dois sentidos, (NT)

partes do texto que eles não tenham relacionado por si mesmos, perguntando sobre as intenções do autor, desafiando a distinguir o que o texto diz explicitamente e o que quer dizer... A ajuda oferecida pelo professor consiste em propor estratégias das quais as crianças se apropriarão progressivamente e que serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade. Além disso, nestas situações, o professor incentiva os alunos a cooperarem entre si, com o objetivo de que a confrontação de pontos de vista leve a uma melhor compreensão do texto.

Finalmente, em situações como as que analisamos no ponto anterior, o professor devolve totalmente às crianças a responsabilidade da leitura - cria uma atividade que lhes exige trabalhar sozinhas durante um tempo determinado - com o objetivo de que se esforcem por compreender e construam ferramentas de auto-controle

Em síntese, tanto ao mostrar como se faz para ler quando o professor se coloca no papel de leitor, quanto ao ajudar as crianças sugerindo estratégias eficazes nos momentos de leitura compartilhada, como também ao delegar a elas a responsabilidade pela leitura, individual ou grupal, o professor **está** ensinando a lei

A instituição e o sentido da leitura

A questão da formação do leitor, longe de ser específica de determinados senes, é comum a toda a instituição escolar. O desafio de dar sentido á leitura tem então uma dimensão institucional c, se esta dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarga da análise do problema, se seus integrantes em conjunto elaboram e põem em prática projetos destinados a enfrentá-lo, começa a ser possível diminuir a distancia entre as intenções e a realidade.

"Professores isolados em aulas fechadas não podem resolver problemas que lhes são comuns na medida em que transcendem o tempo e o espaço de suas aulas", assinala M. Castedo (1995) ao referir-se aos contextos em que se formam leitores e escritores - contextos que, certamente, transcendem á instituição escolar. Além de ressaltar a importância de que os professores estabeleçam acordos sobre a forma que a leitura se faz presente em todos os grupos - sobre os conteúdos que selecionam e as estratégias escolhidas para comunicá-los - a autora destaca os efeitos positivos produzidos por projetos institucionais tais como o jornal escolar, a troca de cartas e a formação de clubes de teatro ou clubes de avós narradores.

Com efeito, os projetos institucionais permitem instalar na escola, e não só na sala de aula, um "clima leitor" que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai conseguindo envolver de forma imperceptível não só as crianças, como também a família. É o que ocorreu, por exemplo, com um projeto implementado em uma escola de Caracas onde desenvolvemos nossa experiência : um quiosque destinado ao empréstimo de livros e outras publicações - que funcionava no pátio da escola durante os recreios, em sistema de rodízio, com diferentes membros da instituição - acabou constituindo-se em um espaço de reunião obrigatório de pais e filhos, em um lugar onde se escutavam simultaneamente muitas conversas ligadas as leituras realizadas, onde sempre se podia

Essa experiência teve lugar no âmbito das pesquisas sobre leitura desenvolvidas pela Direção de Educação Especial de Venezuela, com a cooperação técnica da OEA, durante o período compreendido entre 1982 e 1993.

ver alguma criança mostrando aos outros certo fragmento do conto, história em quadrinho ou poema que havia lido chamado a atenção, onde se presenciavam ás vezes discussões entre dois alunos de diferentes séries porque um deles lulo quena abandonar (ainda) o livro que o outro havia reservado para ler em casa, onde se incluiu em seguida - em função de alguns *anuncios* que apareceram espontaneamente - um mural onde os pais podiam deixar registrado que necessitavam de mu ou outro material (um manual de mecânica, um manual de instrução para realizar certa construção, uma revista de roupas) com a certeza de que algum dos "clientes" do quiosque poderia ler ou conseguir o que estavam procurando...

