



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Vanessa Monteiro Ramos Gnisci

**Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu:
Experiências de Educação (em tempo) Integral**

São Gonçalo
2012

Vanessa Monteiro Ramos Gnisci

**Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu:
Experiências de Educação (em tempo) Integral**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

G572 TESE	<p>Gnisci, Vanessa Monteiro Ramos. Processos formativos do incentivador da leitura em Nova Iguaçu: experiências de educação (em tempo) integral / Vanessa Monteiro Ramos Gnisci. – 2012. 135f.</p> <p>Orientadora: Profª Drª Lúcia Velloso Maurício. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Formação continuada de professores – Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 2. Educação integral – Teses. I. Maurício, Lúcia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 371.14(815.3)</p>
--------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vanessa Monteiro Ramos Gnisci

**Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu:
Experiências de Educação (em tempo) Integral**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de agosto de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Banca Examinadora: _____
Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Sônia Monnerat Barbosa
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

A Deus, pela força, saúde e tudo mais em minha vida. À minha família, pela perseverança, pelos aprendizados necessários, pelo exemplo de amor e fé.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo e esposo Eduardo F. dos S. Gnisci, um companheiro presente e paciente em todos os momentos deste trajeto, pelo carinho, incentivo, apoio, e reflexões críticas.

Aos meus pais com quem aprendi o valor dos estudos em qualquer tempo ou lugar, à minha mãe Cleuci Monteiro, pela dedicação, exemplo para a vida e profissão e ao meu pai, Paulo Gnisci, pela eterna inspiração.

À Lúcia Velloso Maurício, minha orientadora, presença competente e paciente em toda a caminhada.

Aos professores da banca, que aceitaram o desafio de avaliar a dissertação:

-Helena Amaral da Fontoura, por ter composto as bancas no exame de qualificação e na defesa e pelas palavras de incentivo no decorrer do curso.

-Sônia Monnerat Barbosa, pelo apoio e generosidade desde a pós-graduação e participação nas bancas de qualificação e defesa.

-Maria Tereza Goudard Tavares, por me motivar a participar da seleção de Mestrado e compor a banca de defesa.

Ao querido sobrinho Daniel, minha irmã e todos os familiares e amigos que contribuíram com palavras de ânimo e orações.

Às nove Incentivadoras da Leitura pela disponibilidade na realização do trabalho.

Às amigas Jussara Alexandre e Tatiana Eliza pelo companheirismo e por dividirem comigo esta experiência.

Os leitores de livros, uma família em que eu estava entrando sem saber (...), ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu; todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Alberto Manguel

RESUMO

GNISCI, Vanessa Monteiro Ramos. *Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu: Experiências de Educação (em tempo) Integral*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

Considerando ser a formação institucional do professor um dos desafios enfrentados no processo de implantação da educação (em tempo) integral, este estudo tem como objetivo principal analisar as implicações - repercussões e tendências - do processo de Formação Continuada do Programa Bairro-Escola para Incentivadores da Leitura e sua contribuição para a Educação Integral no Município de Nova Iguaçu. Na produção desse material foram utilizados questionários para identificar as concepções de nove Incentivadores da Leitura (um de cada Unidade Regional) sobre a Formação Continuada em serviço e a Proposta do BE; análise das observações de oficinas de leitura para descrição das (possíveis) incorporações das temáticas desenvolvidas na formação em serviço na prática do Programa de Educação Integral e os entraves encontrados por aqueles professores no cotidiano escolar; análise documental e entrevista semiestruturada à Equipe Técnica da SEMED de Nova Iguaçu. Para este estudo, com fins de fundamentação teórico-metodológica do trabalho, foram utilizados referenciais que tratavam sobre os temas: Formação de Professores (Tardif, 2002; Monteiro, 2009; Larrosa, 2002; Rios, 2001; Bragança, 2009), Práticas de Leitura no Cotidiano Escolar (Coelho, 2000; Lajolo, 1993; Abramovich, 1997) e Educação Integral (Guará, 2006; Rios, 2001; Maurício, 2009). A partir das relações estabelecidas, evidencia-se a leitura (enquanto manifestação literária e campo de conhecimento) como parte da formação integral do indivíduo e a influência recíproca entre os vários espaços/tempos de formação do aluno e professor nos saberes relacionados à leitura, que constituem preceitos de programas precursores - como os CIEPs e Escola-Parque - e modelos atuais, como o Bairro-Escola. No entanto, no decorrer do estudo, ao constataremos a efetividade da Formação Continuada, com pequenas inferências por parte dos professores participantes, apontamos para inúmeras fragilidades e entraves, dentre eles, ausências de referências do Incentivador da Leitura e suas atribuições em determinados documentos oficiais, desarticulação entre o Programa de Leitura e o Programa BE e inadequações de bibliotecas e/ou Espaços Multimeios, que transcendem as questões referentes aos processos formativos formais e não formais dos profissionais para que se ofereça condições objetivas da formação (integral) pretendida.

Palavras-chave: Formação Continuada de Incentivadores da Leitura. educação (em tempo) integral. leitura.

ABSTRACT

Considering that the institutional formation of a teacher is one of the challenges faced in the implementation of fulltime education, this study's main goal is to analyze the implications - impacts and trends of the process of the Bairro-Escola (BE) Continuous Education Program for teachers who encourage Reading and its contribution to Education in the city of Nova Iguaçu. Questionnaires were used in the production of this material to identify the conceptions of nine Reading Encouraging teachers (one from each Regional Unit) about the Continuous Education in place and BE Proposal; analysis of the reading workshops observations to describe (possible) incorporations of developed themes in the formation in place for the practice of the Education Program and the barriers found by those teachers on a daily school environment; document analysis and semi structured interview with the Technical Team of Nova Iguaçu City Department of Education. For this study, for purposes of theoretical-methodological grounding, some references regarding the subjects were used: Teachers Training (Formação de Professores: Tardif, 2002; Monteiro, 2009; Larrosa, 2002; Rios, 2001; Bragança, 2009), Reading Practices in a Daily School Environment (Práticas de Leitura no Cotidiano Escolar: Coelho, 2000; Lajolo, 1993; Abramovich, 1997) and Fulltime Education (Educação Integral: Guará, 2006; Rios, 2001; Maurício, 2009). From the established relations, reading is pointed (as a literary manifestation and field of knowledge) as part of the fulltime education of the individual and the reciprocal influence among the many spaces/times of the student and teacher formations on the knowledge related to reading, forming precepts of precursors programs like -the CIEPs and Escola-Parque- and current models, like the Bairro-Escola. However, during the study, by verifying the effectiveness of Continuous Education, with minor inferences by participating teachers, we were pointed to several weaknesses and barriers, as absence of references of the Reading Encourager and his/her assignments on certain official documents, disarticulation between the Reading Program and the BE Program and inadequacies of libraries and/or Multimedia Spaces, that transcend issues relating to the formative processes of formal and informal professionals in order to provide objective conditions of the desired (fulltime) education.

Keywords: Continuing Education of encouraging reading. education full time. reading.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação das Formações Continuadas.....	88
Tabela 2 - Incentivadores da Leitura: formação acadêmica, carga-horária e experiência docente.....	92
Tabela 3 - Proposta de abordagens na Formação Continuada.....	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 -	Escola Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em duas etapas: 1974 e 1956).....	24
Gráfico 1 -	Quantitativo de livros lidos por pessoa ao ano.....	42
Gráfico 2 -	Alunos matriculados em 2011.....	45
Gráfico 3 -	Avanço da escola (em tempo) integral no município de Nova Iguaçu.....	51
Organograma 1 -	Organograma do funcionamento das oficinas nas escolas do município de Nova Iguaçu.....	55
Fotografia 2 -	Sala de Multimeios da Escola Municipal Shangri-lá.....	62
Fotografia 3 -	Encontro de Formação Continuada de Incentivo à Leitura - 2010.....	62
Esquema 1 -	Diretrizes para a oficina de Incentivo à Leitura.....	63
Gráfico 4 -	Análise dos espaços de leitura nas escolas.....	68
Fotografia 4 -	Participação em palestra e exposição do 12º Salão do Livro - FNLIJ.....	69
Fotografia 5 -	Visita guiada ao Museu de Arte Contemporânea,MAC, em Niterói.....	69
Gráfico 5 -	Situação das escolas quanto aos Incentivadores da Leitura.....	71
Esquema 2 -	Estrutura da Formação: Módulo I.....	80
Fotografia 6 -	Atribuições do Incentivador da Leitura - 2010.....	81
Fotografia 7 -	Palestra sobre gêneros literários - 2011.....	81
Esquema 3 -	Estrutura da Formação: Módulo II.....	82
Fotografia 8 -	Oficina de confecção de fantoches.....	84
Fotografia 9 -	Oficina de textos do folclore.....	84
Fotografia 10 -	Oficina de música.....	84
Fotografia 11 -	Oficina de teatro.....	84
Fotografia 12 -	Oficina/Palestra sobre cultura Griôt.....	85
Fotografia 13 -	Palestra realizada por autor da Literatura Infanto-Juvenil, Júlio E. Brás.....	85
Esquema 4 -	Estrutura da Formação: Módulo III.....	86
Gráfico 6 -	Características de um Incentivador da Leitura.....	96
Gráfico 7 -	Atividades que predominam nos Encontros de Formação.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BE	Bairro-Escola
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CPP	Coordenador Político-Pedagógico
CPT	Consultoria Pedagógica de Treinamento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILPT	Incentivo à Leitura e à Produção Textual (disciplina)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI	Referencial Nacional de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento
UE	Unidade Escolar
URG	Unidades Regionais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	13
1	OBJETIVOS DA PESQUISA: ONDE SE QUER CHEGAR?	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	A Formação como parte da Educação Integral	30
2.1.1	<u>A formação docente e escola de Educação Integral</u>	36
2.2	A formação do (professor) leitor	39
2.3	Por que formar leitores?	41
3	O PROJETO BAIRRO-ESCOLA EM NOVA IGUAÇU	44
3.1	O município de Nova Iguaçu	44
3.1.1	<u>O contexto do Programa de Educação Integral</u>	45
3.1.2	<u>O Programa Bairro-Escola e suas inspirações</u>	49
3.2	Em tempo integral no Programa Bairro-Escola	51
3.3	A Oficina de Incentivo à Leitura	59
4	UMA LEITURA PARA COMEÇAR: METODOLOGIA	65
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS INCENTIVADORES DA LEITURA	73
5.1	Leitura, Políticas Governamentais e Leis	73
5.2	As ações da Equipe de Incentivo à Leitura	75
5.3	A Formação Continuada do Incentivador da Leitura	76
5.3.1	<u>O Corpus Documental</u>	76
5.3.2	<u>Pressupostos</u>	76
5.3.3	<u>Breve caracterização</u>	77
5.3.4	<u>Objetivos do Programa</u>	78
5.3.5	<u>Estrutura e Temáticas das Formações</u>	79
5.3.6	<u>Análise das avaliações dos Incentivadores da Leitura</u>	87
6	LEITURA E ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: LENDO DE PERTO AS PÁGINAS DESTE LIVRO	90
6.1	Resultados dos questionários	90
6.1.1	<u>Perfil do Incentivador da Leitura</u>	91
6.1.2	<u>A concepção e proposta do Horário Integral</u>	93
6.1.3	<u>Motivações e características da função do Incentivador da Leitura</u>	93
6.1.4	<u>Sobre a Formação Continuada em serviço</u>	96
6.1.5	<u>Planejamento e ações articuladas</u>	100
6.1.6	<u>Sobre as oficinas de leitura</u>	101
6.2	Apontamentos das observações nas oficinas de leitura	102
6.3	Entrevista com Coordenadores da Equipe da SEMED a partir da	

	análise dos resultados	112
6.3.1	<u>Relação das oficinas de leitura com a Proposta Horário Integral</u>	112
6.3.2	<u>Planejamento dos Incentivadores da Leitura</u>	115
6.3.3	<u>Formação Continuada para Incentivadores da Leitura</u>	116
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A - Questionário dos Incentivadores da Leitura	130
	APÊNDICE B - Roteiro de observação das Práticas dos Incentivadores da Leitura	133
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a Equipe Técnico- Pedagógica	134

INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Foi então que, finalmente se refazendo, (a mãe) disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo.

E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1998, p. 9)

As inúmeras vezes em que li o trecho do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, grande foi a emoção ao vislumbrar o esperado encontro da menina leitora, que se permitia no decorrer do texto se enganar pelas desculpas da jovem dona com o desejado livro. Tamanha era a intensidade daquela relação que, certamente, não nos furtaríamos de ir correndo à biblioteca ou à livraria mais próxima adquiri-lo. Mas, quem de nós não nutre (ou deveria nutrir) uma cumplicidade (secreta ou ostensiva) com alguma leitura?

O momento da leitura é intenso e, quando vivido em plenitude, propicia ao leitor uma experiência que entrelaça a leitura à vida e, desta forma, vamos nos formando e transformando com as leituras, como destaca Jorge Larrosa Bondiá:

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. (BONDIÁ, 2002, p. 20)

A leitura foi se entrelaçando à minha história de vida, tomando espaços cada vez maiores, desde os passatempos da infância, às escolhas profissionais e a

decisão de realizar este estudo. Marcel Proust (1991, p. 10) justifica de forma lúdica aquele que, como eu, nutre um sentimento de afeição e descobertas com as leituras, quando afirma que "a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar."

Mas descobrir a mim mesmo, aos outros e a universos desconhecidos através da leitura não foi ou é um ato sempre solitário. Personagens de minha história (como meus pais, professores, irmã, esposo e amigos) foram e ainda são estimuladores de minha relação com o texto e, felizmente, estas importantes iniciativas e situações formaram a leitora e a professora que hoje sou.

Acredito na leitura como decisão individual e irremediável. No entanto, ponho fé nas pessoas: pais, avós, professores, contadores de histórias e tantos outros que se dispõem a participar e estimular a leitura a todos. Coelho, ao tratar sobre a formação do indivíduo lembra que:

Pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a Leitura, o pensamento, as ideias, a imaginação, - exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano (COELHO, 1997, p. 8).

Deste modo, a autora nos permite refletir sobre o fator constitutivo da leitura literária na formação integral do indivíduo. Nas motivações deste estudo uma pergunta parece ressoar a todo o instante: como se formam alunos (leitores) integralmente sem que se formem professores integrais?

Como professora há 13 anos, sempre procurei abrir portas que me possibilitassem o trabalho com a leitura, vivenciando cenas em que fui enlaçada ou enlacei a outros nesta prática. Em 2003, atuando como regente de turma, fui convidada a assumir com a professora Suely Regly a função de dinamizadora de sala de leitura no município de Belford Roxo. O espaço de leitura da escola em que lecionava ainda mantinha a estrutura original do projeto dos CIEPs de Darcy Ribeiro, no qual fora construído um prédio à parte do edifício principal da escola e com espaço agradável (no sentido de boa ventilação e iluminação) para as práticas literárias. As turmas eram atendidas em horários prévios em atividades que desenvolviam temas da literatura.

Em 2006, como regente de turma no município de Nova Iguaçu fui convidada pela Equipe Técnico-Pedagógica da SEMED para assumir junto a uma equipe já

constituída, a coordenação de ações de Incentivo à Leitura (hoje, equipe denominada como Incentivo à Leitura) nas escolas municipais da rede.

A Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED teria como atribuições o acompanhamento e implementação de bibliotecas nas 110 escolas municipais, a promoção de estratégias para a escolha do livro didático a ser utilizado pela Escola no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, a consolidação da disciplina Incentivo à Leitura e à Produção Textual - ILPT, no 2º segmento e, principalmente, a Formação de Professores Incentivadores da Leitura nas oficinas do Programa Bairro-Escola. É a partir desta experiência e deste lugar de visão que desenvolvo este estudo, com a satisfação de fazer parte deste Programa de Leitura, mas com a preocupação de manter, através de estratégias metodológicas devidamente estabelecidas, a parcialidade necessária para análise crítica das informações obtidas.

A presente dissertação desenvolverá a perspectiva da leitura literária como efetiva na formação do pensamento (Yunes, 2002, p.16) e como prática leitora que provocará no ser humano a tentativa de entender e interagir com o mundo e consigo mesmo através das Leituras. A leitura sendo vista como “Leitura”, que carrega em si mesma o mundo que (des)conhecemos.

Esta concepção distingue-se dos estudos voltados para a decodificação da linguagem e do processo de alfabetização. Para Marisa Lajolo (1982, p. 59. apud. Geraldi), “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto”, mas a partir da Leitura ser capaz de atribuir significados, relacionando-os a outros textos, compreendendo a verdade do autor ou constituindo novas vontades, rebelando-se ou entregando-se à leitura.

Lajolo também afirma que “cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando.” É nesta relação com a Leitura que a atividade do pensamento vai se constituindo e, por toda história, ser a interpretação de outra história. O crítico literário Alberto Manguel nos adverte para o fato de que “nenhuma leitura é inocente”, pois não há como ler algo sem relacionar, ainda que inconscientemente, a outro algo, ou já lido, ou já ouvido, ou já presenciado. Assim, as leituras que fazemos vão se tornando conhecimentos e nos formando como indivíduos que somos.

O Referencial Nacional de Educação Infantil – RCNEI sugere que as práticas literárias façam parte do cotidiano escolar e sejam incorporadas na formação do indivíduo, como visto no trecho abaixo, mas, como se percebe na produção acadêmica sobre o assunto, pouco se discute sobre a formação do docente para este fim.

[...] os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc., de forma a propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor. (RCNEI, 1998; vol.3, p. 117)

Nesse sentido é que este trabalho se propõe à discussão e análise dos fatores relacionados aos processos formativos de professores Incentivadores da Leitura e (possíveis) incorporações de conteúdos e temas abordados nas práticas escolares. Torna-se importante, todavia, salientar que, tanto pela dinâmica diferenciada quanto pelo enfoque da temática do contexto, que o município em recorte - Nova Iguaçu, apresenta, desde 2006, uma realidade de Educação (em tempo) Integral na qual os alunos vivenciam uma dinâmica de 7 horas diárias na escola, incluindo entre as atividades, a oficina da Leitura realizada pelos professores Incentivadores da Leitura, como forma de favorecer a esperada formação integral dos alunos.

Dentro de uma perspectiva de Educação (em tempo) Integral, a formação dos profissionais é considerada aqui como uma das questões centrais para compreender as implicações do Programa Bairro-Escola, na qual a leitura é um fator constituinte da formação integral do indivíduo.

Tomando como referência o processo de formação integral, a Fundação Getúlio Vargas – FGV, em 2009, publicou uma pesquisa (NERY, 2009) constatando que o tempo de permanência da criança na escola no Brasil dura em média 3h51m diários, excluindo-se das 4h previstas pela Legislação brasileira as faltas e redutores de jornada. A pesquisa aponta também para uma reflexão que ultrapassa a discussão do tempo ideal diário, norteador a relação existente entre permanência do aluno na escola e práticas educativas que promovam a qualidade de ensino.

O município de Nova Iguaçu, desde 2006, promove, nas 110 unidades escolares de 1º e 2º segmentos de Ensino Fundamental da rede, o Programa de Educação Integral: Bairro-Escola - BE. Nesse contexto, as atividades educativas acontecem em horário ampliado, e o tempo de permanência do aluno na escola estende-se de quatro para sete horas. Na prática, a escola realiza atividades no turno regular nos próprios espaços e atividades no horário complementar, em espaços da escola ou parceiros.

Destacamos neste estudo as atividades da Educação Integral para alunos do 1º segmento, para os quais são realizadas oficinas de Incentivo à Leitura. Para os alunos do 2º segmento há uma dinâmica diferenciada, já que estes realizam atividades regulares em um horário, voltam para a casa e retornam à escola para oficinas do Programa Mais Educação, com temas e horários fixos.

Numa definição mais teórica, o Programa BE propõe-se a trazer para o cotidiano da Baixada Fluminense, o conceito de uma Educação que promova o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, tomando o indivíduo como um sujeito de cuja formação é inseparável das transformações da cidade.

Um cuidado se faz necessário logo de saída: não confundirmos Educação Integral somente com “escola de tempo integral”.

Primeiro, porque se apenas proporcionarmos a ampliação do tempo e espaço da escola sem dar a elas a qualidade para o desenvolvimento da Educação, ficamos somente com a expansão do problema da não formação adequada do educando.