Um projeto como o jornal escolar, desde que sejam criadas us condições institucionais adequadas, pode promover um intercambio produtivo entre alunos de diferentes séries Quando se consegue - apesar dos obstáculos que invariavelmente existem - encontrar um tempo comum para a articulação entre os professores e lixar um horário em um dia na semana em que todas as séries se dediquem a produzir notícias ou artigos, é possível oferecer aos alunos oportunidades de agrupar-se (ao menos para produzir alguns textos) em função de seus interesses por certos temas — emento, esporte, conservação do ambiente, etc E independente da série que em sem. nesses grupos heterogêneas, c comum que alunos de séries mais avançadas, com dificuldades para ler e escrever, descubram, ao ajudar os menores, que sabem mais do que pensavam e adquiram, então, uma segurança que os faz avançar. Os menores, por sua vez, encontram novas oportunidades de avançar quando se dirigem aos seus companheiros maiores para colocar-lhes problemas ou fazer-lhes perguntas que não se atreveriam a formular se o professor fosse o unico interlocutor. Para os professores, experiências como estas são também muito produtivas porque presenciar os intercâmbios entre alunos que se encontram em momentos muito diferentes de seu desenvolvimento como leitores, faz com que reflitam sobre suas próprias intervenções e inclusive, em alguns casos, criem estratégias didáticas inéditas.

Um dos méritos fundamentais dos projetos institucionais é criar um espaço em que a leitura ganha sentido não apenas para os alunos, mas também para os professores.

Quando o professor alua como leitor na sala de aula o faz em função de um objetivo didático, comunicar a seus alunos aspectos fundamentais do comportamento leitor, da natureza da lingua escrita, das características específicas de cada gênero textual

Quando.o professor se compromete com um projeto que envolve toda a escola, se forem criadas as condições adequadas, a leitura adquire para ele outro valor: o de instrumento imprescindível para encontrar ferramentas de análise dos problemas didáticos que tem se colocado e sobre: os quais o grupo de professores esta desafiado a refletir, para confrontar as estratégias que eles imaginam com as utilizadas no âmbito de outras experiências que pretendem solucionar problemas idênticos, para conhecer os resultados de pesquisas didáticas que tenham estudado o funcionamento de propostas para resolver os problemas em questão

A experiência mais notável que **podemos** citar neste sentido teve lugar em uma escola da provincia de Buenos Aires¹⁰, cujos professores emprenderam um duplo projeto:

¹⁰Trata-se da escola N° 183 de *la Matanza*, que funciona em um bairro cujos habitantes tem recursos econômicos muito escassos. Esta escola desenvolve, desde 1989, um trabalho inovador e reflexivo no

produzir uma revista com a participação de todos os alunos da escola e publicar um documento didático no qual sintetizariam os problemas encontrados, as respostas produzidas e as reflexões geradas no processo de produção da revista

A elaboração da revista, segundo se relata no editorial, durou mais de quarenta e cinco dias de trabalho, nela participaram quatrocentos e quarenta alunos (quinze classes) que escreveram mais de oitocentos textos. Os gastos de impressão foram pagos com a colaboração de alguns comerciantes da área, que publicaram seus anúncios na revista. O documento didático - no qual estão presentes crônicas e registros de classe, assim como reflexões sobre a experiência realizada por diferentes professores envolvidos - coloca ênfase tanto na importância da leitura como no trabalhoso processo de escrita de rascunhos e sucessivas reescritas que caracterizam o trabalho dos alunos ao produzir os artigos incluídos na revista

Antes de explicitar a importância que este projeto teve para os professores enquanto leitores, permitam-nos citar suas palavras para mostrar quais foram os eixos do trabalho: "Propusemo-nos, inicialmente, (...) a favorecer que os alunos estivessem em ativo contato com jornais e revistas; dedicar tempo à discussão dos temas das notícias; realizar atos de leitura múltiplos, apareceram como uma necessidade compartilhada entre professores e alunos, estimular as antecipações de significado a partir de textos os indicadores possíveis, envolver as crianças na publicação da revista a fim de produzir notícias realmente comunicáveis; elaborar planos prévios à escrita de cada artigo, incrementar o vocabulário e expressões portilhenes ao discurso jornalístico tanto a partir da oralidade como da escrita; favorecer a reflexão sobre a coerência e a coesão dos textos; abordar os meios jornalísticos gráficos, o que chamamos de efeito "pinça": por um lado com o conhecimento do portador completo, por outro com a análise de notícias pontuais, específicas, selecionadas por nós ou propostas pelas crianças e que são significativas."

Por outro lado, ressalta-se que, ao favorecer o contato das crianças com o portador completo - no lugar de apresentar notícias ou artigos previamente recortados pela professora - tornou-se possível desenvolver a leitura seletiva, já que as crianças teriam oportunidade de explorar o jornal detendo-se naquilo que lhes interessava. A adoção de uma postura crítica frente às mensagens dos meios de comunicação de massa - outro dos eixos fundamentais do trabalho - foi favorecida por uma coincidência enquanto se eslava realizando o trabalho, apareceu em um jornal de grande circulação, um artigo sobre o bairro em que está localizada a escola, onde havia morrido uma pessoa por ter bebido vinho envenenado. Esse artigo foi lido por todos os grupos de 3ª a 6ª série e discutiu-se a veracidade da descrição do bairro feita pelo jornal. A partir deste questionamento, decidiu-se entrevistar os vizinhos que moravam no lugar há muito tempo para colher sua opinião e, finalmente, inseriu-se a informação, obtida com eles e analisada, em um artigo da revista elaborado pela 4ª série, cujo título era "A verdadeira história de nosso bairro".

Agora, o valor fundamental que adquiriu a leitura para os professores se observa, sobretudo, no balanço que fazem sobre os resultados do projeto. Entre as conquistas, os professores apontam que esta gerou um avanço em sua própria

capacitação "Recortar o espectro linguístico ao de uma especialidade (o discurso jornalístico), nos permitiu saber mais a respeito do que queríamos ensinar. Por conseguinte, tivemos maior clareza sobre o que queríamos alcançar com o trabalho. Saber mais nos permitiu ampliar a busca de ofertas didáticas e fazer boas leituras dos processos de apropriação dos alunos. Em seguida, aeresceniam que alcançaram um bom nível de reflexão pedagógica que puderam detectar melhor os obstáculos que se colocavam na aprendizagem e encontrar soluções, que aprenderam a "aceitar o fracasso de uma proposta, a reconhecer que não haviam percebido que..., a reconhecer que não haviam se entusiasmado com .." e concluem: "Este tipo de conquista é possível quando o eixo do trabalho dos professores e a qualidade do trabalho pedagógico e se toma consciência das limitações que cada um de nós tem a esse respeito. Nos acostumamos a não defender a nossa ignorância "

Unire os aspectos não concretizados, os professores mencionam que, por falta de tempo, não puderam trabalhar com intensidade alguns dos tipos de texto presentes no jornal e que o trabalho com a leitura não teve a profundidade desejada, porque não dispunham de informação didática suficiente; "Teríamos necessitado de um planejamento um pouco mais preciso no que se refere a o que revisar em um texto e como revisá-lo. Infelizmente chegou atrasada uma informação teórica (...) que para nós teria sido de grande utilidade".

Para esses professores, a leitura é parte de um projeto, cumpre uma função importante para o trabalho profissional, contribui para enriquecer as discussões sobre os problemas linguísticos, psico-linguísticos e didáticos que se apresentam no decorrer do trabalho, abre novos horizontes, coloca novas perspectivas a partir das quais se reformula o trabalho desenvolvido. O projeto - afirmam - "transformou a escola em uma usina de conhecimentos que foram gerados tanto por parte dos alunos quanto dos professores. A circulação incansável de trabalhos e experiências nos deixou a sensação de missão cumprida ao terminar o ano. (...) A realização de uma tarefa significativa e coletiva reconcilia os professores com a profissão, apesar das condições adversas de trabalho"

A título de conclusão - deste ponto e também do artigo - só nos resta acrescentar que, quando se consegue produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, quando se concilia a necessidade de avaliar com as prioridades do ensino e da aprendizagem, quando se distribuem as responsabilidades entre professores e alunos em relação à leitura para possibilitar a formação de leitores autônomos, quando se desenvolvem na aula e na instituição projetos que dêem sentido à leitura, que promovam o funcionamento da escola como uma microsociedade de leitores e escritores da qual participem crianças, pais e professores, então... sim, é possível ler na escola.

âmbito da língua escrita. A experiência aqui citada só realizou em 1993 e foi coordenada por Haydco Polidoro.

Anexo 4

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Todas as pessoas têm conhecimento

Todos seres humanos vivendo no mundo são desafiados por ele. Em resposta a estes desafios, reagem, pensam, criam idéias, testam possibilidades, produzem conhecimento e cultura.

Estes conhecimentos são pontos de partida para a produção de novos conhecimentos. Sendo assim, quando se dirigem a uma escola não se encontram "vazios", como muitas vezes a escola acredita.

Estes conhecimentos no grupo de alfabetização se transformam em pontos de entrada para as novas descobertas - Temas Geradores.