Segundo, se na aglutinação de grupos da comunidade no processo educativo e nas atividades do horário complementar não se colocar o desenvolvimento do indivíduo ‘integralmente’ como prioridade, a educação não terá sido integral. Sobre a formação do indivíduo, Terezinha Rios esclarece:

Acho que o termo “educação integral” é um pleonasma. A educação ou é integral ou ela não pode ser chamada de educação de verdade. A educação terá de levar em consideração todos esses elementos: tornar a pessoa inteira, sempre tendo a possibilidade de se completar, de se transformar. (RIOS, 2001 p. 48)

O BE constitui a perspectiva de um pacto entre a sociedade civil e política por meio da construção coletiva de um modo de gestão local que promove e garante condições de desenvolvimento integral a cada indivíduo dentro de suas qualificações e talentos. Desta forma, as atividades realizar-se-ão dentro e fora da escola, em

espaço/tempo de aprendizagem informal – quando as crianças estão em trânsito entre a escola e os espaços da comunidade nos quais acontecem as oficinas – e formal – referindo-se a espaços onde as crianças realizam oficinas, sejam na escola ou nos espaços da comunidade do entorno.

No entanto, explicar somente sobre o projeto em si revela muitos conceitos, mas poucos elementos que efetivamente possibilitem e resultem na formação integral do indivíduo. Dentre eles, destaco as condições físicas e adequação da estrutura das unidades escolares, a disponibilidade de recursos e instrumentos metodológicos, a garantia de parcerias entre escolas e espaços da sociedade civil, a reformulação do currículo, dos Projetos Políticos Pedagógicos e a formação de profissionais que atuarão nas escolas de educação (em tempo) integral, entre outros.

A prática docente, discutida inúmeras vezes por diversos segmentos da sociedade, como a mídia, as instituições acadêmicas e outras, traz consigo méritos, sucessos, culpabilidades e fracassos da escola. No que tange ao saber docente, destaco o conhecimento adquirido nas experiências em salas de aula, os estudos acadêmicos e o aperfeiçoamento nas formações continuadas em serviço – também denominadas como “reciclagem” - que, por estar associado às práticas de reaproveitamento de lixos, acabam por ser rejeitado pelos professores.

Dos diversos fatores elencados ou participantes do vocábulo “outros”, os processos formativos de professores, neste estudo, nos servirá como norteador da pesquisa que tem como pano de fundo uma proposta de educação (em tempo) integral.

De toda a equipe pedagógica da escola, esta dissertação destacará as práticas do professor Incentivador da Leitura, como já supracitado, em uma análise que tratará do desenvolvimento do Programa de Formação Continuada realizado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED (currículo, atividades propostas, resultados) e incorporações desses processos nas oficinas da Leitura com fins de formação integral do aluno/leitor.

Para estruturar este trabalho e embasar a análise do conteúdo abordado, a dissertação será assim organizada:

No **Capítulo 1, a Introdução** será focada na delimitação do problema, objetivos e questões de estudo; contextualização e justificativa do objeto de pesquisa.

No **Capítulo 2**, o desenvolvimento do referencial teórico abordará as questões acerca das concepções da Formação de professores na Educação Integral (utilizando-se de referenciais do 1º e 2º PEE, Lei de Diretrizes e Bases e Portaria Interministerial 17/2007, do Programa Mais Educação, bem como estudos de autores especializados na abordagem da Educação Integral, tais como: Maurício, Monteiro e Teixeira, dentre outros; os aspectos relacionados aos processos formativos do professor (tendo como apoio as considerações de autores consagrados na temática, tais como: Tardif, Arroyo, Larrosa, Boaventura, Larrosa e Bragança) e a formação de leitores e professores, orientando-se pelas contribuições de Abramovich, Lajolo e Coelho.

No **capítulo 3**, apresentaremos a metodologia utilizada neste estudo, proposta de questionário para os professores Incentivadores da Leitura, roteiro de observação das práticas literárias na oficina da Leitura nas escolas de Educação Integral e perguntas a serem realizadas à equipe responsável pelo Incentivo à Leitura na SEMED.

O **Capítulo 4** será composto pela descrição do Programa de Educação Integral Bairro-Escola, no município de Nova Iguaçu, com ênfase nas atividades realizadas para alunos do 1º segmento, atentando-se para o contexto histórico, concepção e organização da proposta na cidade.

O **Capítulo 5**, desenvolvido depois da qualificação, descreverá o Programa de Formação Continuada para professores Incentivadores da Leitura segundo documentos referenciais, entre os quais o Guia do Incentivador da Leitura e a Proposta de Formação Continuada em serviço de 2010 e 2011, além de relatos obtidos nas entrevistas da Equipe Técnico-Pedagógica.

O **Capítulo 6** tomará como base os resultados obtidos na pesquisa empírica realizada com professores Incentivadores da Leitura no cotidiano escolar, destacando a dialética entre o Programa de Formação Continuada em serviço, a prática dos profissionais nas Oficinas da Leitura e os documentos legais nacionais que serviram como diretrizes para a Formação do Professor.

Na conclusão, apresentamos um balanço sobre tudo o que foi exposto, destacando os pontos abordados e desenvolvidos à luz dos textos teóricos, bem como dos relatos de professores Incentivadores da Leitura no que tange à relação que a escola mantém com a leitura literária, tendo como referência a proposta de

Formação Continuada em Serviço para professores que atuam no Programa de Educação Integral.

1 OBJETIVOS DA PESQUISA: ONDE SE QUER CHEGAR?

- Gatinho amigo, que caminho devo seguir?
- Para onde você quer ir?
- Para qualquer lugar...
- Ah... então qualquer caminho serve !
(CARROLL¹, 1980)

Quem conhece a história de Alice no País das Maravilhas deve lembrar do diálogo acima, no qual Alice, perdida e diante de muitos caminhos, procura o Coelho Branco que fugira com o relógio. A pergunta se impõe a professores e alunos: para onde se quer ir é constante e, com a sinceridade devida, nem sempre acompanhada de uma fácil resposta.

Diante de tantas escolhas e caminhos, reconhecemos o papel norteador do processo de formação, seja individual ou coletivo, formal ou informal, para o desenvolvimento profissional, intelectual e emocional do professor e, conseqüente reflexo nas práticas do cotidiano escolar. A formação, em si, vai pressupor a articulação de saberes, experiências e conhecimentos, como cita Andrade:

Assim, torna possível que os professores sejam autores, que se situem “na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, de modo a contribuir para que os formadores os vejam na sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada” (ANDRADE, 2004, p. 118).

Considerando ser a formação institucional do professor um dos desafios enfrentados no processo de implantação da educação (em tempo) integral, como se formam professores “integrais”, ou seja, capazes de oferecer formação integral para a efetiva atuação no Programa de Educação Integral: Bairro-Escola, em Nova Iguaçu? Posto isto, se nesta formação integral a leitura tem o papel de destaque, como se formam ‘integralmente’ professores que incentivarão à leitura?

Este estudo teve por objetivo analisar as implicações (repercussões e tendências) do processo de Formação Continuada do Programa Bairro-Escola dos

¹ Lewis Carroll, em Aventuras de Alice no País das Maravilhas.

professores Incentivadores da Leitura e sua contribuição para a Educação (em tempo) Integral realizado no Município de Nova Iguaçu

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise sistemática da proposta de Formação Continuada elaborada pela Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED, das concepções acerca desta Formação pelos professores Incentivadores da Leitura, da análise das perspectivas do Programa Bairro-Escola e do aparato teórico e legal relacionados à temática em destaque.

Inicialmente, procurou-se identificar o que é o Programa de Educação Integral: Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, com ênfase nas atividades desenvolvidas com alunos do 1º segmento, explicitando sua concepção, proposta e implementação para compreensão do contexto em que a formação ocorre.

Sequencialmente, o estudo buscou investigar o processo formativo institucional dos Professores Incentivadores da Leitura a partir da proposta de Formação Continuada em serviço da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. A análise do projeto de formação institucional dos Incentivadores da Leitura teve como objetivo confrontar a literatura de referência sobre leitura e formação de professores e os conceitos abordados na formação institucional do município.

Enfim, observou-se a possível relação entre a prática dos Incentivadores da Leitura, tendo em vista o Projeto de Educação Integral, a formação do Programa Bairro-Escola e os documentos legais nacionais que orientam a formação de professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

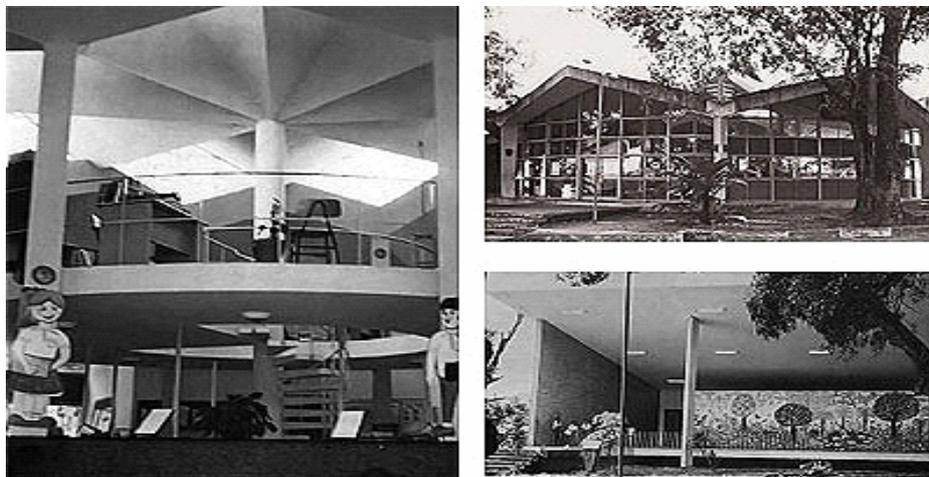
Viu também que era de gênio teimoso e asneirenta por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu. Melhor que seja assim, filosofou Narizinho. As ideias da vovó e tia Nastácia a respeito de tudo são tão sabidas que a gente já as adivinha antes que elas abram a boca. As ideias de Emília hão de ser sempre novidades. (LOBATO, 1993)

No trecho acima, Narizinho, a personagem-menina de Monteiro Lobato, fala da boneca Emília e do olhar diferente desta sobre as coisas. É certo que ao se falar de escola, a Leitura 'novidade', quando se refere à mudança de práticas, rotina ou metodologias, suscita em parte excitação e, por outra descrença. Inúmeras vezes ouvi de colegas de profissão que após se adaptarem a uma nova realidade, tudo muda. Foi assim com os métodos de alfabetização, com as nomenclaturas das séries (ou melhor, anos de escolaridade), com a inclusão e exclusão de disciplinas, etc. Sem dúvida, ao contrário das crianças retratadas por Lobato, tendemos a temer as novidades.

No que concerne à Educação Integral, a realidade também não é diferente. Limitando-se ao processo de implantação de propostas no Brasil de ampliação do tempo da escola, promoção de atividades diversificadas que visasse o desenvolvimento (integral) intelectual, físico e psicológico do aluno, as realizações não tiveram continuidade, apesar de terem representado boas e novas oportunidades para a realidade de famílias pobres do Brasil.

O primeiro exemplo vem de Anísio Teixeira (Nunes, 2009), que defendia a concepção de que a escola eficaz seria a de tempo integral, tanto para o aluno quanto para o professor. Constituiria a chamada "escola única", onde as crianças de todas as posições sociais iriam "formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente" (Cordeiro, 2001, p.2). Nesse sentido, Teixeira desenvolveria, a partir dos anos 50, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, também conhecido por Escola Parque, atendendo inicialmente a quatro mil crianças, com o oferecimento de educação em tempo integral. Nesta, o desenvolvimento integral do aluno seria alcançado com os múltiplos saberes trabalhados nas Escolas Classes – como a oficina do conhecimento racional –, e

Escola Parque – como escola do conhecimento prático. Abaixo, fotos da estrutura da escola que seria referência do ideal de uma escola pública.



Fotografia 1 - Escola-parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em duas etapas: 1947 e 1956), em Salvador, de Diógenes Rebouças

Outra importante, porém desativada experiência de educação integral na história da educação brasileira – e muito influenciada pela Escola Nova e por Teixeira – é o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), implantado por Darcy Ribeiro, então Vice-Governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia do Rio de Janeiro, na década de 80 e 90, nas duas gestões do governador Leonel Brizola.

Maurício, em pesquisa acerca das representações sociais dessas escolas públicas, destaca aspectos na literatura sobre os Cieps:

Três aspectos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais [...]

O segundo aspecto positivo enfocou o horário integral do professor, que, segundo Paro *et al.*(1988b) e Brandão (1989), permitia intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensável diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. [...]

O último aspecto compartilhado por vários autores citados foi o de que a proposta dos CIEPs suscitou discussão sobre a escola pública. (MAURÍCIO, 2004, p. 49)

Em ambas as experiências aqui mencionadas, o ponto comum é a busca de uma Educação Integral que acontece em tempo integral. No entanto, para Cavalieri (2007), a discussão sobre a ampliação do tempo de escola deve perpassar pela preocupação do aumento, concomitantemente, do desenvolvimento dos alunos para a vida.

Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de escola? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar.

(CAVALIERE, 2007, p. 1021)

Quanto à política de formação dos profissionais que trabalhavam nos CIEPs, esta seguia dois tipos de treinamento: um, intensivo, e outro, em serviço. O treinamento intensivo tinha duração de cinco a dez dias e consistia em um encontro destinado a todos os profissionais que atuavam nos CIEPs para conhecimento da proposta do programa e das diretrizes básicas do 1º e 2º segmentos.

Já o treinamento em serviço, elogiado por Brandão (1989), visava garantir aos professores orientadores, escolhidos pelos seus pares ou indicados pela direção da escola, que frequentassem encontros semanais com a equipe central de treinamento. Nessas ocasiões eram realizados cursos e debatidos os principais problemas enfrentados, bem como as soluções tentadas em suas escolas.

A proposta de uma nova escola deveria vir acompanhada de um espaço/tempo de reflexão entre os professores, e o 1º Programa Especial de Educação – PEE criaria a Consultoria Pedagógica de Treinamento – CPT, que tinha como principal objetivo:

[...] orientar a construção da prática pedagógica no interior de cada unidade de ensino, o que implica repensar o papel político da Escola a partir do conteúdo, da metodologia, do processo de gestão e do seu papel social específico no fortalecimento de uma sociedade democrática. (RIBEIRO, 1986, p. 83-84)

Visando promover na escola um treinamento em serviço, que pudesse garantir discussões relacionadas às práticas pedagógicas, aqueles encontros aconteceram em três níveis, como afirma Ribeiro:

- 1º nível – Encontro com a equipe central:
Professores orientadores (alfabetização e língua portuguesa – quinta série) – periodicidade semanal;
Professores coordenadores (terceira e quarta séries e língua portuguesa de sexta à oitava série) – periodicidade quinzenal; os professores coordenadores das demais disciplinas da quinta à oitava série – periodicidade mensal; a equipe de direção dos CIEPs – periodicidade mensal.
- 2º nível – Encontro dos professores orientadores e coordenadores com os professores regentes no âmbito de cada CIEP – periodicidade semanal (4 horas semanais).
- 3º nível – Seminário de ativação pedagógica. Encontro da Equipe Central de Treinamento com todo o corpo docente do CIEP – periodicidade semestral. (RIBEIRO, 1986, p. 101)

No 2º PEE, após avaliação do 1º PEE, reforçou-se a concepção da importância de investir *no professor enquanto agente do processo de mudanças* (Ribeiro, 1991, p. 184), já que este profissional atuaria diretamente na escola de horário integral. A partir desta etapa formulou-se uma formação que respeitasse o acesso à produção cultural de sua sociedade e da comunidade local.

Assim, o 2º PEE optou por investir em professores recém-formados, que teriam a oportunidade de atuarem profissionalmente dando continuidade a seu processo de formação.

Porque se, por um lado, nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de nível médio, por outro, constatamos a resistência em mudar apresentada por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura e da tarefa do educador, deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação. (RIBEIRO, 1991, p. 185)

Em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1992 e 1993, os professores selecionados para trabalhar nos CIEPs participavam de curso de atualização de professores de escolas de horário integral no próprio CIEP de atuação, com o intuito de desenvolver temáticas relacionadas “à teoria e prática, no fazer e refazer o cotidiano da escola, para que este professor se tornasse capaz de construir, analisar, criticar, enfim, teorizar sua prática pedagógica com autonomia e consciência do momento histórico-social e de sua dinâmica”. (RIBEIRO, 1991, p. 185). Para participar do curso, desenvolvido com material pedagógico à distância e dinamizado pelos professores orientadores de cada CIEP, os bolsistas - assim chamados porque recebiam bolsa para dispor de carga horária de 40 horas semanais - permaneciam metade do dia como regentes e, em outra metade, em formação .

Novas experiências de Educação Integral se configuram nos tempos atuais com formatos diversificados, tornando-se urgente a necessidade de reflexão crítica mais aprofundada sobre os fatores que levam ao surgimento e à sustentação de novos experimentos nas diversas realidades escolares brasileira.

Diversos acontecimentos e situações que constituem a história da educação brasileira justificam a realização do presente estudo, cujo foco principal é a investigação acerca do desenvolvimento, produção e incorporação dos conhecimentos articulados nas formações de professores Incentivadores da Leitura,

e sua repercussão na esperada formação integral do aluno, numa perspectiva de formação de leitores.

Nos documentos legais nota-se o aumento de propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Promulgada em 1988, a Constituição Federal prevê em seu texto uma educação que forme integralmente o indivíduo, tanto nos aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social, como visto no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 1997, p. 108)

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar sobre o Ensino Fundamental, no artigo 34, prevê o aumento progressivo da jornada escolar de quatro horas para o regime de tempo integral.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (LDB, 1996)

No artigo 87, fica expresso como dever do Distrito Federal, Estados e Municípios, tanto a realização de formações de professores quanto o interesse de crescimento contínuo de escolas em tempo integral:

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância
§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (LDB, 1996)

A partir de 2008, os municípios que declararem matrículas de Ensino Fundamental em tempo integral no Censo Escolar, receberão, como estímulo ao programa, o acréscimo de 25% por matrícula dos recursos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para o custeio da ampliação de atividades.

Analisando as experiências de formação (em tempo) integral, ressaltamos também como uma das dificuldades de perpetuação desses programas, a falta de preparo e acompanhamento dos profissionais nas atividades de horário integral.

Neste estudo, esta questão específica é tratada a partir de uma análise da relevância e efetividade da participação e formação 'integral' do professor – neste caso, Incentivador da Leitura –, no Programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu, que serve como referência para outros disseminados por todo o Brasil, como o caso de maior aplicabilidade, o Programa Mais Educação, do Governo Federal, criado pela Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 14 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto Presidencial 7083/2010. Atualmente, o programa aumenta a oferta educativa nas escolas² oferecendo atividades optativas no horário complementar para o aluno, com vistas a priorizar as escolas que apresentam baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As atividades (do Programa Mais Educação) tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2010, a meta é atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas - definidas pelo IBGE - e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes. (PORTAL MEC, em 15/10/2010)

Tais atividades têm como meta a formação do aluno nos múltiplos campos do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio da linguagem e ao uso desta em diversos contextos, compreendendo que o domínio da cultura letrada abre a cada indivíduo um leque maior de possibilidades de compreensão e intervenção no real, além de exercício da cidadania. A Educação Integral está, pois, associada à formação integral, como coloca Isa Guará:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p. 16)

² Informações adquiridas através do site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2010.

Neste contexto , quando falamos sobre a formação (em tempo) integral do aluno, o fazemos cientes de que, nela inclui-se, inevitavelmente, a formação de leitores.

Ao nos referirmos à leitura na constituição do indivíduo, o fazemos a partir da concepção de propostas comprometidas com a garantia de acesso aos saberes com diferentes objetivos, tais como: a leitura como um hábito a ser cultivado desde cedo na criança (BAMBERGER, 1995); a formação do gosto pela leitura no contexto escolar (COELHO, 2000); o desenvolvimento de habilidades linguísticas (KLEIMAN, 1993); a prática social que se dá na interação entre os indivíduos (GERALDI, 1984) e/ou como atividade humana de transformação (SMOLKA, 1989).

Como a sociedade brasileira ao longo de sua história atribuiu à escola a responsabilidade pela formação de leitores, o desafio atual está na inclusão de sua clientela nas práticas educativas – as quais não se restringem à decodificação de símbolos –, uma vez que tem como um dos aspectos norteadores a formação pessoal e profissional do docente, de modo a possibilitar o desenvolvimento da leitura sob outras abordagens.

Desta forma, esta pesquisa visa a contribuir para investigar as ações de leitura delimitando as formações em serviços (nos discursos, na literatura utilizada, nas práticas vivenciadas) com vistas a tornar possível, com os demais aspectos trabalhados, o desenvolvimento do professor no desafio da integralidade do indivíduo-aluno-leitor.

O Coelho Branco colocou os óculos e perguntou:

- Com licença de Vossa majestade, devo começar por onde?