A escrita como toda criação humana é um objeto de cultura. Ela é a consequência de necessidades surgidas no enfrentamento dos homens no mundo. O analfabeto é também um produtor de cultura e assim deve ser considerado no processo de alfabetização, não como mero exercício de memorização, mas como uma aprendizagem ativa que se realiza através do ato de pensar.

Como produtor de cultura e portador de conhecimentos, o alfabetizando é o sujeito que aprende a escrever a partir da "leitura do mundo" que já era capaz de fazer, mesmo quando analfabeto.

O diálogo é o caminho do conhecimento!

Educador e educando, ambos têm um saber, mas nunca estarão prontos e acabados, não sabem tudo. Esta situação coloca o educador e educando em uma posição de igualdade indispensável para a existência do Diálogo.

É no diálogo que o saber do educador e do educando se trocam, se provocam na busca dos objetivos de cada um: aprender a escrever e ensinar.

O modelo autoritário distancia o educador do educando dificultando a produção do conhecimento, pois dificulta o diálogo permitindo apenas ordens que vindos "de cima" não estimulam a reflexão que cria o conhecimento.

Toda educação é um ato político

A educação definida por Freire vê o conhecimento como um instrumento para a ação mais eficaz dos homens sobre o mundo. Esta ação tem sempre uma marca: mudança ou continuidade. Portanto não é nunca um ato neutro. A alfabetização que serve aos mais pobres é aquela que dá a força, a capacidade de aprender dos alfabetizados, que usa a língua e a escrita para a reflexão da realidade e para o desvelamento do que ainda não é do conhecimento deles.

CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO

[A alfabetização não começa na escola]

Aprender a ler e escrever começa muito cedo. Com o contato que temos com o mundo letrado vamos desenvolvendo conhecimentos que dizem respeito, do para que serve a escrita. Isto já é o começo da alfabetização, não suficientes, mas necessários.

A escola na maioria das vezes não leva em conta estes conhecimentos e a etapa de desenvolvimento que o aluno está.

A convivência com textos escritos contribuem para a alfabetização, é assim que se descobre para que serve ler e escrever. Quem perde com esta situação é geralmente alunos pobres, que vivendo em um ambiente sem livros e sem presenciar atos de leitura e escrita, acaba tendo poucas oportunidades para desenvolver conhecimentos relacionados à escrita.

Suas idéias sobre a escrita podem ser meio confusas no início mas na escola que os educando irão terminar de compreender o que é e como é ler e escrever.

[Escrever não é transcrever a fala]

Escrever é diferente de falar. A natureza e o uso destas duas atividades são distintas.

- Fala é uma produção dialógica onde quem diz recebe orientações de quem escuta. Estas orientações guiam o falante sobre o que falar, onde tornar mais claras suas idéias, que ênfase dar, como terminar, etc.
- Escrita; com a ausência do leitor, as orientações vêm do próprio autor, ele tem que ter pistas sobre o quê e como se expressar. A escrita embora mais lenta que a fala, permanece e pode ser revista e modificada por outras mais adequadas.

[É escrevendo que se aprende a escrever]

Os adultos se alfabetizam no contato com muitos textos e evidentemente muitas palavras e letras porque este contato permite estabelecer idéias/ hipóteses sobre a forma de como se escreve.

Para que um adulto aprenda a língua é necessário possibilitar que sua inteligência aja sobre a língua escrita que ele quer entender e explicar.

Tentando explicar a si próprio o modo como a escrita se organiza, o alfabetizando enfrenta problemas e ao resolvê-los aprende a escrever e a ler. É esta ação que produz o conhecimento.

FOLHA DE SÃO PAULO

Domingo, 6 de fevereiro de 2000

WWW.IGNORANCIA.COM.BR

Num teste de leitura, mil moradores da cidade de São Paulo, entre 15 e 24 anos de idade, representando todas as classes sociais, foram expostos ao anúncio de emprego oferecido por uma pizzeria.

Depois de ler o anúncio, os entrevistados deveriam responder qual o endereço onde teriam de se apresentar para disputar a vaga; o endereço estava bem visível, com letras destacadas, nenhuma sutileza que exigisse qualquer esforço visual.

Daquela amostragem, cerca de 6% simplesmente não sabiam ler, o que já era esperado.

Surpreendente é que 25% - ou seja, um em cada quatro, sabiam ler, mesmo tropeçando nas palavras, mas não conseguiram encontrar as informações.

Ao aplicar os mais diversos testes para alimentar a pesquisa intitulada "Alfabetismo e Atitudes", a educadora Vera Masagão foi registrando os labirintos do analfabetismo funcional; a pessoa lê, mas não entende.

Siglas como SP ou RJ e abreviações do tipo IR ou RG são grego. A noção de porcentagem é distante: noticiar que o salário mínimo sobe 15% é, para uma imensa fatia da população incompreensível. Média, por exemplo, é entendida como "mais ou menos".

A pesquisa sugere que um leitor de jornal, capaz de entender as manchetes e suas principais notícias, deveria, no geral, ter o segundo grau, qualificação da minoria dos brasileiros.

ATIVIDADE:

ESTE É O POEMA "CANTIGA" DE VINÍCIUS DE MORAES QUE RECITAMOS NA SEMANA PASSADA.

DICAS:

- 1) TENTE PRIMEIRO LER O POEMA.
 - 2) CONTE O NÚMERO DE ESPAÇOS PARA SABER QUANTAS LETRAS TÊM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.
 - 3) LEIA A LISTA DE PALAVRAS COM ESSE NÚMERO DE LETRAS, PARA DESCOBRIR QUAL É A CERTA.
-

CANTIGA

NAS ONDAS DA _____
NAS ONDAS DO _____
QUERO SER FELIZ
QUERO ME AFOGAR.

QUERO SER FELIZ
NAS ONDAS DO MAR
QUERO ESQUECER _____
QUERO _____.

Vinícius de Moraes

5 PORTO PRAIA CESTA PORTA	3 CEU MEL SOL MAR	4 POTE TETO CADA TUDO	9 TELEFONAR DESCANSAR AMANHECER DESCASCAR
---------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	---

Anexo 5
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado
"PCN em Ação"

AVALIAÇÃO

[FICHA A SER PREENCHIDA INDIVIDUALMENTE PELOS PARTICIPANTES]

DO ENCONTRO

A Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou este instrumento de avaliação no intuito de aperfeiçoar os materiais e procedimentos utilizados para a formação dos coordenadores do Programa PCN em Ação. Sua opinião é muito importante para nós. Obrigado por sua participação!

I. Dados do Encontro:

Data do Encontro: / / a / /

Local do Encontro (cidade): _____ UF: _____

Modalidade em que está participando:

- Alfabetização
- 1ª a 4ª série
- 1ª a 4ª série + complemento Alfabetização
- 5ª a 8ª série
- Educação Infantil
- EJA

Nome do especialista que está coordenando seu grupo: _____

II. Dados Pessoais:

Local de trabalho

- Secretaria Estadual de Educação
- Secretaria Municipal de Educação
- Escola Pública de Ensino Fundamental
- Universidade (especifique; por favor, não use siglas)
- Outro (especifique; por favor, não use siglas)

Função:

- Professor/a
- Coordenador/a
- Supervisor/a
- Diretor/a
- Vice-Diretor/a
- Técnico/a
- Apoio Pedagógico

Outro (especifique; **por** favor, **não** use siglas) _____
 Tempo na função: _____anos_____meses

Escolaridade (marque o último nível que completou):

- Fundamental até a 4ª série
- Fundamental até a 8ª série
- Médio (excluindo magistério)
- Magistério
- _____ Graduação (especifique _____ o curso) _____
- _____ Especialização (especifique _____ o curso) _____
- _____ Mestrado (especifique _____ o curso) _____
- _____ Doutorado (especifique _____ o curso) _____

III. Por favor, dê sua opinião sobre as afirmações abaixo, utilizando a seguinte escala a:

-2	Discordo plenamente
-1	Discordo mais do que concordo.
0	Estou indeciso/a.
1	Concordo mais do que discordo.
2	Concordo plenamente.

Quanto às atividades desenvolvidas durante o Encontro:

a) Os conteúdos das atividades realizadas atenderam aos objetivos propostos, oferecendo subsídios a coordenadores gerais e/ou de grupo para a implementação do Programa "Parâmetros em Ação".

-2	-1	0	1	2

b) A metodologia utilizada durante o encontro permitiu uma visão geral do trabalho a ser realizado e serviu de referência para sua prática de coordenador do Programa.