- Comece pelo começo – disse o Rei com ar grave – e vá até o fim. “Então, pare.”(CARROLL³, 1980)

³ Lewis Carroll, em Aventuras de Alice no País das Maravilhas.

2.1 A Formação como parte da Educação Integral

Anísio Teixeira, a partir de 1935, implementou um curso de nível superior para formar o mestre primário que atuaria nas práticas de educação integral. Este curso, sobreposto à escola secundária, seria vinculado à Universidade do Distrito Federal, sob o nome de *Escola de Educação*.

Tratando a Educação como arte⁴, a formação docente qualificada para Teixeira é indispensável para a realização da escola para o povo, que não poderia falhar na missão de oferecer aos alunos:

(...) um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidade para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1932, p. 310).

Teixeira enfatiza em seus estudos a educação como arte prática, propondo uma formação embasada em pesquisa, no uso de técnicas de ensino voltadas para o conhecimento científico, que se complementariam nas práticas escolares.

Ressalte-se que a relação entre a academia, conceitos científicos e a escola exclui, segundo o autor, a tendência de aplicabilidade dos conceitos filosóficos no cotidiano escolar de forma abstrata, mecânica e quantitativa, e destaca o aperfeiçoamento do profissional no cotidiano escolar a partir de situações singulares em sala de aula.

Dialogando com os ideais do autor em recorte, Inês Bragança (2009) reforça a concepção deste profissional – referindo-se a ele como professor-pesquisador e professor-intelectual-crítico –, que reflete sobre sua ação e é sujeito/autor da construção de saberes. Bragança ressalta que:

⁴ Em conferência de encerramento do Seminário de Educação realizado durante a inauguração das atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no ano de 1957, Anísio Teixeira definiu a Educação como arte, afirmando que a Educação não se configurava como uma bela arte, mas como uma arte prática.

Nesse sentido, não há um conhecimento prévio disponível que seja suficiente para atuação no cotidiano, pois não há uniformização no processo educativo. O olhar para o professor como pesquisador vem na concepção de uma investigação sobre o cotidiano, sobre a prática em sentido restrito. (BRAGANÇA, 2009. p. 95)

Bragança destaca ainda, citando Pimenta⁵ (2002b) alguns cuidados ao se pensar em políticas de formação, evitando que tendências à valorização da figura do professor, com excesso de abordagens práticas e a simplificação dos dilemas escolares às práticas de sala de aula norteiem esta temática de complexa constituição.

A necessidade de políticas que efetivem as condições para que o professor atue de forma reflexiva; o cuidado para que o protagonismo do professor não gere uma supervalorização do indivíduo, ignorando os contextos sociais e institucionais; o desenvolvimento de um certo praticismo que desconsidere as produções acadêmicas; e o perigo de reduzir a investigação sobre a prática aos problemas da sala de aula. (BRAGANÇA, *apud* PIMENTA, 2002 p. 45)

Vale lembrar que Teixeira e Darcy Ribeiro, na concepção de uma escola integral em diferentes conceitos e escopos, salientam em seus estudos um outro aspecto importante na formação do professor com atuação em turmas iniciais das classes populares, enfatizando a formação coletiva, mútua.

Nos CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública) - forma organizacional de escola pública de horário integral, criada e implantada no Estado do Rio de Janeiro, entre 1984-87 e 1991-94, no contexto do Programa Especial de Educação - PEE, por iniciativa de Darcy Ribeiro - a concepção de formação do professor para o engajamento na proposta e posicionamento político para sua continuidade baseava-se na certeza de que o desafio do trabalho com alunos oriundos das camadas populares exigia uma prática pedagógica reflexiva, multidisciplinar, já que havia no programa diversos profissionais de variadas áreas pedagógicas, sem planejamento adequado entre os pares.

Um salto de qualidade: os professores que atuam nos Cieps participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores (RIBEIRO, 1986. p. 83).

⁵ No texto: O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional, Bragança (2009) utiliza como referência citações de Pimenta (2002) no estudo: Professor reflexivo – construindo uma crítica.

Segundo Helena Bomeny (2007, p. 45), o 1º PEE teve como objetivo a valorização do ensino público que garantisse à população o direito a um ensino gratuito de qualidade, tecnologicamente aparelhado e reestruturado pedagogicamente. Para isto, foram estabelecidas 19 metas a serem alcançadas: metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, etc.); metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica); metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente); novos projetos educacionais (Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos CIEPs; criação dos Centros Culturais Comunitários, Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos); treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas).

Para este estudo, um ponto importante a ser destacado no 1º PEE, segundo Bomeny, é que as bibliotecas eram consideradas no projeto como '*ponto de honra do Programa Especial*', visto que representavam a possibilidade de melhoria do ensino, através de acervo diversificado (contos clássicos, gibis, dicionários, enciclopédias, obras da literatura contemporânea nacional e estrangeira, etc.) para uso dos alunos e da comunidade escolar. Para os professores, títulos que tratavam de assuntos pedagógicos relacionados às práticas e teorias educacionais. A biblioteca teria também a função de integrar os grupos da escola e a comunidade local através de palestras, empréstimo de livros para os moradores, promoção de atividades culturais e de incentivo à leitura.

Em 1987, o 1º PEE acaba completamente desfeito devido às eleições de 1986, como afirma Libânia Xavier:

Na disputa eleitoral, a bandeira da Educação e da construção dos CIEPs colocou o governo Leonel Brizola como alvo de acusações divergentes: ao mesmo tempo em

que se criticava o chamado “governo de uma obra só”, também se denunciava o fato de o governador não ter cumprido integralmente as metas anunciadas. Assim, nem o brilho intelectual de Darcy Ribeiro, nem os esforços depositados na modernização do ensino público estadual foram suficientes para garantir a continuidade do PDT no governo do estado do Rio de Janeiro. Venceria o candidato da oposição, Moreira Franco, em parte por sua posição de oponente do governo, o que lhe permitia tecer críticas às falhas mais evidentes e, ao mesmo tempo, assumir o compromisso de dar continuidade aos projetos que vinham tendo aprovação geral, como o PEE. (XAVIER, 2001, p. 138)

Em 1990, Leonel Brizola obtém 70% dos votos nas eleições para o governo do estado do Rio de Janeiro e o PEE é imediatamente retomado e posto em prática de 1991 a 1994. Nesta segunda etapa do Programa, novas metas seriam então priorizadas, entre elas a integração da educação, saúde e cultura com fim de alcançar a desejada cidadania do povo.

A partir deste 2º PEE, como já foi mencionado, Darcy Ribeiro estabeleceu que o curso de formação para os CIEPs só receberia professores recém-formados, pois segundo ele, seria uma forma de evitar vícios incorrigíveis de antigos professores. Ana Maria Monteiro (2007)⁶ destaca que para suprir a demanda de professores nas inúmeras escolas formadas em um curto espaço de tempo, seguiu-se o modelo francês de preparação do professor recém-formado em um curso de dois anos, concomitantemente a um estágio em turma supervisionado por orientadores e professores mais experientes, a exemplo do que aconteceu nas formações em serviço realizadas nos CIEPs de atuação do professor.

Todo o processo de formação dos professores nesta nova configuração seria baseado em um estudo relacionando as teorias educacionais e estudos atualizados sobre desenvolvimento do aluno às práticas escolares. Sob a coordenação de Darcy Ribeiro, equipes transitavam nos CIEPS realizando com os professores e profissionais locais inúmeras atividades, programações, estudos dirigidos que debatiam coletivamente as situações do cotidiano escolar.

Como afirma Monteiro (2009), ao relatar a ênfase na formação coletiva nos Cieps:

(...) Pode-se concluir que o projeto dos Cieps afirmava com ênfase a formação de professores em serviço como instrumento fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico em implementação. Essa formação ia além das atividades de estudo, mas incorporava organicamente o trabalho docente em suas três dimensões principais: planejamento, ensino e avaliação. A preocupação com a formação de formadores também estava presente, e reuniões mensais eram realizadas para discutir temas a serem abordados com os professores

⁶ Ana Maria Monteiro em depoimento à Helena Bomeny em 8 de fevereiro de 2007.

nos Cieps, além de difundir orientações para o enfrentamento de problemas emergentes no cotidiano escolar. Escolhidos entre profissionais experientes, com mais de dez anos de trabalho, os "professores orientadores" foram responsáveis por um trabalho efetivo de formação em serviço nos Cieps (MONTEIRO, 2009, p. 45).

A lógica coletiva apregoada pelo Programa de Formação Continuada dos Cieps remetia a uma discussão na qual dois conceitos seriam fundamentais para entender o comportamento dos indivíduos: os de autonomia e heteronomia. Considera-se que são duas as condições subjetivas de decisão possíveis a todo indivíduo: *autonomia*, que consiste na qualidade do indivíduo em tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual, e *heteronomia*, conceito criado por Immanuel Kant, significando as leis que recebemos, tratando-se da sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

Para analisarmos nesse contexto qualquer realidade de formação coletiva, deve ser levada em conta a análise da lógica empregada, já que, segundo Gustave Le Bon (1841 – 1931), psicólogo francês, a lógica coletiva tem comandado o ser humano nas suas ações e nos seus pensamentos ao longo da sua história evolutiva. Foi a dificuldade do homem em sobreviver por si só em um ambiente agressivo que o fez adotar o tribalismo, adaptando-se e sujeitando-se ao comportamento de um determinado grupo, orientando a maior parte de suas ações.

Desta forma, uma formação coletiva deve estar atenta aos meandros da supremacia da heteronomia frente à autonomia, visto que a heteronomia pode ser um elemento propulsor de certos comportamentos no indivíduo, segundo os conceitos do grupo em que está inserido, acarretando perda da autonomia.

Rubem Alves (1994) ressalta a necessidade de não nos subordinarmos ao que se apresenta como uniforme, e em crítica à Educação, alerta para os perigos da descaracterização do indivíduo em detrimento às diretrizes coletivas:

Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às Leituras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as Leituras que os outros plantaram em mim. Como disse Fernando Pessoa: 'Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim' (ALVES, 1994, p. 33-34).

Assim, uma formação coletiva e orientada por professores experientes é potencialmente favorável por primar pelas relações horizontais entre os indivíduos, que devem distinguir os conceitos aqui descritos de maneira que os objetivos e ideologias do grupo não minimizem as concepções individuais.

De acordo com a realidade de uma escola que funcionaria em tempo integral, com dedicação de 40h semanais do professor, os grupos de estudo direcionados pela equipe técnico-pedagógica das unidades escolares deveriam criar tempos e espaços de compartilhamento de experiências, para que os professores mais antigos contribuíssem para a prática dos mais novos. Lembremos também que a organização desta escola em tempo integral se expande para a inclusão de diferentes profissionais que contribuem para as diferentes abordagens educativas. Nesta formação coletiva, participam professores, profissionais da saúde, esporte, cultura e de outras áreas.

Resguardados os cuidados com a questão da autonomia, as formações coletivas poderiam beneficiar a construção de conceitos resultantes de uma relação horizontal, onde todos os envolvidos participam das tomadas de decisões estratégicas, de formulações de propostas e temáticas do cotidiano escolar. Esta formação distancia-se gradativamente do modelo vertical, quando o 'formador' explica as temáticas e conceitos de acordo com modelos generalizados, sem atentar para as especificidades, potencialidades e necessidades locais.

No entanto, deve-se ter o cuidado para que estes processos formativos sejam efetivamente mútuos – e não baseados somente na experiência de um em detrimento de outros –, que possibilitam a real horizontalidade do processo.

Tardif (2000), ao distinguir os saberes profissionais dos conhecimentos universitários, destaca como uma das crises do profissionalismo a insatisfação e crítica de muitos acerca da ineficiente formação universitária para as práticas docentes. Na América do Norte, acrescenta o autor, expande-se o movimento de uma formação diferenciada que se relacione ao ambiente escolar.

No que diz respeito à educação, na América do Norte, um número cada vez maior de pessoas reclama que a formação de professores seja feita fora dos modelos dominantes da cultura universitária e, como na época das escolas normais, que seja ligada ao meio escolar, como já ocorre com as 'escolas associadas' no Quebec e com as Professional Development Schools nos Estados Unidos. (TARDIF, 2000, p. 9)

Há de se ter cuidado na avaliação dos conceitos trabalhados por Tardif. Este não se opõe à universidade, mas questiona a eficácia desta na formação do docente. Conclui o autor que (grande) parte dos profissionais formados, detentores dos conteúdos curriculares, acaba por aprender o ofício na prática, na solidão da sala de aula, na cumplicidade dos colegas mais experientes, nos estudos

específicos e na aplicação da ação cotidiana. Isto porque, na academia, pouco se leva em conta a pluralidade, diversidade e heterogeneidade encontradas efetivamente na escola.

Desta forma, observou-se que as formações aconteceram em diferentes modalidades, segmentações e contextos. No entanto, é singular o conceito de que quando tratamos de encontros que tenham como objetivo o desenvolvimento das práticas educativas com docentes, seja de uma escola de tempo regular ou integral, as abordagens, conceitos e práticas precisam ser sensíveis ao cotidiano daqueles que se quer formar integralmente. No caso específico dos Incentivadores da Leitura, o olhar atento para o interesse literário, a diversidade de gêneros textuais, as metodologias que primem pelo despertar do gosto em detrimento das obrigações de leitura, o conhecimento do público, as histórias de vida e memória da comunidade local, os espaços de diálogos entre professores, compõem, possivelmente, uma ideia mais aproximada de formação para a ação.

...se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais de alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2002, p. 258)

2.1.1 A formação docente e escola de Educação Integral

As questões relacionadas a uma escola de educação integral são antigas. Filósofos como Aristóteles e Marx já descreviam o fenômeno educativo com base na formação humana denominada por este último como “omnilateral – intervenção objetiva com vistas à realização/emancipação dos seres humanos” (GONZÁLES, 2006), a que podemos chamar de práxis dialética coletiva. Etimologicamente, *omnilateralidade* vem a ser a educação que ocorre “por todos os lados” (*omni* = todo + lateralidade = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos para que se desenvolvam plenamente. A assertiva nos remete ao fato de que o desenvolvimento humano está ligado às

interações que o indivíduo faz com seu cotidiano, aperfeiçoando, dialeticamente, seu agir sobre no mundo.

Os conceitos acima se voltam para a formação do indivíduo-aluno, como também para o indivíduo-professor, sujeito em destaque no estudo pretendido.

Arroyo (2000) afirma que sofremos pela imagem equivocada da formação adequada do professor, que requer domínio dos conteúdos disciplinares, técnicas de transmissão de conceitos resultantes de uma grande carga horária voltada para conteúdos e metodologias de ensino. Em contrapartida, destaca que atualmente mudanças significativas vêm modificando este paradigma por outros aspectos efetivamente mais relevantes.

É verdade que essa imagem de ensinante vem sendo alterada, no diálogo com a prática, nas interrogações vindas do convívio com a infância, a adolescência ou juventude. No diálogo com colegas, nos confrontos políticos, na sensibilidade com a dinâmica social e cultural fomos reaprendendo nossa condição de educadores (as). Um aprendizado através de um diálogo tenso que vai reconstruindo o rosto desfigurado e indefinido. (ARROYO, 2000, p. 54)

Larrosa (2002), nos estudos relacionados à experiência, aponta para o engano de associarmos esta com tudo que se passa/acontece conosco, distinguindo assim experiência de vivência. A experiência passa a ser vista então como *aquilo que nos toca*, e não apenas como *o que nos passa*. A partir desta percepção, a experiência do professor nas práticas cotidianas torna-se aspecto central e formativo, base para qualquer formação continuada que almeje o sucesso legítimo.

Assim, se nas formações organizadas por secretarias, universidades ou instituições não há espaços para a experiência, para as narrativas cotidianas do docente, podemos supor que, com todas as informações e conceitos desenvolvidos, pouco se levará para a escola; pouco tornar-se-á paixão, conforme afirma Larrosa:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência (...). Podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou. (LARROSA, 2002, p. 21-22)

O professor denominado Incentivador da Leitura, protagonista no estudo desenvolvido, – com atribuições de desenvolvimento da leitura, escrita, fala e escuta nas oficinas de Leitura das escolas em tempo integral – tem participado de formações mensais promovidas pela Secretaria de Educação - e semanais, pela

equipe escolar composta pelo Coordenador Político Pedagógico, Coordenador de Aprendizagem e Orientadores pedagógicos, que promovem espaços formais ou informais de diálogos para a experiência docente, ou ainda reforçar aspectos tradicionais de formação para o ensino de temas/conteúdos programáticos.

Quando nos reportamos ao percurso de vida destes profissionais da escola, encontramos um campo fértil. Entretanto, a racionalidade moderna tem sido técnico-operativa, uma vez que prioriza o conhecimento estritamente científico (institucionalizado e formal), desconsiderando o conhecimento não-científico que, consentido ou não pelas instituições formais, acaba por se refletir nas práticas educativas. A partir desta radical priorização dos saberes acadêmico-pedagógicos do docente, Boaventura de Souza Santos (2006) propõe o que chama de uma nova racionalidade.

Santos constatou que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a que tradição científica ou filosófica ocidental considera importante”. (Santos, 2006, p. 94) Logo, desperdiçamos como fator formativo do professor, a experiência. , As experiências do professor são também também as do leitor.

Santos (2006) propõe a reversão deste quadro através da sociologia das emergências, que compreende o futuro como possibilidade que se constrói no presente, mas que se fortalece nas lutas do passado.

Neste sentido, proponho o acompanhamento dos múltiplos processos presentes na formação do professor, a fim de observar a relação destes com as propostas desenvolvidas nas formações continuadas, suas percepções do Programa Bairro-Escola e experiências cotidianas, tendo como referência os conhecimentos científicos (acadêmicos e técnicos), bem como o reconhecimento e valorização do saber adquirido no percurso de vida dos profissionais, observáveis em seus relatos pessoais refletidos naquilo que se constituirá como sua prática pedagógica.

A orientação que nos dá Larrosa neste caminho de conciliação dos saberes nos parece indicar ao menos um bom conselho a seguir no tear deste trabalho:

A possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes. (LARROSA, 2001, p. 5)

2.2 A formação do (professor) leitor

Abramovich (1997, p. 25) conclama a todos a “ler histórias para as crianças, sempre, sempre...” O compromisso com este chamado ultrapassa a questão da formação de leitores e relaciona-o à formação do imaginário, dos valores, das ideias do indivíduo às práticas literárias. Mas, estamos preparados para tamanho desafio?

Quando falamos na formação do professor para a conseqüente formação do aluno, o fazemos de forma lógica, apesar de nem sempre observarmos um tratamento adequado à questão. O que constatamos em muitos casos são realidades em que o professor não é leitor, não encontra condições de planejamento de ações que levem ao gosto pela leitura à comunidade em que atua, não possui formação específica na área ou sinta-se desamparado nas rotinas solitárias da escola.

Lajolo (1993, p.108) enfatiza o fato de que “o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.” Assim, primeiramente, podemos concluir que, por mais adequadas e interessantes que sejam as formações, os espaços de leitura na escola ou o envolvimento dos alunos, sem uma identificação primeira do professor com a ação, as oficinas/atividades literárias fatalmente ganham o cunho de obrigação. Ainda sobre isto, Coelho afirma que:

Defendendo a literatura infantil como agente formador, por excelência, chega-se à conclusão de que o professor precisa estar ‘sintonizado’ com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da ‘geléia geral’ dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente). (COELHO, 2000. p. 18)

Um argumento de extrema relevância é que a caracterização do professor como leitor ou não leitor está relacionada ao significado que o próprio professor atribui às atividades que realiza como docente. Segundo Batista (1998):

Antes de simplesmente inquirir do professor um julgamento de leitura, há a necessidade de descrevê-lo e compreendê-lo em suas práticas, analisando em que situações ele se forma como um sujeito leitor (BATISTA, 1998, p. 102).

O que podemos concluir é que o professor não deve ensinar a prática da leitura, mas compreender que a leitura faz parte de sua constituição pessoal e profissional. Não é uma escolha, mas não precisa ser uma obrigação. Zilberman contribui com este dilema perguntando “por que a escola não pode aprender com a literatura, em vez de ensiná-la?” (1997, p. 115) Assim, ao professor não caberia a culpa por não ser leitor, mas o desafio de encontrar com seus alunos uma forma de apreciar a leitura literária. Lajolo ainda vai além ao afirmar que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (Lajolo, 1997, p. 15).

Desta forma, o professor precisa reconhecer-se ou descobrir-se leitor antes de pensar ou planejar qualquer que seja a atividade de leitura; ou a experiência da sala de aula não terá sentido nem para ele nem para os alunos, visto que, não há como despertar o desejo do outro por algo se isto não for um valor para o próprio professor.