-2	-1	0	1	2

c) O tempo previsto para a realização das atividades foi adequado.

-2	-1	0	1	2

d) Houve oportunidades de participação do grupo e de esclarecimento de dúvidas.

-2	-1	0	1	2

Quanto ao material do Programa "PCN em Ação"

a) O conteúdo favorece o conhecimento das principais questões abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

-2	-1	0	1	2

b) As atividades que integram os Módulos contribuem para que os professores estabeleçam relação entre a sua prática cotidiana e as propostas apresentadas nos PCN para as diferentes áreas do conhecimento.

-2	-1	0	1	2

c) A linguagem utilizada no material é clara e de fácil compreensão.

-2	-1	0	1	2

IV: Dentre os aspectos do Encontro citados a seguir, quais foram os mais importantes e positivos para sua futura atuação como formador no Programa PCN em Ação?(Marque até três aspectos)

) Oportunidade de familiarização com os Parâmetros Curriculares Nacionais

G Módulos específicos do material PCN em Ação (especifique)_____

Material complementar apresentado e/ou utilizado durante o Encontro (especifique)_____

G Incentivo ao uso da TV Escola

Metodologia utilizada pelo coordenador do grupo

G Oportunidade para trocar idéias e experiências com outros profissionais

G Oportunidade para refletir sobre a própria prática

G Outros (especifique)

V. Dentre os aspectos do Encontro citados a seguir, quais, em sua opinião, deixaram a desejar e/ou deveriam ser melhorados?

G Oportunidade de familiarização com os Parâmetros Curriculares Nacionais

G Módulos específicos do material PCN em Ação (especifique)_____

G Material complementar apresentado e/ou utilizado durante o Encontro (especifique)_____

G Incentivo ao uso da TV Escola

G Metodologia utilizada pelo coordenador do grupo

G Oportunidade para trocar idéias e experiências com outros profissionais

G Oportunidade para refletir sobre a própria prática

G Outros (especifique)

VI. Que dificuldades, em sua opinião, estarão sendo enfrentadas na continuidade do Programa?

G Ausência de horário para o trabalho coletivo na escola.

G Jornada dupla (trabalhar em mais de uma escola)

G Carência de incentivo à formação profissional (promoção, certificação)

G Carência de envolvimento da gestão da escola

G Carência de apoio da Secretaria

Outros
(especifique)_____

VII. Comentários adicionais:

Agradecemos sua participação e lhe desejamos um bom trabalho nos PCN em Ação!

Anexo 6

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado "Parâmetros em Ação"

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

1 PREENCHIMENTO PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

1. Responsável pelos contatos da Secretaria de Educação com a SEF.....

E-Mail da
Secretaria:.....Fone/Fax:.....

2. Total de participantes do Encontro "Parâmetros em Ação"

	MODALIDADE DE ENSINO A QUE ATENDERÃO				
	ED. INFANTIL	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	EJA	TOTAL
COORDENADO RES GERAIS					
COORDENADO RES DE GRUPO					
TOTAL					
				CONVIDADOS	
				TOTAL GERAL	

Especificar abaixo quando mais do que um segmento conta com o mesmo coordenador geral e de grupo.

[illegible]

6. Desafios que a implementação do Programa Parâmetros em Ação coloca à Secretaria de Educação

.....

Outras observações

=====

Anexo 7

TERMO DE ADESÃO SUBSCRITO ENTRE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E A SECRETARIA _____ PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES CONJUNTAS E ARTICULADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO - PARÂMETROS EM AÇÃO.

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, órgão da administração direta, integrante da estrutura regimental do MEC, com sede na Esplanada dos Ministérios, BL. "L", 5º e 6º andares, em Brasília - DF, inscrita no CGC/MF sob o nº 00394445/0124-52, neste ato representada por sua titular, Profª Iara Glória Areias Prado, CPF 911 048 078-15, RG 5 834 865-7, SSP/SP, nomeada pelo Decreto Presidencial de 09.01.95, publicado no DOU de 09.01.95, e a SECRETARIA

CGC _____, neste ato representada por seu (sua) titular Prof² (ã)

: CPF . RG SSP/
tendo em vista a necessidade de apoiar e subsidiar as práticas de formação continuada no interior dos sistemas de ensino, consubstanciado no Programa de DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO PARÂMETROS EM AÇÃO, resolvem firmar o presente TERMO DE ADESÃO, para alcance dos seguintes objetivos:

- desenvolvimento de ações integradas visando permitir a execução do Programa PARÂMETROS EM AÇÃO;
- envidar esforços para promover ações estratégicas de revisão do trabalho de formação de professores, bem como incentivar a organização institucional dos sistemas de ensino;
- possibilitar a melhoria da formação continuada dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e de seus formadores.

Para a efetivação deste TERMO DE ADESÃO, os subscritores do instrumento estabelecem as seguintes atribuições:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

I - Propor a convergência das Políticas traçadas pelo Ministério da Educação e dos diferentes projetos das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, no sentido de construir práticas de desenvolvimento profissional e instâncias de trabalho que possam ser permanentes.

II - Assessorar o trabalho do formador e, por meio de especialistas em formação, incentivar a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente no dia a dia dos educadores.

III - Promover Encontros Nacionais, a partir de uma demanda gerada pelas Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, objetivando o aprofundamento das discussões sobre estratégias metodológicas diferenciadas de formação, impulsionando a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais nas escolas.

IV - Oferecer condições para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores, por meio de assessoria técnico-pedagógica e materiais pautados nas concepções dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, para a Educação Infantil, para os diferentes segmentos do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

V - Acompanhar o desenvolvimento e realizar avaliação periódica do Programa.

VI - Assumir os encargos financeiros de traslado, alimentação e hospedagem de seus profissionais.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL OU MUNICIPAL

I - Comprometer-se com a discussão das metas do Programa e suas decorrências institucionais e políticas, bem como assegurar condições para a continuidade dos trabalhos.

II - Incorporar a estrutura do Programa à sua realidade institucional.

III - Identificar lideranças técnico-pedagógicas locais, segundo os critérios estabelecidos pelo Programa, capazes de articular as redes de ensino.

IV - Assegurar a operacionalização do Programa, garantindo as condições materiais, a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento dos trabalhos e articulação com os Municípios envolvidos.

V - Incentivar a participação dos professores, por meio de mecanismos diferenciados de promoção na carreira.

VI - Assumir os encargos financeiros de traslado, alimentação e hospedagem de seus profissionais.

E por estarem justos e acordados, assinam o presente TERMO DE ADESÃO.

Brasília, DF, em _____ de _____ de 2000.

IARA GLÓRIA AREIAS PRADO

Testemunhas:

1.

Nome:

CPF:

2.

Nome:

CPF:

Anexo 8

Plano de trabalho da Secretaria Estadual ou Municipal

I Nome do Município:

Endereço:

Nome do Secretário:

Telefone:

Nome dos Coordenadores Gerais:

Telefones:

Características estruturais do desenvolvimento do Programa

1. Abrangência dos segmentos (sim ou não)

- Educação Infantil
- Alfabetização
- 1^a a 4^a séries
- 5^a a 8^a séries
- Educação para Jovens e Adultos

2. Implementação do programa por Segmentos

- Todos os segmentos simultaneamente
- Plano de início dos segmentos (ex.: 10 semestres de 2000 com 1^a a 4^a, segundo semestre com Educação Infantil)

Características estruturais do desenvolvimento do programa por segmentos (preencher para cada segmento)

1. Participação dos professores

- Adesão pessoal dos professores
- Adesão das escolas

2. Horários previstos para a realização dos grupos de formação

- Fora de jornada de trabalho (noites, sábados, etc)
- Realização dentro da jornada de trabalho

3. Incentivos para os participantes

- Progressão na carreira
- Remuneração
- Certificados
- Outros...

4. Caracterização dos Coordenadores de Grupo

- Professores
- Coordenadores Pedagógicos
- Diretores
- Técnicos de secretarias

- Secretários
 - Outros
5. Horário de trabalho para os Coordenadores de Grupo
- Preparação anterior - período
 - Planejamento sistemático dos trabalhos com os grupos de professores - horários previstos (semanais, quinzenais ou mensais)
6. Consultorias externas
- Está previsto a necessidade?
 - Instituições (profissionais, ongs, universidades...)
 - Quais temas seriam alvo de consultoria?
 - Em que momento seriam previstas estas consultorias?
7. Proposta de cronograma
- Preparação dos coordenadores (período e carga horária)
 - Realização dos grupos com os professores (datas/períodos e carga horária)
8. Recursos físicos e materiais (sim ou não)
- Disponibilização de vídeos, TVs e outros como câmeras fotográficas, fumadoras, etc
 - Disponibilização de acervo para formação de professores
 - Disponibilização de espaços para estudos e trabalho
 - Disponibilização de transporte local para os participantes do programa quando necessário (visitas a escolas, museu, exposições...)