Torna-se fundamental nesse sentido ressaltar que a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida dinâmico, contínuo e progressivo. Assim, pode ser considerado um compromisso do professor, atuante em turma do ensino regular ou em oficinas de leitura, a vivência nos conceitos desenvolvidos no cotidiano escolar, e isto inclui as experiências de leitura.

O professor ao mesmo tempo em que se constitui leitor se apropria de um conhecimento consistente da leitura, isso porque:

O professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a literatura da tradição. (GUEDES, 2006, p. 41)

Não seria demasiadamente arriscado afirmar que a prática docente é intensamente permeada por práticas de leitura, seja em sala de aula ou em quaisquer atividades que façam parte da escola.

Dito isto, acrescentamos a necessidade de espaços literários – não se tratando apenas dos espaços físicos – nas escolas que motivem a alunos e professores no desenvolvimento da mente, da percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação aos outros, a leitura de mundo –

arduamente defendida por Paulo Freire como a capacidade linguística e conhecimento cultural. E como defende Coelho (2000, p. 16), ao tratar sobre o encontro entre leitor e livro, “a escola deve ser hoje o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo.”

2.3 Por que formar leitores?

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”. “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”

- Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.

Ele adormeceu sobre o livro (...).

- Ele acha que as descrições são demasiado longas. Temos de o compreender, estamos no século do audiovisual, evidentemente, os autores do século XIX tinham de descrever tudo...

- Mas isso não é razão para o deixarmos saltar metade das páginas!

Daniel Pennac, 1996, p. 11-12

Compartilho com Pennac que o verbo ler não suporta o imperativo. Como professora e leitora, observo que por se tratar de um ato que exige imaginação e criação não se faz por obrigação.

No entanto, esta escolha não exclui o compromisso que a escola tem com a promoção de espaços e mediações de leitura. Tanto pela garantia ao acesso à diversidade textual quanto pelo papel importante desta formação integral do indivíduo, caberá à escola – representada por seus professores, funcionários e pais - promover experiências de leitura que favoreçam o pleno desenvolvimento de seus educandos.

Em pesquisa realizada pelo Ministério de Educação, no que tange a prática de leitura dentro e fora da escola, números alarmantes foram observados no quadro a seguir. Notou-se que o número de livros lido por uma pessoa por ano, chega a uma média de menos de 2 títulos por brasileiro, o quê corresponde, no mínimo, a metade do quantitativo dos outros países pesquisados.

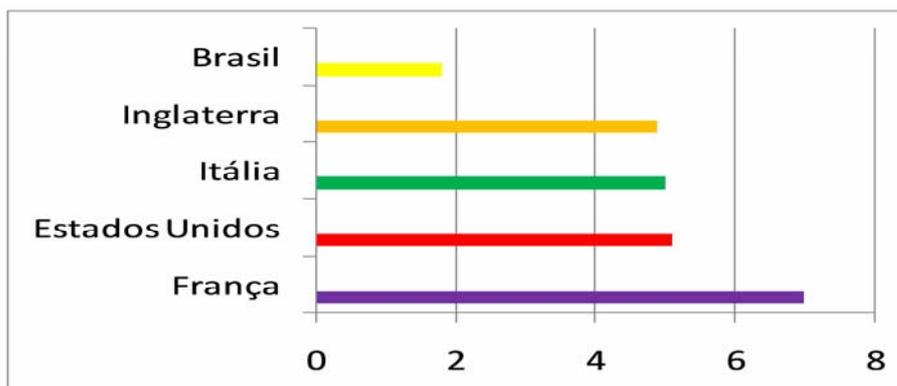


Gráfico 1 - Quantitativo de livros lidos por pessoa ao ano

Fonte: Ministério da Educação e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – 2010

No início de 2001, a Câmara Brasileira do Livro realizou uma pesquisa nacional reveladora: dos 86 milhões de brasileiros com mais de 14 anos e pelo menos 3 anos de instrução, apenas 14% liam um livro no dia da entrevista (o mesmo percentual dos que tiveram a coragem de declarar que nunca leram nada, inclusive jornais). 30%, isto é, 26 milhões de brasileiros tinham lido ao menos um livro nos últimos 3 meses. Desses, 12,58% está na região sudeste, 4,39% no sul, 4,14% no Nordeste, 2,53% no Norte e 2,16% no Centro Oeste.

Observou-se na pesquisa que não chega a 900 mil o número de brasileiros que têm biblioteca com mais de 500 livros em casa. Concluímos assim que tão preocupante para a escola quanto para o aluno, é o pouco interesse pela prática da leitura, devido ao pouco estímulo e escasso acesso a uma literatura diversificada. Caetano Veloso na música Livros expõe uma dura e corriqueira realidade da sociedade brasileira e, não diferente da realidade vista nas escolas do município de Nova Iguaçu:

(...) Quase não tínhamos livros em casa
 E a cidade não tinha livraria
 Mas os livros que em nossa vida entraram
 São como a radiação de um corpo negro
 Apontando pra a expansão do Universo
 Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
 (E, sem dúvida, sobretudo o verso)
 É o que pode lançar mundos no mundo.

Caetano Veloso, Livros.

O ensino da Leitura deve partir das experiências individuais do professor enquanto leitor, do debate e diálogo com os alunos e outros professores e da

consideração nas histórias de leitura de cada ator social envolvido. Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2001), vemos que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua etc.
Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, Leitura por Leitura. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, interferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCN de Língua Portuguesa, 2001, p. 69).

Compreende-se assim que a leitura de um texto exige a presença de um sujeito ativo porque toda leitura é intencional. Podemos concluir que ler exige um movimento de busca de algo individual ou coletivo: seja para nos divertir, para nos informar, para conhecer algo, etc.

Assim, a escola passa a ter um papel decisivo no processo de formação integral do indivíduo através da leitura que, entre outras possibilidades, aumenta o conhecimento e a percepção do mundo, surgindo como um instrumento que instiga o confronto de ideias, valores e capacidade crítica.

3 O PROJETO BAIRRO-ESCOLA EM NOVA IGUAÇU

3.1 O município de Nova Iguaçu⁷

O município de Nova Iguaçu está situado na Baixada Fluminense, formada por 13 municípios da Área Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Fica a 30 km da cidade do Rio de Janeiro, fazendo limites com Miguel Pereira (ao norte), Duque de Caixas (nordeste), Japeri (noroeste), Rio de Janeiro (sul), Mesquita (sudeste), Seropédica (sudoeste), Belford Roxo (leste) e Queimados (oeste).

Marcada pelos laranjais que possuía, mantém um terço da área municipal coberta por florestas – vegetação de mata atlântica – em que quase 70% são áreas de proteção ambiental, além da Bacia hidrográfica, que tem como principais rios: o Iguaçu e o Guandu.

Trata-se do maior município da Baixada Fluminense em extensão territorial (responde por 11,1% da área metropolitana), e o segundo em população, estimada em 830.000 habitantes, pelo IBGE. Tem alta densidade demográfica, 1.449,60 hab./km² – bem acima da média do Estado, que é de 328,08.

A população é majoritariamente feminina (51,5%), jovem (média de 28,76 ano de idade), formada por negros e pardos (55%). A renda per capita é de R\$237,50, ocupando este município a 45^o colocação no ranking estadual de desenvolvimento humano, sendo o seu índice considerado como de médio desenvolvimento humano.

As informações fornecidas pelo Setor de matrícula da SEMED indicam que em maio de 2011 o município possuía o total de 64.716 alunos matriculados em escolas municipais de Nova Iguaçu, incluindo alunos da Educação Infantil, 1^o ao 9^o de escolaridade e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A situação de matrículas na rede municipal está retratada no gráfico a seguir, revelando que a rede municipal tem matrículas expressivas no ensino fundamental (anos iniciais), principal público de atendimento do programa de educação integral.

⁷ As informações são oriundas de pesquisas e levantamentos correntes do IBGE e dados de outras instituições, como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, Ministério da Educação e do Desporto - INEP/MEC e Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio-Ambiente.

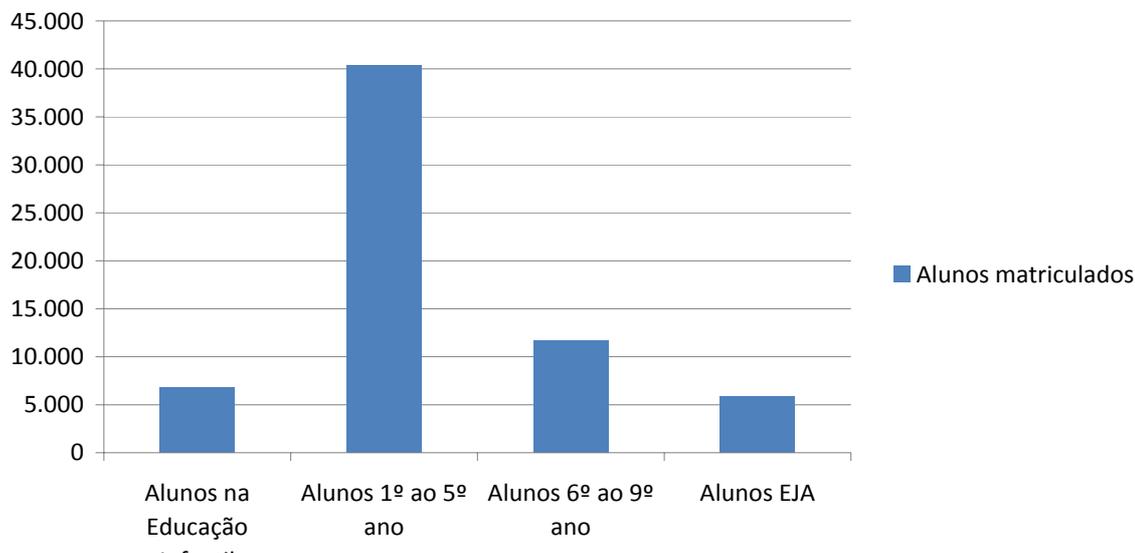


Gráfico 2 - Alunos matriculados em 2011

3.1.1 O contexto do Programa de Educação Integral

A educação pode ser compreendida como amplo e constante processo de desenvolvimento do indivíduo nas diversas áreas de conhecimento, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, valorativos, a formação da identidade pessoal e coletiva e outros, em um processo que se dá ao longo da vida em diferentes lugares e maneiras.

A proposta de Educação integral na Rede Municipal de Nova Iguaçu, além de buscar o desenvolvimento integral das crianças e jovens nos aspectos éticos, estéticos e cognitivos, bem como a apropriação de diferentes linguagens, traz intrínseca uma nova perspectiva de relacionamento entre educador e o educando.

Em uma concepção clássica, o educador será aquele que proporciona o conhecimento e o educando aquele que recebe os novos saberes. Paulo Freire, no trecho a seguir, desnuda esta concepção de educação denominando-a como bancária e faz uma crítica à que existe no sistema capitalista:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a Leitura; os educandos, os que a

escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p. 68).

Freire então propõe uma reflexão acerca esses pretensos opostos, 'educando e educador', destacando que pouco um se distingue do outro, visto que ambos estão envolvidos na mesma tarefa, não sendo possível determinar a estrutura e limite do conhecimento destes. O que Freire admite é um par interativo chamado 'educador-educando'.

Em reforço a isto, Piaget demonstra que todas as estruturas do conhecimento estão em vibração e constante desequilíbrio e reequilíbrio, fazendo com que a vida continuamente se transforme e se autotransforme, produzindo e se autoproduzindo. Assim, o principal objetivo da educação seria o de criar homens capazes de inventar coisas novas e não apenas meros repetidores daquilo que está vigente ou é considerado como verdade absoluta.

Vygotsky acrescenta a esse desenvolvimento a abordagem unificadora das dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico, dando ênfase na linguagem como forma de compreensão de si mesmo, do mundo e de como se relacionar a partir dele e com ele.

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY, 1996, p. 54)

O Programa de Educação Integral tem o desafio de buscar a formação de indivíduos que saibam interagir no mundo, utilizando-se das dimensões cognitivas e afetivas, a partir de novas concepções de interação entre professor e aluno, escola e bairro, conteúdos e aprendizagens.

A proposta também amplia as possibilidades de educação que ultrapasse os limites da escola. Além do aumento da carga horária diária, de 4 horas para 7 horas, as atividades passariam a articular os objetivos pedagógicos a outros espaços públicos ou privados. Desta forma, o envolvimento e a organização da comunidade

do entorno da escola passam a ser essenciais nas metas educacionais, socioculturais e esportivas preconizadas na concepção de Educação Integral.

Os muros das escolas há tempos estabelecem o distanciamento das atividades que ocorrem nas duas faces deste muro real e ideológico. Grades e cadeados ajudam a proteger a escola de uma cidade perigosa, mesmo que os alunos e profissionais façam parte de ambos os universos. O Bairro-Escola se propõe a integrar os extremos com vistas à formação do cidadão que circula pelos dois ambientes e como forma de desenvolvimento mútuo de ambos.

Em reforço a esta pluralidade de espaços de aprendizagem e formação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990) propõe no artigo 7º o fortalecimento das alianças, por reconhecer que mesmo tendo as esferas federais, estaduais e municipais obrigação prioritária do provimento do ensino, não temos alcançado a esperada totalidade nos requisitos humanos, financeiros e organizacionais deste compromisso. Assim, cada vez mais contamos com a parceria de outros setores sociais, organizações governamentais e não-governamentais, setor privado, grupos religiosos e a família para este fim. No entanto, as condições de trabalho e desenvolvimento profissional do docente e o acompanhamento da situação social das famílias pelo setor público são vitais neste contexto e ressaltados por este documento.

Uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não deve perder de vista a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, evasão escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo autoestima dos alunos e etc.

Não há como ignorar a influência – ainda que não plenamente determinante – do ambiente e do contexto em que o aluno está inserido para a aprendizagem, pois como afirma Smith & Strick, “um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender” (2001, p. 31). Exemplo disso é visto quando uma família que tem hábitos de leitura, acesso a recursos e ambientes tecnológicos, renda mínima para subsistência e boa escolarização, obtém da criança maior sucesso escolar do que outra cerceada dessas possibilidades.

Abramowicz (1997), em *A menina repetente*, expõe os resultados de sua pesquisa de mestrado a respeito da escola pública e o fracasso das crianças das famílias de baixa renda, em que investigou como a escola produz o repetente – em especial, a menina. Na apresentação de seu trabalho, a autora nos chama a atenção para o fato de que não podemos justificar o fracasso dessas crianças com argumentos que consideram a pobreza como fator determinante do insucesso escolar. Segundo a autora, “as concepções que entendem a escola como reprodutora das desigualdades sociais falam concretamente pouco sobre quem são os ‘escolhidos’ para a reprovação” (Abramowicz, 1997, p. 16).

Na cidade de Nova Iguaçu, devido a poucas opções de bibliotecas, livrarias ou sebos, principalmente nas regiões mais distantes do centro comercial, uma grande parcela de alunos cresce em um ambiente com pouco ou nenhum estímulo para leitura e insatisfatório contato com uma diversidade textual adequada (jornal, livros, gibis, revistas) para a formação de leitores. Em relação ao capital cultural, o município conta apenas com duas bibliotecas (Espaço Cultural Sylvio Monteiro e SESC), duas salas de cinema e, a partir de 2010, com uma livraria de pequeno porte em um shopping localizado na zona central da região. Excluindo-se pequenas papelarias que ao diversificarem seus produtos, acabam por expor alguns poucos títulos mais enxutos e corriqueiros. Para se ter contato com livros quase sempre há de se ter que optar por locais mais distantes de casa. Assim, podemos concluir que a escola passa a ser um dos poucos locais em que o aluno tem acesso a livros, computadores e atividades culturais, suprimindo a falta de estímulo e dificuldade no acesso a outros locais.

Não eximindo a família e setores governamentais de suas responsabilidades, a escola acaba por ter que contar com políticas públicas e programas compensatórios que possam colaborar no enfrentamento de questões socioeconômicas e estreitar a conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo, adequando os processos escolares às produções da cidade.

No âmbito escolar, destaca-se também a iniciativa de implementação da democratização na escola, tendo como principal ação a eleição direta dos gestores escolares. Foram realizados os Fóruns Indicativos e o Fórum Deliberativo, com representação de todos os segmentos escolares, para definir os critérios de eleição na rede municipal de Nova Iguaçu.

3.1.2 O Programa Bairro-Escola e suas inspirações

A escola não é quartel, a escola não é convento. A escola tem de estar articulada no seu território com as outras políticas, portanto é preciso que exista um espaço para a criança respirar. (MELO⁸, 2006)

Com o intuito de promover uma política socioeducativa que apontasse para possibilidades de concretização de uma educação para a cidadania, na escola e fora dela, como sonhara Paulo Freire, Nova Iguaçu iniciou em 2006 a proposta de uma Educação Integral, conhecida em seu estágio embrionário como Programa Bairro-Escola (BE). O governo municipal enfrentaria desde a implantação até os dias atuais o desafio de garantir a permanência dos 72 mil alunos da rede municipal⁹ na escola pelo período de 7 horas com orçamento insuficiente para a manutenção de espaços, contratação de recursos humanos e materiais, alimentação adequada, entre outras carências.

A proposta do BE concebe-se então de forma bastante complexa, demandando novas perspectivas de organização e intervenção municipais, já que se trata de estratégia de transformação social, ao mesmo tempo em que as práticas escolares ultrapassam os limites da escola para os ‘cantos da comunidade local’. O trabalho é desenvolvido no sentido de garantir que o aluno tenha sua jornada diária ampliada, mantendo a articulação entre atividades escolares e extraescolares, promovendo a abertura da escola para a comunidade, de modo a favorecer novas experiências educativas através da frequência em espaços parceiros e estratégias de gestão participativa, além de propor parcerias com instituições privadas e sociedade civil, tendo a escola como centro.

Mas, de qual “educação” e de qual “território” estamos falando? Paulo Freire cita a pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (p.50, 1996). Deste modo, a escola e seu entorno passam a ser considerados como espaços

⁸ Trecho de Guiomar de Melo, retirado do Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral (2006: São Paulo).

⁹ Quantitativo de alunos em 2006, quando foi implementado o Programa, de acordo com o Censo do município.

privilegiados das intervenções urbanas e todos os lugares do bairro e da cidade são vistos como locais potencialmente pedagógicos, sendo formais (escolas, faculdades, cursos) e informais (a rua, a casa, a loja, a praça, a igreja, a associação de moradores, as quadras de esportes, o clube, a biblioteca). Todo canto é escola numa perspectiva de aproveitamento da produção do território.

Outro deslocamento claro é que estamos falando cada vez mais em centralidade no território. Antes, de alguma forma, a centralidade estava na própria organização da política pública. Vamos dizer assim: a rede escolar estava muito mais submetida a uma organização-mãe chamada educação, política de educação, do que ao território.

Ela não tinha necessariamente os serviços públicos, a centralidade no território. Esse deslocamento vai dizer o seguinte: a escola é hoje para o cidadão um serviço pertencente a um território, mais do que pertencente a uma rede de ensino. Esse é o deslocamento. (CARVALHO, 2006, p. 39)

No entanto, lembremos o conceito de Território Educativo¹⁰: apesar de trabalhar com concepções fundamentais de que a escola educa, como também o bairro/cidade ensina, traz outras percepções complexas no que tange à prática desta interface na realidade escolar. Em geral, as atividades que ultrapassam os muros escolares requerem estrutura física e pessoal para realizar-se, exige atuações governamentais de manutenção dos espaços, adequação da filosofia da instituição sem ferir os preceitos educacionais, ações preventivas de segurança no deslocamento dos espaços e outras especificidades.

Quando falamos sobre este tema, é inevitável a associação do Programa BE à experiência da Cidade Educadora que serviu de inspiração para a elaboração do escopo do projeto. Com origem em Barcelona, em 1990, o conceito de cidade educadora tem como marco a *'Carta Inicial das Cidades Educadoras'*, que estabelece princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal. O documento atualizado em 1994 e, posteriormente, em 2004 traz os seguintes desafios para o século XXI: investir na educação de cada pessoa para que esta desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Na Educação, a grande

¹⁰ Trabalho este conceito a partir dos princípios do Movimento das Cidades Educadoras e de autores como Milton Santos e Paulo Freire, que fazem referência ao potencial educativo do território.

transformação é a mudança de paradigma, que se sustenta no lema: Aprender na cidade e com a cidade.

3.2 Em tempo integral no Programa Bairro-Escola

O gradualismo tem sido uma característica observada na implantação do Programa nos bairros de Nova Iguaçu. A seguir, o gráfico¹¹ demonstra o avanço da escola (em tempo) integral no município:

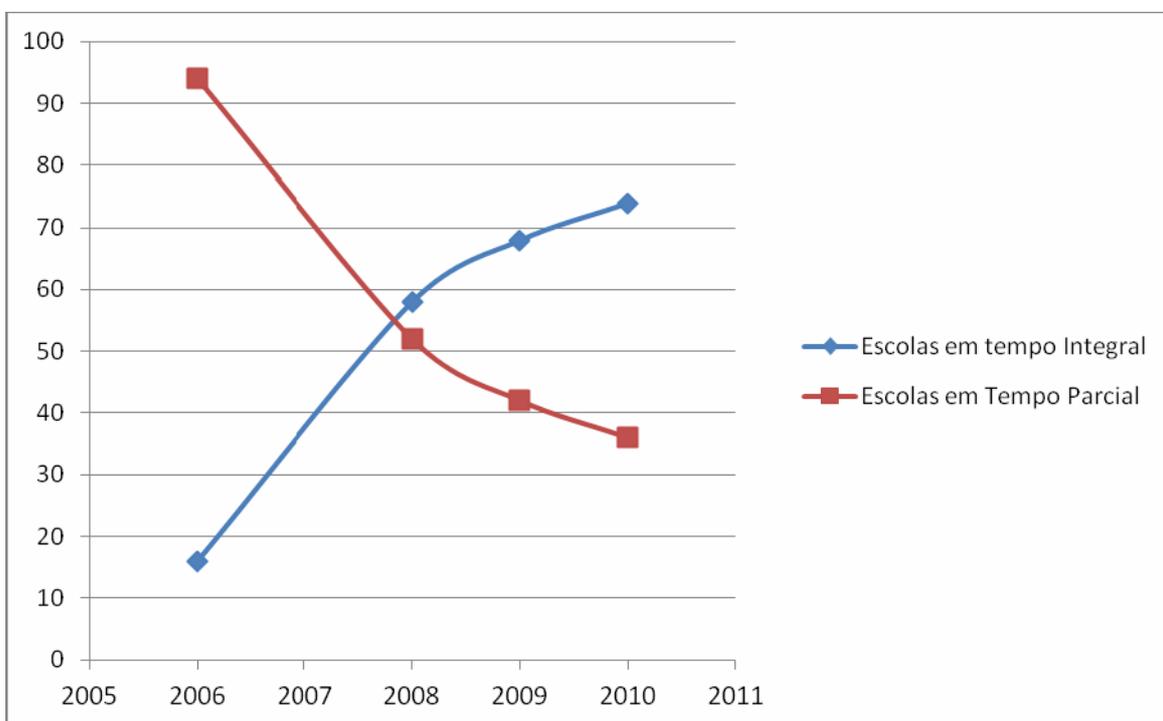


Gráfico 3 - Avanço da escola (em tempo) integral no município de Nova Iguaçu

Pelas informações da figura, das 110 escolas municipais, 74 já possuem horário integral no 1º e 2º segmentos, o que demonstra um crescimento constante nos últimos 4 anos do Programa. A perspectiva do município é de que até o final de 2011 o Programa esteja universalizado e atendendo, efetivamente, todas as unidades escolares.

¹¹ Dados fornecidos pela Equipe de Educação Integral, da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em Maio de 2011.

O BE escola começou propiciando alternativas diretamente relacionadas com os processos educativos/formativos, especificamente escolares, para a população, através do oferecimento do horário integral. Em síntese, o aluno vivencia 4 horas de atividades escolares e outras 4 horas em oficinas diversificadas como esporte, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, incentivo à leitura (desenvolvendo-se as seguintes dimensões: leitura, escrita, fala e escuta) e inclusão digital. Cada oficina/atividade coordenada por seus respectivos projetos, órgão gestor/executor, órgãos de interface e programas federais de referência como, por exemplo, as oficinas de incentivo à leitura e acompanhamento pedagógico, que são monitoradas pela Secretaria de Educação; as de esporte pela Secretaria de Esporte e Lazer; e oficinas, como Banda Fanfarra e Letramento, que são executadas por monitores contratados com verba do Programa Mais Educação do Governo Federal, coordenado também pela Secretaria de Educação¹².

A Secretaria de Esporte e Lazer acompanha as oficinas de esporte através de coordenadores de esportes e estagiários de graduação em Educação Física, que, como os demais estagiários da Secretaria de Cultura e Educação, recebem ajuda de custo, promovendo atividades de valorização da saúde, do conhecimento do corpo e de habilidades físicas, individuais e coletivas e o desenvolvimento das práticas coletivas para ações de cooperação e cidadania. Nelas são oferecidas várias modalidades de esportes, além de jogos cooperativos e recreação.

Na prática, a Secretaria de Esporte e Lazer seleciona pessoas com habilidades para a promoção de atividades que envolvam movimento e expressão corporal, como: professores de capoeira, de dança e de artes marciais da comunidade escolar para desenvolverem oficinas no horário integral. Pelo Programa Mais Educação são oferecidas as seguintes oficinas: Atletismo, Basquete de Rua, Basquetebol, Ciclismo (somente para as escolas rurais), Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Programa Segundo Tempo, Recreação/Lazer, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual e Yoga.

Através do Mais Educação, a escola pode contratar monitores que sejam profissionais formados ou com notório saber em atividades diversas (não somente

¹² Na escola, o profissional que acompanha o desenvolvimento das oficinas e dos monitores do Programa Mais Educação, bem como promove estratégias de participação de todos os profissionais na escolha das oficinas é o Coordenador Político Pedagógico – CPP, que atua diretamente no Horário Integral, mas articula-se ao Orientador Pedagógico para que as atividades sejam integradas ao Ensino Regular.

na área de esporte, mas também cultura, educação, informática) mediante o acordo de pagamento para ajuda de custo, calculada por hora/aula.

Cabe salientar que a Oficina da Leitura, coordenada pela SEMED, desempenhada por um professor estatutário, terá como ênfase o desenvolvimento da leitura em uma perspectiva literária, relacionada ao gosto pela leitura e diversidade de gêneros trabalhados, já a Oficina de Letramento, do Programa Mais Educação, terá como objetivo prioritário acompanhar o desenvolvimento da linguagem do aluno no que se refere ao domínio do código linguístico. Seria então uma proposta de alfabetização a partir de contextos de leitura do cotidiano dos alunos, sem necessariamente cumprir metas de uma Política de Formação de Leitores, que pressupõe ampliação de espaços de leitura; empréstimos de livros para a comunidade escolar, promoção de práticas literárias que envolvam a todos os atores sociais envolvidos, que devem ser incorporados na prática com a Leitura.

Sobre as oficinas do Programa Mais Educação, das atividades propostas pelo MEC, a escola em conjunto deve discutir quais são as que melhor atendem às necessidades da comunidade escolar. Após seleção de monitores, o diretor da escola cadastra no site do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, os seis macrocampos (áreas de atuação da oficina) que a escola deseja incluir como oficina no horário complementar. Conforme orientação do MEC, a escola precisará variar nos macrocampos, pois o objetivo é desenvolver diferentes habilidades, com a exigência de uma atividade voltada para o acompanhamento pedagógico.

Como as oficinas do Programa Mais Educação¹³ são escolhidas de acordo com a realidade e interesses da unidade escolar, serão descritas a seguir aquelas coordenadas pela gestão municipal, realizadas nas escolas da rede e acompanhadas por seu órgão de interface. Todos os alunos regularmente matriculados na Unidade Escolar - UE são inscritos em oficinas de acordo com a faixa etária tendo, em média, 25 alunos por grupo.

À Secretaria Municipal de Educação cabe garantir a formação técnica e desdobramento das oficinas de Aprendizagem e Incentivo à Leitura. Esta será realizada por professores da rede e terá como objetivo principal propiciar nas

¹³ As oficinas poderão ser realizadas por estagiários que cursam graduação na área demandada, mediante contratação da Secretaria Administrativa – SEMAD e pagamento de ajuda de custo, ou por onitores contratados pela gestão da escola, por hora/aula, que apresentem formação acadêmica, profissional ou notório saber.

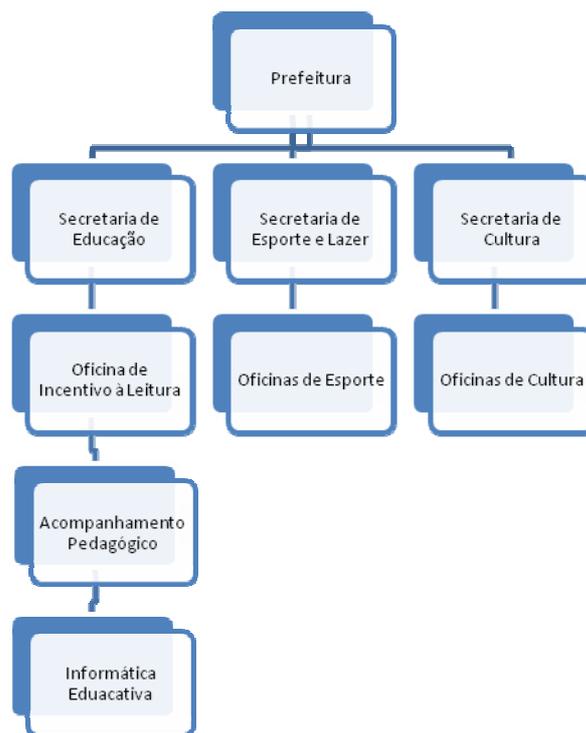
escolas espaços de leitura, escrita, fala e escuta, através de contação de histórias, rodas de leitura, uso de gêneros textuais com o intuito de formação de leitores/escritores. Nas 60 escolas que possuem as Mesas Educativas Alfabeto, as atividades de incentivo à leitura e escrita são realizadas dentro desses recursos tecnológicos por meio de softwares educativos. No subtópico a seguir esta oficina será descrita mais especificamente.

As Oficinas de Aprendizagem têm por objetivo o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem, e a ampliação das possibilidades intelectuais e criativas de pensamento e expressão são coordenadas por professores Coordenadores de Aprendizagem (reforço escolar, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) e desempenhadas por estagiários universitários das áreas educacionais que nas oficinas buscam articular as temáticas desenvolvidas no horário regular e as demais propostas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Em conversa informal sobre o Programa Bairro-Escola com uma das coordenadoras da Equipe de Educação Integral da SEMED, Maria Virgínia Andrade, esta sinalizou que um dos maiores problemas enfrentados pela Educação Integral em Nova Iguaçu atualmente é a falta de articulação entre os diferentes atores sociais que atuam na escola, já que o profissional responsável por esta tarefa, o Coordenador Político Pedagógico – CPP, encontra-se envolvido em diversas atribuições e com pouco tempo para integrar as diferentes atividades profissionais.

Com vistas a integrar os diversos campos de produção do conhecimento na escola, a Secretaria de Cultura, através de estagiários que cursam graduações nas áreas correlatas e monitores do Programa Mais Educação, desenvolve oficinas com objetivo de trabalhar as habilidades manuais e a sensibilidade estética, além do uso das linguagens artísticas para a expressão criativa dos alunos. Seguindo as propostas de oficinas do Mais Educação, as atividades oferecidas são: Banda Fanfarra, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenhos, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Flauta doce, Grafite, Hip hop, Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, práticas Circenses e teatro.

A seguir, um organograma exemplifica a estrutura do Programa Bairro-Escola quando de sua criação, em 2006:



Organograma 1 - Organograma do funcionamento das oficinas nas escolas do município de Nova Iguaçu

Após a Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação integra-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Em Nova Iguaçu, o Programa Mais Educação¹⁴ passa a desenvolver outras atividades através de orientações e verbas que visam a ampliar o quadro das oficinas desenvolvidas na escola de tempo integral. As atividades fomentadas foram organizadas nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Para fins do presente estudo destacaremos o macrocampo do Mais Educação que agrega-se como responsabilidade direta da SEMED – Nova Iguaçu para escolas de 1º segmento:

¹⁴ O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas dos territórios prioritários.

1. Ensino Fundamental (obrigatória escolha de uma atividade pela escola)

- 1.1.1 Ciências
- 1.1.2 História e Geografia
- 1.1.3 Letramento/Alfabetização
- 1.1.4 Línguas Estrangeiras
- 1.1.5 Matemática
- 1.1.6 Tecnologias de Apoio à Alfabetização

2. Educação Ambiental

- 2.1 Com-Vida / Agenda 21 na Escola - Educação para a Sustentabilidade
- 2.2 Horta Escolar e/ou Comunitária

3. Cultura Digital¹⁵

- 3.1 Ambiente de Redes Sociais
- 3.2 Informática e Tecnologia da Informação (ProInfo e/ou laboratório de informática)
- 3.3 Software educacional/Linux Educacional

4. Promoção da saúde

- 4.1 Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos

5. Comunicação e uso de mídias

- 5.1 Fotografia
- 5.2 Histórias em Quadrinhos
- 5.3 Jornal Escolar
- 5.4 Rádio Escolar
- 5.5 Vídeo

Além das oficinas, outras práticas do Programa Bairro-Escola prometem garantir o desenvolvimento do aluno dentro e fora da escola. Um exemplo disto é a mobilidade, que se refere aos momentos em que os grupos de estudantes se deslocam entre a unidade escolar e os locais onde serão realizadas as oficinas, articulando vivências/experiências durante a mobilidade e desenvolvendo a consciência do senso de responsabilidade pelo bem-estar individual, de grupo e de convivência comunitária no território escolar.

¹⁵ Como no Programa Bairro-Escola já constava a oficina de Informática Educativa, o Programa Mais Educação ampliou o número de escolas com laboratório do PROINFO e possibilitou a contratação de monitores (graduandos de Sistema de Informação) para a realização das oficinas, antes realizadas por estagiários.

Iniciar um projeto Bairro-Escola requer pessoas dispostas a mobilizar forças de sua comunidade e com credibilidade para fazê-lo caso essas pessoas tenham o aval e os recursos de uma associação do bairro, ou de uma escola, ou de uma ONG, ou de uma instituição reconhecida pelos moradores, seu trabalho certamente ficará mais fácil. (MEDEIROS, 2005, p. 27)

Nesta perspectiva, o BE e as ações governamentais devem considerar nos espaços do bairro os aspectos ambientais (culturais, históricos, geográficos, sociais, econômicos) do território, mas principalmente, seu potencial pessoal – por exemplo, as histórias dos moradores do bairro, a produção cultural dos artistas da região – e pedagógico.

Assim, deve-se pensar o trajeto do estudante para a escola e da escola para os vários espaços-parceiros onde são realizadas atividades, tais como: iluminação, sinalização, agente de trânsito, guarda municipal, programas de prevenção e atendimento à população em vulnerabilidade. E de mobilidade, tais como: calçadas, transporte, ciclovias, trânsito, eixo de circulação, embelezamento, arte pública, murais, grafites, esculturas e instalações urbanas. Enfim, todas as intervenções urbanas e sociais da cidade são baseadas na perspectiva de recuperação do bairro como território de convivência cultural e social.

Esses dados são comprovados a partir de visitas realizadas pela Coordenação da Educação Integral da SEMED a algumas escolas¹⁶ que funcionam em horário integral. Também foi observado que, como toda grande mudança, o Bairro-Escola não é uma tarefa fácil, pois são muitos os obstáculos e conflitos a superar. Abaixo são citados alguns desafios diagnosticados pela Equipe da SEMED nas primeiras implantações¹⁷.

- Melhorar de sinalização nas ruas, principalmente as faixas de pedestres.
- Garantir o respeito dos motoristas às leis de trânsito.
- Acompanhar a saúde das crianças.
- Manter os espaços limpos, cooperando com as equipes de limpeza urbana.
- Desobstruir as calçadas no entorno das escolas.

¹⁶ As escolas visitadas foram: Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, Escola Municipal Flor de Lis, Escola Municipal Aminthas Pereira, Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro, Escola Municipal Professor Ruy Afrânio Peixoto e Escola Municipal Janir Clementino Pereira.

¹⁷ São chamadas de implantações as escolas que recebem o Programa Bairro-Escola. Um exemplo é a Escola Municipal Professor Osires Neves, que iniciou o Horário Integral no dia 05 de março de 2007, pode-se dizer então que foi feita a implantação do Bairro-Escola neste dia.

- Criar espaços de formação e discussão na equipe pedagógica.
- Melhorar o registro da prática e da autoavaliação.
- Fortalecer a participação da população criando conselhos do Bairro-Escola.
- Integrar os Agentes Educadores das oficinas aos professores do horário regular.
- Compreender e respeitar os direitos das crianças e adolescentes.
- Integrar as pessoas com deficiências.

Na troca de turnos, destaca-se o que se denomina Horário Intermediário, que configura um momento de relaxamento, higiene pessoal, refeições e preparação para a continuidade das atividades. O Horário Intermediário acontece com o apoio da equipe pedagógica e de Mães Educadoras¹⁸, responsáveis de alunos da escola, indicadas pela direção da UE para formação inicial com a assessoria de formação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e posterior atuação na UE.

O Programa de Educação Integral (PEI) é composto por profissionais da escola (professores, secretários, orientadores, merendeiras e etc.) e outras funções criadas para atender especificamente às demandas das oficinas e parceiros. Além dos coordenadores das oficinas de esporte e cultura, dentro do próprio quadro de professores é eleito o Coordenador Político Pedagógico – CPP e indicados os Coordenadores de Aprendizagem e Incentivadores da Leitura, todos com disponibilidade de 40 horas semanais que atuam diretamente na escola. Junte-se a isto, a colaboração de estagiários das diversas áreas de graduação que cumprem 12 horas semanais e estagiários do Ensino Médio de formação de professores cuja carga horária semanal é de 20 horas.

As ideias de Política Pública Integrada e de Educação Integral não são novas, entretanto, ainda assim, vêm encontrando uma série de resistências históricas e estruturais dificultando sua implementação na administração pública brasileira, o que não foi diferente em Nova Iguaçu em virtude de uma cultura política setorial fragmentada, bem longe ainda de ser integral e integrada. Ressalte-se que o PEI envolve diretamente as Secretarias de Educação (SEMED), de Cultura (SENCTUR), de Esporte e Lazer (SEMEL) e de Saúde (SEMUS).

¹⁸ Sobre as Mães Educadoras, um dos principais pré-requisitos para a função é ser moradora da comunidade e ter pelo menos um filho matriculado na rede escolar. As interessadas em participar do programa apresentam-se nas escolas e, após formação inicial, vinculadas às escolas, recebem ajuda de custo.

Ocorre que esta proposta, abrangente em seus conceitos e atuação territorial, para ser implantada com qualidade, exige investimento na reorganização dos conteúdos, dos tempos e dos espaços escolares e, na perspectiva de estudos futuros, a realização de formação adequada para os profissionais envolvidos neste promissor e complexo projeto de reengenharia escolar.

São muitos e complexos os desafios para a implementação desta escola que funciona em tempo integral. Como uma gestação que exige cuidados e proporciona certos desconfortos, optar por esta reestruturação no ensino perpassa por questões como desnaturalização da escola que funciona em turno parcial; ampliação de tempos, espaços e investimentos; reformulação dos Planos Curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos; Implementação de uma Gestão Participativa e outras. Mais por urgência do que por escolha.

A esse respeito, em resposta a uma reportagem do jornal O Globo, de 2006, que expressa este preconceito de um segmento da sociedade a propósito da escola em tempo integral, Maurício (2009) nos convida a acreditar na escola de tempo integral, como potencial de uma melhor escola pública.

A escola de horário integral, por enquanto, tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece. Não há dados empíricos suficientes para provar esta possibilidade, apesar dos Cieps terem reunido alguns indícios promissores. Mas há dados empíricos suficientes para comprovar a ineficiência de escola pública que tivemos até hoje. É obrigatório que se invista em soluções e entre elas está o tempo integral para o ensino fundamental. (MAURÍCIO, 2009, p. 28)

3.3 A Oficina de Incentivo à Leitura

No trabalho com a Leitura, a reconhecemos como uma dimensão fundamental das relações sociais, para a construção da subjetividade e das relações objetivas com as outras pessoas. Nesse caso, falamos da Leitura sempre em suas quatro dimensões: a da escuta, a da fala, a da leitura e a da escrita. (...) O uso da Leitura, em todas as suas dimensões, possibilita que os sujeitos construam novas formas de se relacionarem consigo mesmo e com o grupo, desenvolvendo habilidades cognitivas, valores éticos e a capacidade de trabalhar com o sensível, com o gratuito, com a dimensão estética da realidade.