Informações quantitativas do início do programa por segmento

- Número de Coordenadores Gerais
- Número de Coordenadores de Grupo
 - Números de Professores

Informações quantitativas da expansão do programa por segmento

- Número de Coordenadores Gerais que se pretende atingir
- Número de Coordenadores de Grupo que se pretende atingir
- Número de Professores que se pretende atingir

Previsão de expansão por segmento

- Quando
- Quanto

Sistema local de avaliação dos alunos

- Segmentos avaliados (anexar síntese dos resultados da avaliação)

Prioridades educacionais locais por Segmento

- Prioridades do sistemas de ensino local para a organização e programação dos módulos
- Justificativa das prioridades para cada segmento

Outros programas do MEC ou Secretarias (marcar com X os programas existentes)

- Escola Ativa
- PDE
- Próformação
- Livro Didático
- Arte e Escola
- Ética e Cidadania
- Aceleração da Aprendizagem
- TV Escola
- Salto para o Futuro
- Outros...

Possibilidades de integração com PCN em Ação

Se forem identificadas possibilidades de integração, apontar quais seriam...

Panorama da caracterização dos Coordenadores de grupo no pólo

- Professores
- Coordenadores Pedagógicos
- Diretores
- Técnicos de Secretarias
- Secretários
- Outros...

Cronograma de trabalho do pólo

- Reuniões programadas com coordenadores de grupo, consultorias externas (profissionais, ongs, universidades)datas, carga horária e temas abordados
- Reuniões previstas com a Rede Local - datas, participantes, assunto.
- Reuniões com outros programas do MEC ou locais - datas, participantes, assunto.

Prioridades educacionais comuns

- Prioridades dos sistemas de ensino do pólo para a organização e programação dos módulos da Educação Infantil, 1ª a 4ª séries. 5ª a 8ª séries e EJA
- Prioridades comuns a serem trabalhadas no pólo.

Anexo 9

Documentação do desenvolvimento do programa no polo (Atualização mensal)

Pólo:	
Data:	
Responsável da Rede:	

1. Agenda Mensal do pólo

Data	Evento	Assunto	Municípios Participantes	Encaminhamentos	Obs.
02/05	Reuniões do pólo com a rede estadual	Cronograma de 5ª a 8ª séries	Caruaru, Bezerra,... Eliana Matos	Eliana Matos vai contactar consultor de Alfabetização	
03/05					
04/05					
05/05					
06/05					

2. Cronograma dos grupos de professores

Município	segmento	Nº. de grupos	Nº. de Professores	Datas	Módulos	Avaliação
Caruaru	Educação Infantil.					
	1ª a 4ª séries					
	5ª a 8ª séries					
	EJA					
Bezerra	Educação Infantil.					
	1ª a 4ª séries					
	5ª a 8ª séries					
	EJA					

3. Registro da assessoria da rede aos coordenadores do pólo (ex)

Data	Natureza do trabalho	Pauta	encaminhamento	participantes	Responsável da rede
18/04	Reunião com coordenadores	Organização dos módulos	Iniciar com Língua Portuguesa		
27/04	Observação do grupo de Professores				
10/05					
11/05					

4. Impactos organizacionais e institucionais das secretarias

Este item é importante ressaltar embora não será necessário seu preenchimento em todos os relatórios, apenas quando houver algo a ser registrado.

- Transformações na organização institucional das secretarias para desenvolver o programa (mudança da equipe técnica, criação de trabalho integrado entre os programas, criação de trabalho integrado entre os programas, criação de coordenadores pedagógicos nas escolas, instituição de horário de trabalho coletivo para os professores...)

5. Principais dificuldades

É necessário que registremos as principais dificuldades encontradas para a execução do programa, sejam elas de ordem políticas, operacional, de pessoal ou da cultura de formação no interior do sistema de ensino.

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](#)