In: Síntese do Traçado Metodológico do Bairro Escola

A leitura é um assunto sério, de toda a comunidade escolar – entendendo que esta é formada por alunos, profissionais da escola, pais e moradores locais –,

independente de se tratar de uma Educação em tempo integral ou parcial. E, por mais que o senso comum afirme que crianças e adolescentes não se interessam pela leitura tanto quanto por outros atrativos como computadores e jogos eletrônicos, cabe-nos questionar essas verdades absolutas ou, compartilhando das ideias do poeta Manoel de Barros, observar cuidadosamente as *Leituras acostumadas* do campo educacional.

Atento para o fato de que o indivíduo em processo de formação e desenvolvimento da linguagem, durante sua formação acadêmica, na maioria das vezes acaba por realizar uma experiência com a leitura voltada para a interpretação de textos e avaliações com fins estritamente pedagógicos, pouco considerando os encantamentos e diversidade textuais de nossa constituição literária para a vida.

Mesmo depois de inúmeras discussões questionando se o caráter literário é maior ou menor que seus aspectos pedagógicos e do esforço de alguns teóricos e autores em constituí-la como um gênero literário de qualidade¹⁹, a literatura infantil, muitas vezes, ainda se manifesta como instrumento escolar, com fins exclusivamente conteudistas e moralizantes, especialmente quando é produzida para um fim específico, como o de ensinar bons modos, conceitos de cidadania, hábitos alimentares ou, simplesmente, introduzir a criança no mundo da decodificação, sem, efetivamente, ter qualquer preocupação com a literariedade.

Lajolo nos alerta para a apresentação desta Literatura Infantil na escola, pois para muitos este primeiro contato definirá a relação com a experiência de leitura na infância em sua passagem à fase adulta:

(...) os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidélíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações (LAJOLO, 2002, p. 12).

¹⁹ Teresa Colomer, na primeira parte da obra, *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*, traduzida para o português por Laura Sandroni, trata da questão. Segundo a autora, os debates acerca da literatura infantil passam por três aspectos principais: (i) se a literatura infantil pode ser considerada literatura; (ii) se a literatura infantil caracteriza-se pela qualidade literária ou pelo sucesso entre os leitores e, por fim, (iii) se a literatura infantil pode ser considerada um campo específico. Apesar desses questionamentos acerca da literatura infantil é certo que ela representou e representa (a despeito de seu caráter, muitas vezes, moralizante e didático) um rompimento com as formas clássicas de produção literária e elevou à categoria de público consumidor de arte aqueles que, durante muito tempo, não puderam assumir seu estatuto de sujeito.

No entanto, não basta levar livros de Literatura Infantil para a escola e esperar que se formem leitores com tal prática. É preciso, antes de tudo, avaliar que literatura é esta abordada nas atividades de leitura na escola, de que forma e com qual qualidade literária. A leitura, como elemento imprescindível na vida e formação das crianças só é possível a partir da paixão e curiosidade pela descoberta do outro e de si mesmo.

Assim, a análise deste estudo pauta-se em uma situação de inserção da leitura literária na escola a partir de uma concepção específica que não assume a configuração de tarefa escolar, visto que, se trata de uma oficina de leitura literária e não como parte das aulas de Português ou atividades de reforço para alfabetização.

A Oficina da Leitura, coordenada pelos professores Incentivadores da Leitura, faz parte de uma Política de Formação de Leitores na cidade de Nova Iguaçu e far-se-á por meio de diversas ações como: atividades que desenvolvem ações lúdicas de leitura, escrita, fala e escuta; com práticas nas Mesas Educacionais Alfabeto; na democratização do acesso aos livros através dos empréstimos; na promoção de um espaço de referência de leitura na escola (Biblioteca ou Sala de Multimeios) e, na integração destas atividades com os demais profissionais e Projeto Político Pedagógico da Escola fortalecendo o convívio dos alunos com histórias, livros e demais suportes textuais.

Crescer e viver no século XXI significa interagir com o texto em diversos suportes, do tradicional papel até os meios digitais. Assim, as práticas vivenciadas na Oficina da Leitura (seja na Biblioteca ou Sala de Multimeios²⁰) são singulares pela influência exercida na comunidade escolar, na maneira como esta vê, sente, pensa, decide e age em relação à leitura e, portanto, ao mundo.

Quanto às Mesas Educacionais Alfabeto, encontradas em 60 escolas, das 110 do município, trata-se de um equipamento tecnológico, adquirido no município em 2006 para integrar as oficinas de Incentivo à Leitura desenvolvendo questões de formação e prática da linguagem. A Mesa Educacional Alfabeto, desenvolvida para atender os diversos estágios da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, possui três níveis de atividades, que englobam desde o processo de reconhecimento de letras e construção de leituras até o trabalho com textos.

²⁰ As Salas Multimeios, no município de Nova Iguaçu, são espaços que conciliam livros e computadores denominados como Mesas Educacionais Alfabeto.

São integradas por módulos eletrônicos, softwares educacionais e uma variedade de material concreto. Com *layout* exclusivo, permitem o trabalho conjunto com até seis alunos, favorecendo e estimulando a socialização e o desenvolvimento das atividades em grupo. As atividades dos softwares permitem o trabalho com fábulas, charadas, provérbios, ditos populares, trava-línguas, cantigas, animações, vídeos, além de oferecer um cadastro padrão com mais de 1800 Leituras e 1100 imagens, todo o banco de dados e locução de Leituras do Dicionário Aurelino.

De acordo com as estratégias pedagógicas do educador, o conteúdo da Mesa Educacional Alfabeto pode ser renovado continuamente com a inclusão de novas leituras, sons, textos, imagens e animações.



Fotografia 2 - Sala de Múltiplos, da Escola Municipal Shangri-lá.



Fotografia 3 - Encontro de Formação Continuada de Incentivo à Leitura – 2010.

A seguir, pode-se observar nas imagens fornecidas pela equipe de Informática Educativa, na figura 2, a utilização da Mesa Educacional Alfabeto, na Oficina de Incentivo à Leitura, em uma escola do município, e na figura 3, o registro de um encontro de formação do Incentivador da Leitura nas Mesas Educacionais Alfabeto, em 2010.

Quanto às atividades de leitura (em escolas com ou sem as Mesas Educacionais Alfabeto), os objetivos principais seriam a democratização da leitura e acessibilidade às práticas literárias, proporcionando o aumento da qualidade do aprendizado e desenvolvimento cultural e intelectual do aluno em um contexto de educação integral.

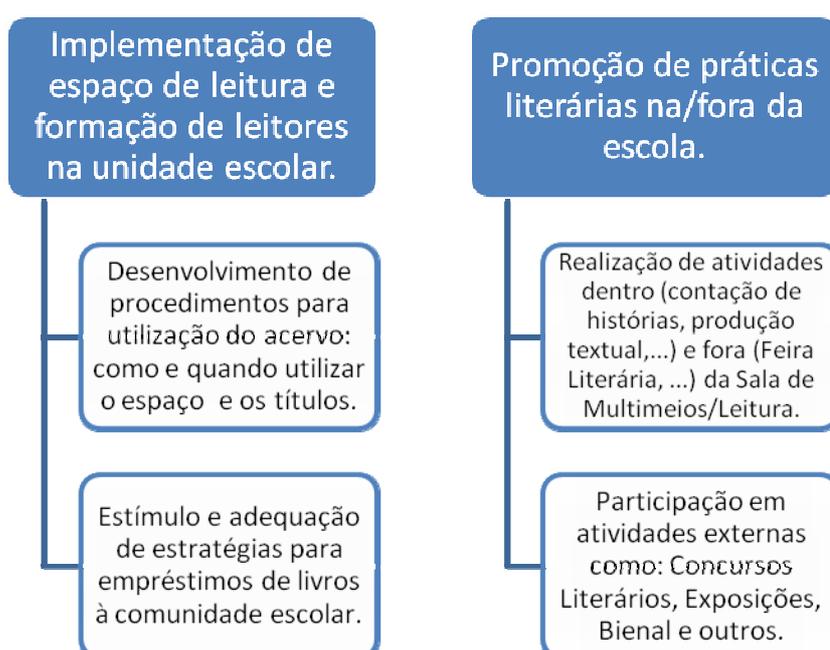
A oficina buscará estratégias de valorização da leitura na escola como espaço privilegiado de formação de leitores, como afirma Novaes (2000):

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (NOVAES, 2000, p.16)

Apesar da Oficina de Incentivo à Leitura manter a centralidade no livro como objeto de conhecimento e referência é necessário distinguir as atividades de uma biblioteca com as atividades de leitura.

A Sala de Multimeios/Leitura ultrapassa a perspectiva de uso meramente espacial, contando apenas com a existência da estrutura física e acervo diversificado como nas bibliotecas com a preocupação de promover práticas literárias envolvendo toda a comunidade escolar e não somente aos alunos que frequentam o espaço.

Destaquemos igualmente o papel fundamental da oficina em favorecer aos alunos e pais com menor acesso a livros e outros tipos de literatura, geralmente não disponíveis em casa, estimulando e promovendo assim a prática da leitura. Do mesmo modo, alunos com dificuldades de aprendizagem com os métodos tradicionais de ensino podem encontrar na leitura livre, novas possibilidades para o aprendizado e convivência na escola. Abaixo, um esquema de metas que norteará o trabalho do Incentivador da Leitura, conforme diretrizes estabelecidas entre os professores e a Secretaria Municipal de Educação:



Esquema 1 - Diretrizes para a oficina de Incentivo à Leitura

Conclui-se então que o profissional que desempenha a oficina não é um bibliotecário, mas um professor regente, com experiência pedagógica para articular o trabalho de leitura com o Projeto Político Pedagógico em sala de aula. Este profissional, além de leitor, deverá participar da Formação Continuada em serviço proposta pela Secretaria de Educação e acompanhar as tendências para o trabalho de estímulo à leitura em estudos atuais, atividades e eventos sobre a temática.

Outro aspecto importante é a compreensão de que o trabalho de Incentivo à Leitura pressupõe planejamento, acompanhamento e avaliação de um processo pedagógico visando o desenvolvimento integral dos alunos, desencadeado por projetos voltados para a leitura de mundo e na perspectiva da convergência de mídias, visto que nas 60 escolas do município foram realizadas parte das atividades nas Mesas Educacionais Alfabeto. Como afirma Silva:

As práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore no seu trajeto de execução as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. (SILVA, 1999, P.49)

Para viabilizar as Oficinas da Leitura é necessário formar um acervo variado de livros da Literatura Infanto-Juvenil, revistas, gibis, CDs com vídeos e áudio, jornais, obras de referências, dicionários, enciclopédias e afins. No entanto, o profissional que nelas atuam depara-se com a dificuldade (percebida em visitas em escolas e relatada pela Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED) da pouca renovação do acervo, já que as últimas aquisições foram realizada na Bienal do Livro, em 2005, e no envio de coleções do Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE.

4 UMA LEITURA PARA COMEÇAR: METODOLOGIA

Esta seção é dedicada à proposição de metodologias utilizadas para a busca de dados concernentes à Formação Continuada de professores Incentivadores da Leitura e suas práticas escolares e a contextualização da Formação em serviço a ser estudada.

No que se refere à forma de abordagem do problema, a pesquisa foi qualitativa, com ênfase na interpretação dos fenômenos e atribuição de significados ao processo em recorte.

Destaque-se que o profissional a ser observado desenvolve na escola práticas com a Leitura, seja ela escrita, falada, ouvida ou lida. Assim, o estudo teve como desafio compreender e alinhar as diferentes Leituras e vozes do texto: a Leitura do professor Incentivador da Leitura; a Leitura dos formadores de professores e a Leitura do pesquisador. Tornou-se importante então observar neste contexto como o conceito da Leitura é visto e aplicado no cotidiano de uma escola (em tempo) integral, quais as perspectivas em estudos anteriores da Leitura na formação do indivíduo e quais são os fatores que compõem a formação continuada do mediador de leitura que dialogam ou opõem-se à realidade de formação de leitores.

Neste estudo, tomo emprestado o conceito de Leitura sugerido por Manoel de Barros no texto *A poesia pede passagem*, que convida a desconstruirmos a 'leitura pronta' no que diz respeito ao trabalho de leitura, sempre associada a um dever a ser cumprido pela escola e a um resultado obtido após a alfabetização, por uma leitura literária, matreira, poética:

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: "Eu escuto a cor dos passarinhos"
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois.
"Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio."
"A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o cordão de adivinhar: divinare.
“Os sabiás divinam.”
“Não gosto de Leituras acostumadas.”
“Leitura poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.”
“Leituras Gosto de brincar com elas. Tenho preguiça de ser sério.” (BARROS, 1993, p. 17)

Para a criança, o brinquedo é objeto atrativo que encanta e envolve. Os brinquedos estimulam a imaginação para um universo maravilhoso e, que de certa forma, ensina também. Assim, será tratada aqui a Leitura literária: como ato que atrai, instiga, ensina e faz parte da vida. A Leitura poética, dos jornais, das piadas, dos ‘causos’. Formadoras de alunos e professores.

Do ponto de vista de seus objetivos, tomou-se como base a taxonomia apresentada por Gil (1991), realizando-se uma pesquisa descritiva e explicativa. Descritiva, pois buscou expor conceitos relacionados ao Programa Bairro-Escola e ao Projeto de Formação de professores Incentivadores da Leitura; e Explicativa, visando explicar os fatores que influenciaram o desenvolvimento profissional/pessoal do docente e as práticas escolares.

Tomamos como caso-referência o Programa de Formação Continuada de Incentivadores da Leitura, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu desde 2007, que atendeu a 78 professores concursados, que atuavam em escolas de educação integral com atividades voltadas para a promoção da literatura e formação de leitores, no 1º segmento.

Dentre os pontos desenvolvidos neste estudo, vale ressaltar que não basta olhar para a formação em serviço com uma concepção estritamente pedagógica, já que muitos dos empecilhos enfrentados por estes profissionais estavam relacionados às questões estruturais – fatores como a existência ou não de espaços de leitura, acervo literário, mobílias para exposição dos títulos, e aos recursos humanos – como falta de professores e múltiplas funções na escola devido à carência de profissionais.

Outro ponto importante a ser observado são as circunstâncias e motivações que levaram a o professor a assumir a função, pois mesmo tendo como principal requisito o profissional ter perfil para o trabalho com a leitura, muitos são os casos em que não se atende a este critério, mas a outros, como estar próximo à aposentadoria, readaptação de função, redução da carga horária, necessidade de dobra de função e outros.

Retomando a questão, na pesquisa de campo foi possível observar que nem todos os profissionais atuantes possuíam um espaço de leitura que estivesse sendo utilizado como referência para as práticas de leitura. Somente 51 escolas tinham biblioteca ou Sala Multimeios para as atividades da Oficina da Leitura e, no espaço assinalado em vermelho, 13 possuíam ambos os espaços (Biblioteca e Sala Multimeios – Mesas Educacionais Alfabeto). Já 46 escolas não eram dotadas de bibliotecas ou Salas Multimeios, das 110 existentes na rede. Restando então ao professor, outras opções provisórias para atendimentos dos alunos na oficina, como em espaços parceiros e na própria sala de aula, exigindo adaptações das atividades desempenhadas. Dito isto, é importante compreender que a atividade de leitura nos casos em que não há salas apropriadas perde seu referencial espacial, já que os livros do acervo escolar acabam ocupando espaços ‘que sobram’ na escola e ficam sujeitos a intempéries, pois em algumas situações observamos a utilização de pátios e quadras sem cobertura..

Além da questão de ter ou não um espaço de leitura, observamos também que muitas bibliotecas/Sala de Multimeios existentes nas escolas, em alguns casos apresentavam condições inadequadas ou pouco adequadas – no gráfico, cerca de 50 escolas nesta situação – com pouca circulação de ar, má conservação de livros, pouca extensão para atendimento dos grupos, entre outros problemas, que interferiam para o bom funcionamento da Oficina da Leitura, como expõe o gráfico²¹ a seguir:

²¹ Fornecido pelo Departamento Pedagógico da SEMED.

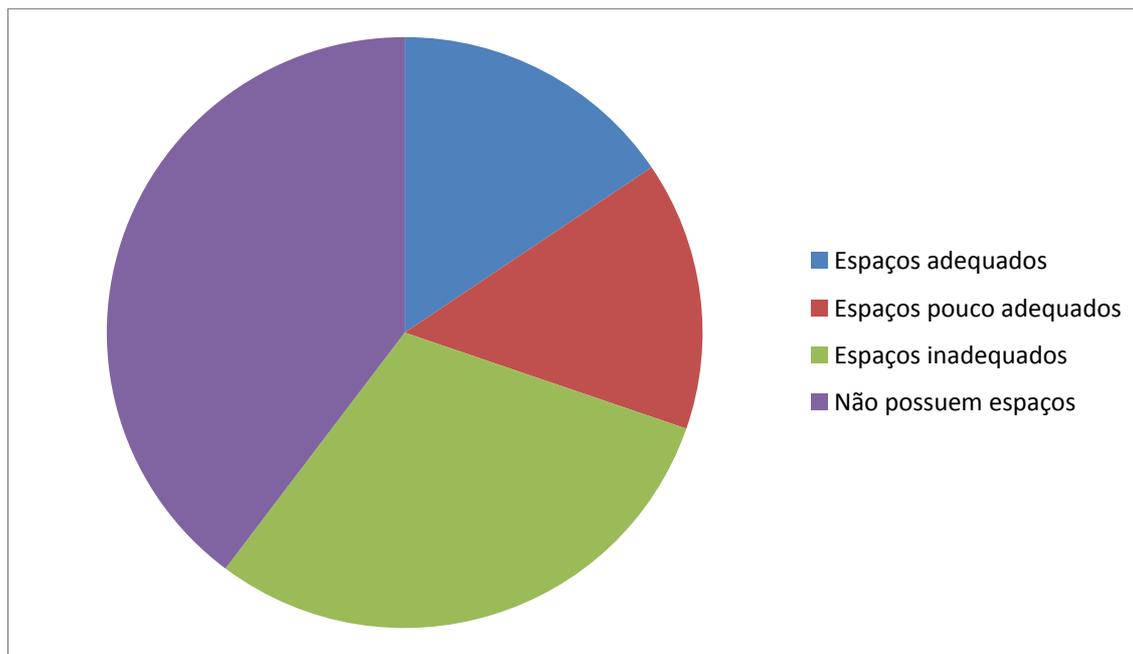


Gráfico 4 - Análise dos espaços de leitura nas escolas

Voltando à questão da formação, esta funcionava na modalidade de curso presencial, acontecendo uma vez ao mês, com carga horária de 4 a 8 horas, em espaços variados de representação territorial da produção acadêmico-cultural da cidade, tais como: Universidade Estácio de Sá; Universidade Geraldo Di Biase; Centro Cultural Sylvio Monteiro, SESC - Nova Iguaçu e escolas municipais.

Em suma, os encontros tiveram como estrutura organizacional a realização de atividades literárias com os professores (contação de histórias, brinquedos cantados e etc.), a apresentação de atividades que foram realizadas nas escolas por professores Incentivadores da Leitura voluntários ou previamente convidados, e o desenvolvimento de temáticas em grupo ou de palestras que enfocavam as metas e os temas da Oficina da Leitura.

Dependendo da temática, o encontro seria mediado pelas três coordenadoras do projeto em pequenos grupos ou por profissionais especializados em palestras envolvendo todos os professores mediadores. Os assuntos tratados são definidos pela Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED anualmente, podendo sofrer alterações segundo sugestões fornecidas pelos professores nas avaliações realizadas em cada encontro. Para exemplificar, no ano de 2010, algumas das temáticas desenvolvidas foram: A Leitura poesia; O teatro de fantoches; Brinquedos cantados; A história da contação de história; Literatura Africana, entre outros.



Fotografia 4 - Participação em palestra e exposição do 12º Salão do Livro – FNLIJ



Fotografia 5 - Visita guiada ao Museu de Arte Contemporânea – MAC, em Niterói.

A cada quadrimestre, o grupo realizou o que denominaram de Encontro-Passeio, que trata de parte da Formação em serviço, quando profissionais vivenciam experiências relacionadas ao campo literário da produção cultural da cidade (como o festival de teatro do SESC – Nova Iguaçu; Cursos na Escola livre de cinema, em Miguel Couto) ou de outros municípios (como a Bienal do livro, Salão da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil - FNLIJ, Museu de Arte Contemporânea – MAC e Museu de Arte Moderna - MAM). As imagens a seguir, fornecidas pela Equipe da SEMED, são registros de dois encontros-passeios ocorridos em 2010.

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que foi realizado um estudo sistemático em literaturas disponibilizadas pelo Programa com os referenciais que tratavam sobre os seguintes temas: Formação de Professores (Tardif, 2002; Monteiro, 2009; Larrosa, 2002; Rios, 2001; Bragança, 2009), Práticas de Leitura no Cotidiano Escolar (Coelho, 2000; Lajolo, 1993; Abramovich, 1997) e Educação Integral (Guará, 2006; Rios, 2001; Maurício, 2009) com fins de fundamentação teórico-metodológica do trabalho.

Como uma das coordenadoras do Incentivo à Leitura na SEMED, buscamos o máximo de isenção na abordagem do assunto, embora os conhecimentos na área em que desenvolvemos o estudo e a acessibilidade aos espaços para interação com os profissionais envolvidos também possam ser vistos como um fator favorável, utilizamos três recursos que visavam diversificar o ponto de compreensão da questão desenvolvida, a saber: a análise documental, entrevista com profissionais técnico-pedagógicos da SEMED e questionário – sem identificação – aos professores Incentivadores da Leitura.

Para a identificação do Programa de Educação Integral: Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, realizamos uma análise documental, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e de outros órgãos municipais, que definiram a ideologia e o histórico de implementação do Programa na cidade.

Para compreender como se constituiu a Formação Continuada dos Incentivadores da Leitura na Secretaria Municipal de Educação com vistas no processo formativo de 'formadores de leitores', e buscando analisar concepções de diferentes pontos de vista - já que participo da equipe interna da SEMED - realizei uma entrevista semiestruturada com a Subsecretária Adjunta Pedagógica, do Departamento Pedagógico, que se encontrava na função desde 2009 e, com duas coordenadoras da Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED, Jussara Alexandre e Tatiana Eliza, desde 2006 e 2008, respectivamente, conforme roteiro em anexo.

A Pesquisa de Campo utilizou um questionário²² para identificar os aspectos considerados relevantes ou não para a prática docente, as expectativas e percepções acerca das temáticas desenvolvidas na Formação Continuada em Serviço pela SEMED, com nove professores Incentivadores da Leitura. Considerou-se a realidade do município estruturado por nove Unidades Regionais – URGS, atendendo assim, um representante de cada URG. Do questionário não constava a identificação, esperando que o Incentivador da Leitura tivesse a maior liberdade possível para expor seus posicionamentos e informações.

Na escolha do profissional que respondeu ao questionário, adotou-se como critério o tempo de experiência na função - acima de dois anos - para que se realize uma análise comparativa da formação nos anos de 2009 e 2010, formação acadêmica variada e representantes de escolas que tiveram desde 2007 o Programa Bairro-Escola funcionando em horário integral.

Nas nove escolas, foi proposta também a observação das práticas realizadas pelo profissional na Oficina de Leitura para descrição das (possíveis) incorporações das temáticas desenvolvidas na formação em serviço na prática do Programa de Educação (em tempo) Integral e os entraves encontrados por aqueles professores no cotidiano escolar. No anexo 2, consta o roteiro das observações que foram utilizadas na pesquisa de campo em oficinas de leitura.

²² O questionário preliminar encontra-se no anexo 1

No contexto do município de Nova Iguaçu, ao se pensar as práticas de leitura na formação do docente, levou-se em conta outros elementos que ultrapassavam as discussões teóricas e contribuíram ou dificultaram a desejada formação integral do aluno/leitor. Aspectos importantes observados relacionavam-se às condições de trabalho em que docentes que tiveram como objetivo incentivar a leitura no cotidiano escolar enfrentaram para que os conhecimentos desenvolvidos em formações e saberes de sua experiência fossem efetivamente colocados em prática.

Alguns exemplos citados foram: a existência (ou não) de tempo destinado ao planejamento, condições favoráveis à autoformação; demandas escolares que desviam o professor do que deveria ser central em seu trabalho e na sua formação; excesso de atividades e projetos realizados na e para escola e a (falta de) adesão da escola ao programa de formação; espaços de leitura inadequados ou inexistentes; bibliotecas que são desativadas para recebimento de materiais enviados pelo Governo Federal, como equipamentos para Sala de Recursos e Computadores do ProInfo, entre outros motivos. No gráfico²³ a seguir, é possível analisar alguns dos fatores que ultrapassaram as discussões envolvendo a formação do professor, favorecendo ou não a incorporação de conhecimentos em sua prática educativa.

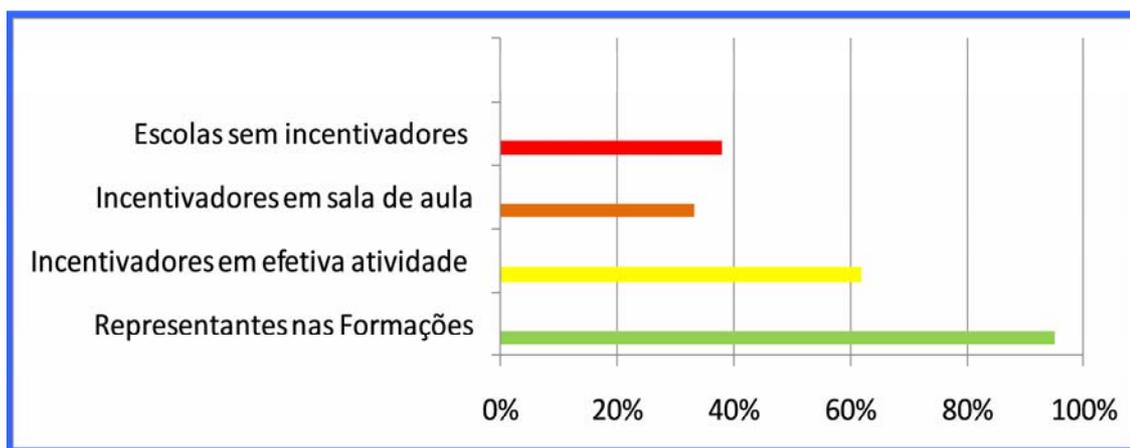


Gráfico 5 - Situação das escolas quanto aos Incentivadores da Leitura

É possível concluir que, apesar das escolas se preocuparem com o envio de representantes nas formações continuadas (mesmo que não sejam professores Incentivadores da Leitura ou que não estejam efetivamente exercendo a função) há

²³ Destacamos o 'diretamente', pois entende-se que todo professor, independente da disciplina ou segmento em que atue, ao relacionar-se ao mundo letrado acaba por ser, independente do conteúdo de enfoque, um Incentivador da Leitura.

95% de presença; o número de escolas (38%) sem incentivadores ainda é bastante alto – mesmo quando se alega a universalização do Programa Bairro-Escola na rede.

Diversos fatores ainda são preocupantes para manter o profissional, uma vez que se encontra distante de sua real atuação, pois 33% estão em sala de aula (seja substituindo professores de licença, faltosos ou quaisquer outros motivos que foram verificados na pesquisa de campo).

Concluimos que a formação do professor que atua diretamente com as práticas literárias deverá, antes de tudo, voltar-se para a responsabilidade de preparar docentes motivados para a leitura, engajar-se na busca da ampliação dessas ações (no e fora) do espaço escolar, observando as manifestações locais e globais, mas atentando-se para dilemas cotidianos do docente que dificultam a incorporação das práticas de maneira efetiva.

Sem dúvida não é uma tarefa fácil e de óbvia realização. No entanto, a análise surge como possibilidade de reestruturação da proposta existente a partir do auxílio de pesquisas e aprofundamentos teórico-práticos, da participação dos professores e do estabelecimento de metas que possibilitem a formação integral do indivíduo-aluno tanto quanto do indivíduo-professor.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS INCENTIVADORES DA LEITURA

5.1 Leitura, Políticas Governamentais e Leis

No que tange aos programas governamentais, nos últimos vinte anos o Ministério da Educação (MEC) e diversas instituições com experiência em leitura²⁴ têm investido em programas de incentivo à leitura literária para elaboração das políticas públicas voltadas para a formação de cidadãos leitores.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), institucionalizado em 13 de maio de 1992 pelo Decreto n.º 519 (publicado no D.O. de 14 de maio de 1992), é um exemplo de atuação comprometida com uma política de leitura estruturada em uma rede de programas, capaz de consolidar práticas leitoras através da ampliação do acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita – tendo como público-alvo professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura.

Os coordenadores neste período inicial, o teatrólogo Francisco Gregório e a Professora Dr^a Eliana Yunes, tiveram suas ações pautadas em indicadores da sociedade para uma política de formação de leitores incluindo diversas esferas e organizações voltadas para a promoção da leitura. Em 1996, assume a coordenação a professora Elizabeth D'Ângelo Serra, que integra o PROLER ao MEC e a outras instituições, a exemplo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, Associação de Leitura do Brasil – ABL, e ao Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE – UFF.

Até os dias atuais, o PROLER funciona como irradiador de práticas leitoras, tais como a formação de agente de leituras, a divulgação do conceito de leitura na sociedade e demais ações estratégicas de articulação e de valorização do lugar político da leitura.

²⁴ Fonte: Boletim Informativo Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias.

Um outro exemplo é o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que de 1997 aos dias atuais, vem promovendo o acesso à cultura e o incentivo à leitura, atendendo as escolas públicas do Brasil por meio da distribuição de acervos de literatura e de pesquisa para o Ensino Fundamental e Médio. O Programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro); em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas); livros de imagens e livros de história em quadrinhos. o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio, e o PNBE do Professor, de apoio à prática pedagógica dos professores da educação básica, mas também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

Em consonância com iniciativas nacionais de incentivo à leitura, o município de Nova Iguaçu, a partir de 2006²⁵, ao implementar o Programa de Educação Integral, Bairro-Escola, nas escolas da rede, dá início ao Programa de Formação Continuada dos professores Incentivadores da Leitura, no Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com ações locais e acompanhamento de projetos promovidos pelas esferas federais e estaduais.

Em nível nacional, a criação do Programa de Formação Continuada dos Incentivadores da Leitura realiza oficinas no horário integral, com respaldo num conjunto de dispositivos legais, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que prevê, no art. 61, inciso I:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (LDB, 1996).

A Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro, trata de questões pontuais relacionadas ao livro, desde a política nacional para a difusão e a leitura, até a editoração, distribuição e comercialização, estabelecendo responsabilidade do Poder Executivo em criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura no âmbito nacional, como expresso no inciso II:

²⁵ Em 2006, os professores que assumiam as salas de leitura do município passam a atuar como Incentivadores da Leitura tendo como referencial o Programa Bairro-Escola, de Educação Integral.

Estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:

- a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;
- b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;
- c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares. (Lei 10.753, 2003)

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), apresentado pelos Ministros da Cultura e da Educação, em 13 de maio de 2006, no Fórum – PNLL/Viva Leitura, reitera a responsabilidade do governo federal e prevê ações articuladas entre diversos atores sociais e esferas governamentais:

(...) é uma ação liderada pelo governo federal para converter esse tema em política pública mediante a concentração e articulação dos esforços desenvolvidos pelos diversos atores sociais: Estado, universidade, setor privado e demais organizações da sociedade civil que formam o chamado terceiro setor. Tem como objetivo central melhorar a realidade da leitura no país e, por isso, é construído e se desenvolve por meio de um processo que transcende a imediatez (PNLL, 2006, p.5).

5.2 As ações da Equipe de Incentivo à Leitura

A Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED realiza diversas ações relacionadas à formação de leitores nas escolas públicas. Dentre estas ações, destacam-se: o acompanhamento e ampliação do quantitativo de Bibliotecas/Espaços Multimeios (Espaço com Livros e Mesas Educacionais Alfabeto); a coordenação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE na esfera municipal; a coordenação das Olimpíadas de Língua Portuguesa realizada pelo Ministério da Educação e Fundação Itaú Social, nas esferas municipal e estadual; a formação continuada para professores da disciplina Incentivo à Leitura e à Produção Textual - ILPT, que atuam no 2º segmento e, por fim, a Formação Continuada de Incentivadores da Leitura – objeto de nossa pesquisa - , tanto para os professores que atuam no 1º segmento como na Educação Integral, tópico que será tratado a seguir.

5.3 A Formação Continuada do Incentivador da Leitura

5.3.1 O Corpus Documental

Com o intuito de constituir o *corpus* documental deste estudo, a primeira etapa do trabalho consistiu em buscar, nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu a documentação referente à Formação Continuada dos Incentivadores da Leitura. Na análise de documentos como o Guia de Ações do Incentivador da Leitura, Ofícios Circulares, Relatórios dos Encontros de Formação e materiais distribuídos nestes, as informações foram agrupadas da seguinte forma:

- Pressupostos
- Breve caracterização
- Objetivos do Programa
- Estrutura e temáticas das Formações
- Análise das avaliações dos Incentivadores da Leitura

5.3.2 Pressupostos

Ao tratar do tema políticas públicas para a mediação da leitura, algo a ser considerado é que não bastam somente bons programas de formação continuada para promover a efetiva formação de leitores em escolas públicas. A precariedade do país na área literária em termos de investimento físico e humano, vem causando interferências na abrangência de práticas de incentivo à leitura, principalmente na escola. Porém, a soma de diversos esforços aponta na direção de uma possível expansão para levar a todo o território nacional, de maneira permanente, a experiência da leitura. Este fato aumenta a responsabilidade dos agentes de leitura

com atuação nas diversas esferas governamentais em políticas de larga escala de formação de incentivadores de leitura e leitores.

Partindo do pressuposto de que pequenas, mas efetivas ações de leitura geram bons resultados, o escritor Bartolomeu Campos de Queiroz, em seminário do Plano Nacional do Livro e da Leitura, em 2009, falando sobre a formação de mediadores de leitura, declarou que *se perdeu a simplicidade do que se pode ser feito em nome de uma tecnicidade rasa*, pois práticas simples de incentivo à leitura podem ser eficientes e promissoras ações de garantia do direito de acesso ao livro.

Nesta perspectiva, a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola, pois vencidos os desafios de uma escola em oferecer um espaço privilegiado de leitura e adequado quantitativo de livros de diversos gêneros literários, a ausência de profissionais qualificados e a não promoção de atividades para o acesso a este material de forma dinâmica e planejada torna qualquer potencial estrutural em um espaço sem significado no cotidiano escolar.

Neste sentido, a Programa de Formação de Incentivadores da Leitura²⁶ tem como público-alvo os professores que exercem a função nas oficinas de leitura em turmas do Horário Integral.

5.3.3 Breve caracterização

A Formação Continuada para Incentivadores da Leitura sugere um espaço-tempo para o diálogo com professores sobre a importância em desenvolver reflexões e ações voltadas à formação de leitores, bem como orientações sobre as práticas e atribuições dos profissionais envolvidos neste objetivo.

Os módulos oferecidos vêm com a proposta de atender professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes como Incentivadores da Leitura nas escolas municipais, que têm, entre outras atribuições²⁷, a responsabilidade favorecer a formação de leitores/escritores, realizar empréstimos de livros, promover o acesso

²⁶ Tomaremos como referência as atividades realizadas com a mesma frequência, em 2010 e 2011.

²⁷ Atribuições relacionadas no Guia de Ações do Incentivador da Leitura – 2011.

aos diversos gêneros literários na unidade escolar, atender alunos nas oficinas do Horário Integral e propiciar espaços de reflexão entre os servidores sobre o exercício da fala e da escuta como prática constante nas relações sociais entre todos os atores da unidade escolar. Para as escolas que possuem as Mesas Educacionais Alfabeto, acrescenta-se o zelo e a utilização dos equipamentos do laboratório de informática e todo acervo de softwares (CDs e livros) recebido com as Mesas, assim como orientar outros professores que utilizam este material.

Visando atender a demanda apresentada, de formação integral do indivíduo, é na reflexão coletiva que as práticas e as realidades dos diferentes profissionais se cruzam e se interpenetram, ensejando processos de planejamento, discussão e partilha de experiências que definirão os rumos das práticas (leitura, escrita, fala e escuta) no município, reconhecendo desse modo o papel de pesquisador que o professor exerce para compreensão dos processos..

Encontros foram organizados pela Secretaria Municipal de Educação, realizados por coordenadores de incentivo à leitura e por profissionais especialistas convidados, no decorrer de todo o ano letivo.

Naqueles encontros, a Coordenadora, Jussara Alexandre, apontava para questões mais estruturais, nas quais perpassam a formação do incentivador além das temáticas literárias, que precisam ser abordadas logo nos primeiros encontros, tais como: tendência da escola a esperar que a oficina trate de questões sobre alfabetização, acúmulo de livros didáticos nos espaços de leitura e procedimentos para o uso dos equipamentos tecnológicos.

5.3.4 Objetivos do Programa

A riqueza polissêmica da leitura literária é um campo de plena liberdade para o leitor, ao mesmo tempo em que a obra literária fornece a este um universo repleto de informações e saberes da realidade. Entre livros e leitores há muitas vezes uma atração natural, mas, quase sempre, se faz necessário a presença de mediadores que possibilitem tal aproximação. Neste sentido, o professor é um influente mediador de leitura, principalmente se munido de instrumento e capacitado para tal ação.

Buscando atender a demanda supracitada, o Programa de Formação Continuada de Incentivadores da Leitura tem por objetivo a capacitação dos professores em desenvolver práticas literárias nas escolas de Educação Integral, buscando vivenciar, discutir e refletir coletivamente sobre temas e conhecimentos teórico-práticos que envolvem o ensino da área de leitura e de formação de leitores.

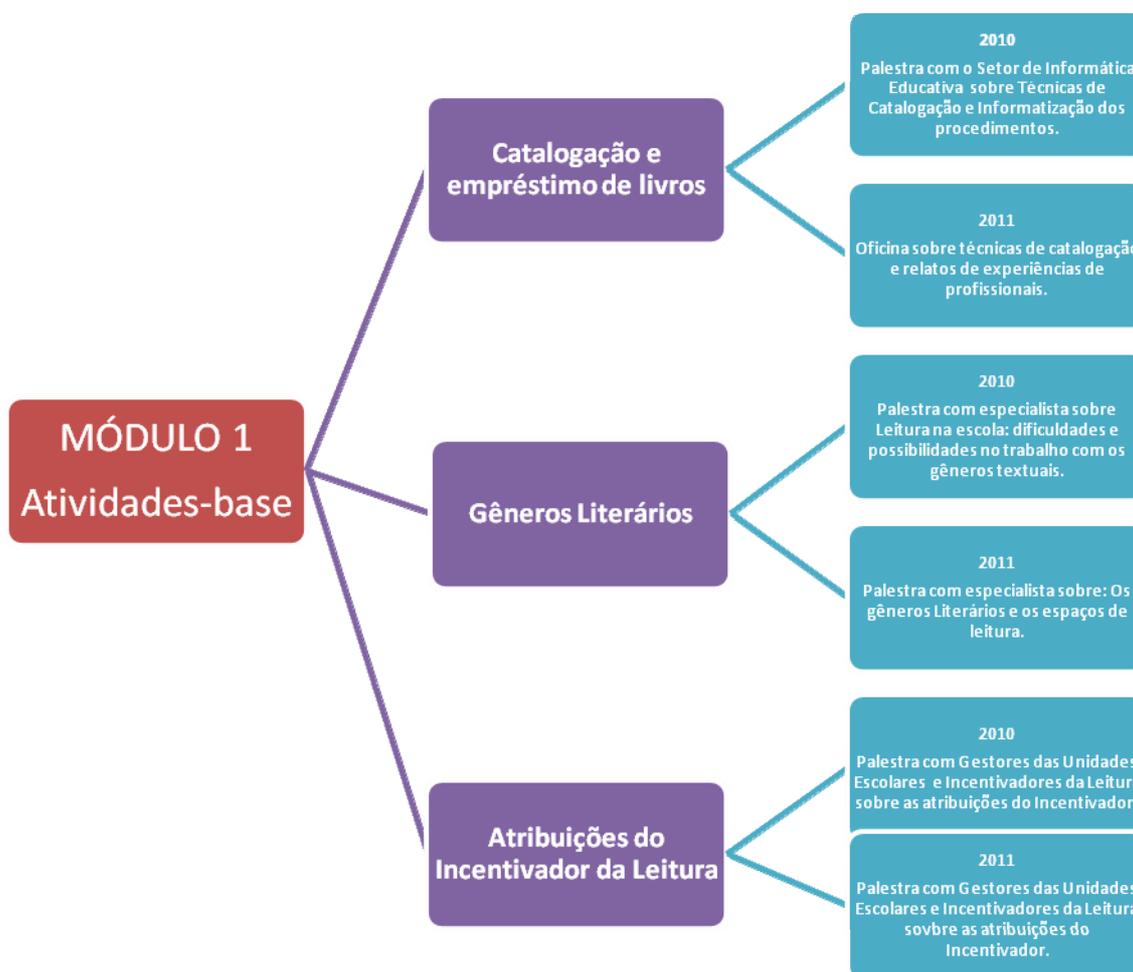
A partir da experiência desta formação, espera-se que o Incentivador da Leitura seja capaz de promover nas oficinas de incentivo à leitura no horário integral, práticas que estimulem a produção da linguagem, nas dimensões da leitura, escrita, fala e escuta, utilizando-se da vitalidade lúdica, criatividade, liberdade de expressão, atuação, enfim, componentes questionadores e críticos e abordagens plurais reservadas à linguagem literária.

Desta forma, amplia-se a visão para além da competência gramatical e linguística, e atende-se a necessidade de alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhando leituras com eles e oferecendo-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita o autoconhecimento, e a descoberta do mundo, levando a se tornarem pessoas mais sensíveis, críticas e criativas.

5.3.5 Estrutura e Temáticas das Formações

Conforme observado, os encontros de formação foram realizados mensalmente, em locais e horários notificados via ofício para o gestor da unidade escolar e através de redes sociais como Orkut, blogs ou por correio eletrônico.

Cada encontro tratou de uma temática diferenciada que, segundo os formadores, abordaram situações do cotidiano do profissional, dividindo o programa em módulos com temas variando de um ano para o outro, como pode ser visto nos quadros a seguir:



Esquema 2 - Estrutura da Formação: Módulo I

O módulo 1, denominado como Atividades-base, tem ações dedicadas aos conteúdos fundamentais para as práticas literárias na escola, quer sejam quanto à estruturação do acervo, gêneros textuais a serem desenvolvidos nas oficinas de leitura e orientações aos professores Incentivadores, ou ainda quanto ao seu papel e atuação nas oficinas do Horário Integral. Os encontros, com duração de 4 horas, foram realizados pela própria equipe da SEMED ou por profissionais especializados, convidados para a atividade.

Na estrutura analisada, no comparativo entre os anos de 2010 e 2011, podemos perceber metodologias diferenciadas, como, por exemplo, a catalogação e o empréstimo de livros. Em 2010 foi realizada uma palestra com a equipe de Informática Educativa, que apresentou proposta de informatização da catalogação e, em 2011, o mesmo tema foi proposto em forma de oficina pela equipe dos formadores com a presença de professores mais experientes para relatos; ou

metodologias semelhantes, visto que nos tópicos Gêneros Literários e Atribuições do Incentivador da Leitura, optou-se por palestras realizadas por especialistas da área específica.



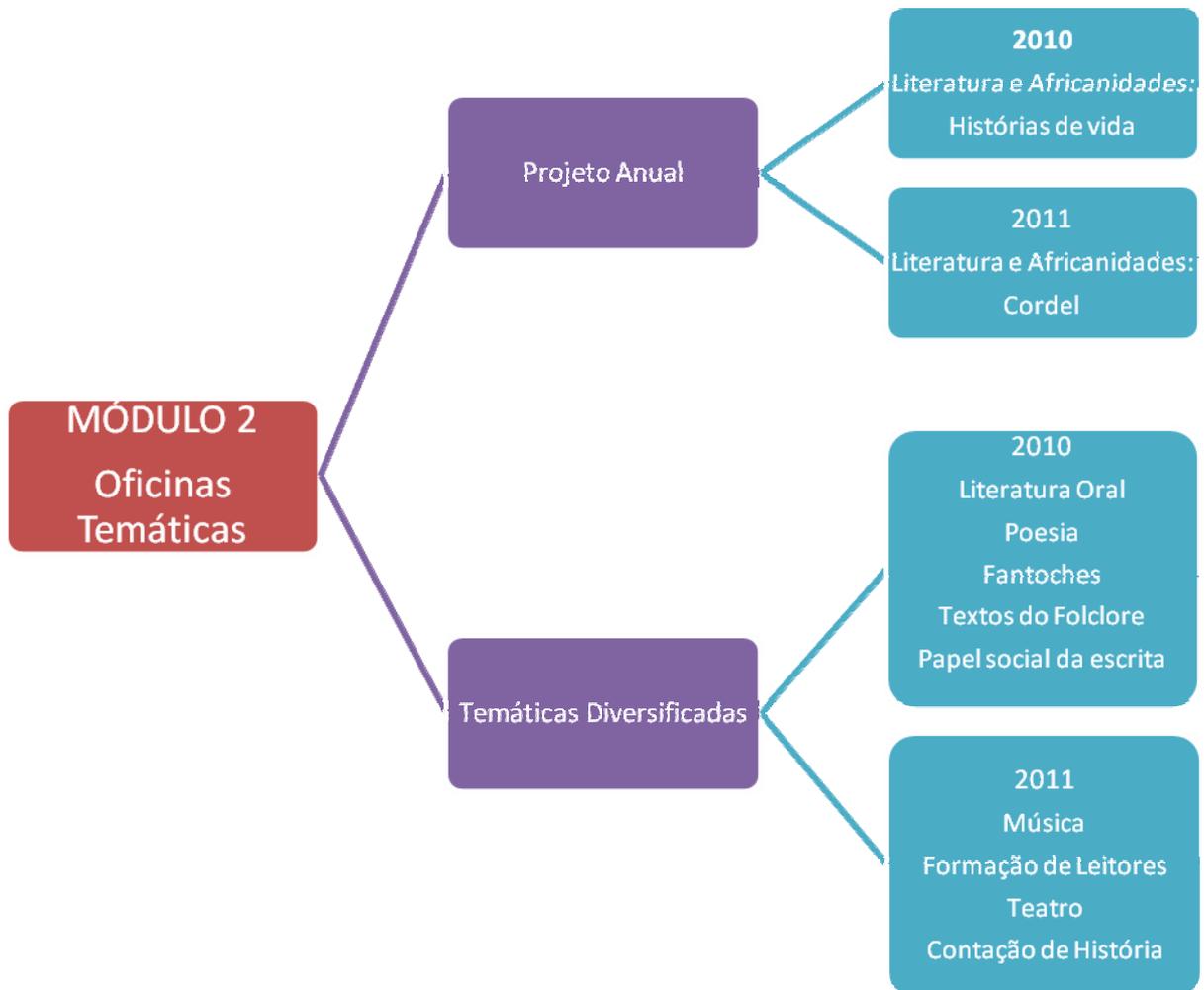
Fotografia 6 - Atribuições do Incentivador da Leitura - 2010



Fotografia 7 - Palestra sobre Gêneros Literários - 2011

No módulo 2, diversas temáticas relacionadas às práticas de incentivo à leitura foram desenvolvidas em formato de oficinas-temáticas, seja pelos próprios implementadores da Formação como por profissionais da área. Algumas propostas apresentaram diferentes focos, variando a cada mês, outras se estenderam ao longo do ano como atividades permanentes, mas cada uma foi organizada em torno de orientações específicas, a partir das quais o Professor Incentivador da Leitura pode incorporar em seu planejamento.

Abaixo, a estrutura do módulo 2 é descrita, observando-se atividades realizadas somente nos anos de 2010 e 2011, visto que em anos anteriores não havia a estrutura organizada.



Esquema 3 - Estrutura da Formação: Módulo II

Sobre este módulo, a Coordenadora Jussara Alexandre Oliveira destacou que temas inerentes à sociedade foram desenvolvidos a partir da concepção de que a variedade de linguagens e suportes textuais precisam se tornar experiências na escola, visto que a criança vai se familiarizando com as modalidades textuais e descobrindo interesses com intensidade diversificada, pois após o acesso aos gêneros uma criança pode se interessar mais, por exemplo, pelo texto poético do que pelo teatral.

O que é preciso distinguir aqui é a prática de leitura literária da prática de leitura pedagógica. A leitura a que se refere o Programa de Formação de Incentivadores tem um enfoque estético na abordagem do livro para a criança, que diverte, suscita a imaginação, desperta emoções, desenvolve o potencial crítico, como afirma Bragatto Filho ao enfatizar as possibilidades do texto literário:

Com ele aprende-se, reflete-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões de mundo e etc. (BRAGATTO, 1995, p.14)

O homem, na sua interação com o mundo, se utiliza de diversas formas de expressões, gestos, movimentos, sons, desenhos, leituras e etc. Essas formas de expressão, presentes no mundo cotidiano, adquirem diferentes significados em diversos contextos sociais, pois estes não são estanques ou desarticulados, mas estão intimamente relacionados do ponto de vista sócio-afetivo-cultural.

O Programa de Formação Continuada para Incentivadores da Leitura, além dos conceitos até aqui explicitados, tem por meta o desenvolvimento da literatura a partir de uma diversidade de gêneros textuais de forma a compreender que cada indivíduo deixa transparecer nas linguagens que utiliza marcas de sua história pessoal e de sua inserção social.

A programação do módulo Temáticas Diversificadas apresentou nos anos em recortes, as seguintes temáticas: Literatura Oral - tema abordado pelas Formadoras, com ênfase nas atividades que desenvolvem a fala e a escuta no cotidiano escolar, como a roda de histórias, as recolhas das memórias da comunidade local e a contribuição da oralidade na construção da cultura brasileira; atividades na Mesa Educacional Alfabeto com softwares para radionovelas e Enciclopédia Koogan Houaiss; Poesia, com atividades realizadas com professores que abordavam o fazer poético, as rimas, a sonoridade e a poesia do cotidiano; Fantoques, desde da concepção da história e a função dos bonecos nas artes cênicas à produção de fantoches utilizando material reciclado; Textos do Folclore, como desdobramento da oficina sobre Literatura Oral, com ênfase nas cantigas de roda e contos folclóricos da cultura brasileira. Além de atividades práticas voltadas para a familiaridade com os textos, as formadoras destacaram o estudo da literatura oral realizado por Luís da Câmara Cascudo; o papel social da escrita, no que se refere ao significado da escrita que levamos para a escola, bem como as atividades que permitiram observar as variantes textuais e as marcas implícitas do texto vistas além das Leituras.

As fotos abaixo se tratam de registros da equipe da SEMED de alguns encontros de formação:



Fotografia 8 - Oficina de confecção de fantoches



Fotografia 9 - Oficina de textos do folclore

No Ano de 2011, os temas desenvolvidos foram a **Música**, com análises e vivências das cantigas de roda sobre as histórias reais e/ou imaginárias contidas nestas; **Formação de Leitores**, com o objetivo de pensar a leitura a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin; **Teatro**, sobre improvisação teatral através do texto não-dramático que, segundo Viola Spolin, utiliza-se da linguagem e jogos teatrais nas situações do cotidiano; **Contação de História**, tratando sobre a arte de contar histórias, contribuições das narrativas orais, técnicas e procedimentos na hora da escolha da história a ser contada.

A seguir, fotos de algumas das atividades acima descritas:



Fotografia 10 - Oficina de música



Fotografia 11 - Oficina de teatro

Além das oficinas temáticas, neste módulo foram desenvolvidas oficinas voltadas ao desenvolvimento do projeto Literatura e Africanidades, no segundo semestre, que teve como objetivo abordar a cultura afro-brasileira e africana na perspectiva literária, através de práticas voltadas para as relações étnico-raciais e ações envolvendo a história, contribuições culturais (dança, poesia, música) e práticas culturais afro-brasileira nas escolas. Este projeto, integrado à Formação

Continuada, visa atender a Lei nº. 10.639, sancionada em janeiro 2003, que prevê que toda instituição de Ensino Fundamental e Médio, público e particular, deve incluir temas relativos à história dos povos africanos em seu currículo.

Abaixo, as imagens registram as oficinas que foram desenvolvidas nos anos de 2010 e 2011 no período de execução do Projeto: Literatura e Africanidades:

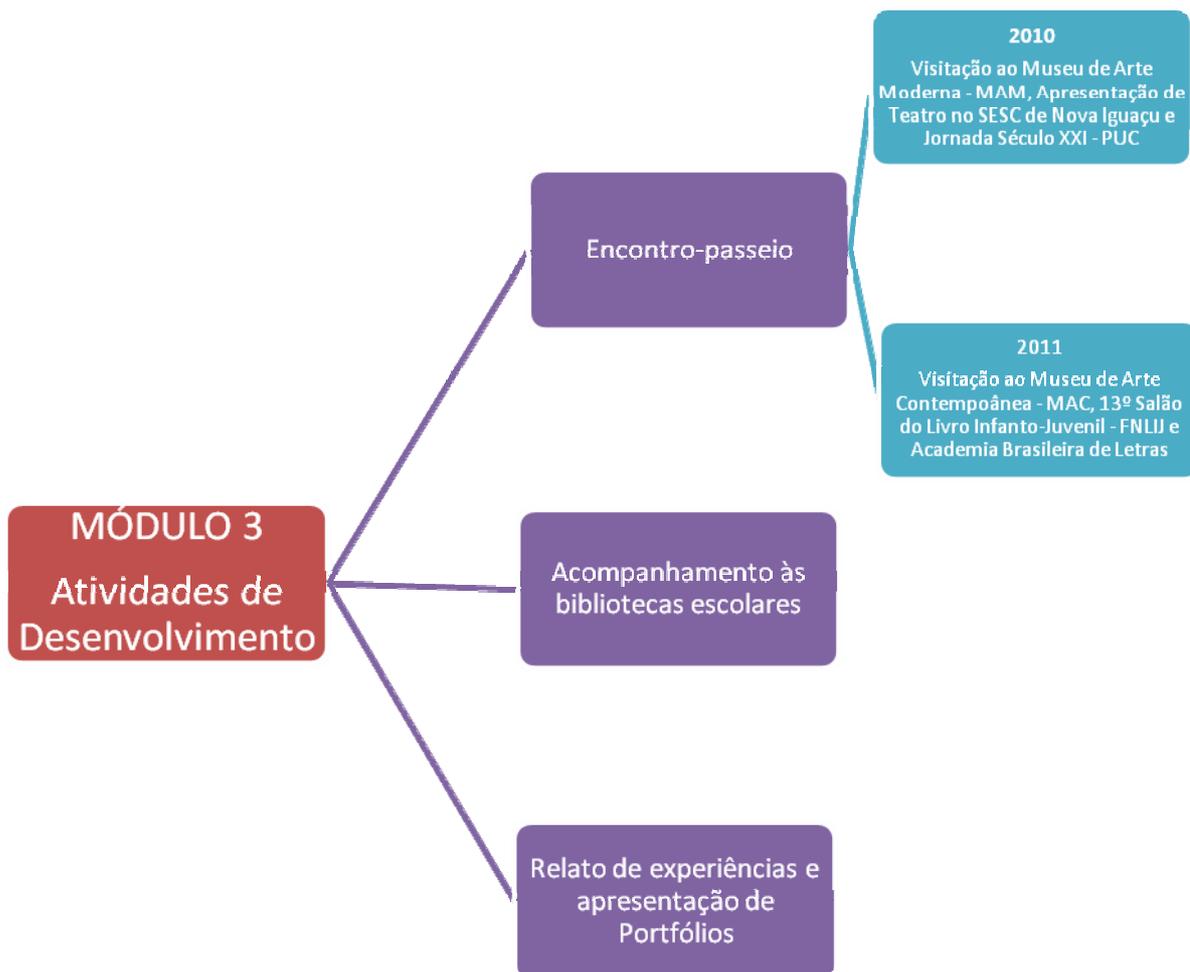


Fotografia 12 - Oficina/Palestra sobre Cultura Griôt



Fotografia 13 - Palestra realizada por autor de Literatura Infanto-Juvenil, Júlio E. Brás

O terceiro módulo, de acordo com a coordenadora Tatiana Eliza Carvalho, teve como metodologia atividades que visam à socialização, avaliação e acompanhamento do Incentivador de Leitura em uma abordagem coletiva e individual. A estruturação deste módulo de desenvolvimento não se deu somente a partir da concepção de encontros, mas de atividades contínuas ou não, realizadas pelos/para os Incentivadores da Leitura e equipe da SEMED, como pode ser visto no quadro a seguir.



Esquema 4 - Estrutura da Formação: Módulo III

Observamos que neste módulo o quadro em azul é variável, visto que as atividades e espaços visitados são diferenciados de um ano para o outro. No entanto, os demais tópicos tratou de atividades de rotina da equipe, explicitadas para o grupo no primeiro encontro do ano.

Para a compreensão da atividade Encontro-Passeio citada anteriormente, a equipe esclareceu que são atividades de visita a espaços variados, no próprio município ou em outras cidades dentro do estado do Rio de Janeiro, que expressem produções culturais literárias de destaque.

As visitas às bibliotecas escolares tiveram frequência semanal, por um ou mais representante da equipe, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da atividade na escola e para preencher junto ao incentivador uma ficha abordando questões do cotidiano como entraves na realização da oficina, adequação de espaços para biblioteca/Sala Multimeios e horários de atendimento.

Os relatos de experiências e apresentações de portfólios aconteceram de formas e periodicidades distintas. A primeira se refere à apresentação em todos os encontros de formação de um ou mais relato de experiência de Incentivadores da Leitura que se relacionavam à prática literária. Como se trata de um relato livre, a estratégia ficou a critério do profissional, visto que este pode optar por uma vivência de atividade, por apresentação de fotos, vídeos, distribuição de um texto-síntese e outros. Vale ressaltar que um profissional é sempre previamente convidado a elaborar uma atividade prática que tenha desempenhado na escola para vivenciar com os professores. No entanto, segundo as coordenadoras, é normal que alguns professores tragam uma nova proposta no dia do encontro.

As apresentações dos portfólios se dão uma vez por semestre, em encontros específicos para a apresentação e exposição de trabalhos. Os Incentivadores da Leitura, na ocasião, expuseram o material desenvolvido em todo o semestre em formato de textos, imagens, atividades produzidas por alunos e outros, utilizando-se de recursos como slides em *PowerPoint*, *banners* nas apresentações de alunos da unidade escolar em que atuavam.

Destaque-se ainda que nos três módulos descritos, as atividades foram não desenvolvidas obrigatoriamente em uma sequência, mas distribuídas e elaboradas conforme o planejamento da equipe de Incentivo à Leitura junto ao Departamento Pedagógico da SEMED, respeitando-se a estrutura base. Por exemplo, no mês de fevereiro optou-se pela atividade base, em março, por uma oficina temática junto a uma atividade de integração.

5.3.6 Análise das avaliações dos Incentivadores da Leitura

O que se pode observar através da estrutura deste programa é que a preocupação em se elaborar um conjunto de ações sistêmicas é uma característica do Programa de Formação. Voltado ao desenvolvimento da formação profissional ligado à leitura, a equipe de Incentivo à Leitura da SEMED manteve um processo de avaliação constante em todos os encontros de formação por entender que o professor deve contribuir e opinar na elaboração dos conteúdos e experiências a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

De acordo com as avaliações dos encontros de formação em serviço nos anos de 2010 e 2011²⁸, foram utilizados os seguintes critérios: plenamente satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório e não satisfatório, verificando-se que:

Tabela 1 - Avaliação das Formações Continuadas

Ações	Plenamente e satisfatório	Satisfatório	Pouco satisfatório	Não satisfatório
Quanto a sua prática como Incentivador da leitura	5%	70%	25%	—
Quanto ao envolvimento dos alunos nas oficinas de leitura	40%	50%	10%	—
Quanto à parceria com profissionais das unidades escolares	20%	42%	32%	6%
Quanto aos encontros de Incentivadores da Leitura	90%	5%	5%	—

É possível notar no quadro acima e nas observações dos professores que, no que diz respeito à satisfação com o próprio trabalho há uma relativa satisfação. No entanto, 25% dos Incentivadores creditam sua pouca satisfação a questões como: obra ou ausência de espaços de leitura, dificuldades estruturais na escola, como falta de gás e água e substituição de professores de licença médica.

Os critérios plenamente satisfatório e satisfatório somam 90% no que diz respeito ao interesse dos alunos, demonstrando que as oficinas de leitura apresentaram, segundo os Incentivadores, atrativos para o estímulo à leitura literária, entusiasmo ainda não verificado entre os professores das turmas regulares, visto que, quanto às possíveis parcerias de trabalho, 40% apontaram para a não realização de parcerias.

Nestas avaliações, 90% dos profissionais se disseram satisfeitos com os encontros de formação, observando questões como: a boa participação do grupo nas oficinas, facilidade de aplicar as propostas na escola, oportunidade de troca de experiências e convidados qualificados.

No entanto, nos espaços para livre escrita do professor e nos relatos da equipe da SEMED, um desafio permaneceu unânime: o investimento em programas

²⁸ Análise das informações obtidas nos documentos de avaliação dos encontros de formação.

de aquisição de livros, instalação, manutenção e/ou incremento de estruturas físicas e humanas para a efetiva promoção de leitura em escolas públicas.

Passemos agora para o sexto capítulo do nosso trabalho, constituído pelas análises feitas a partir dos questionários respondidos pelas professoras Incentivadoras da Leitura, pela observação das práticas realizadas nas oficinas de leitura no Horário Integral e entrevista realizada com as coordenadoras do Programa de Incentivo à Leitura na SEMED.

6 LEITURA E ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: LENDO DE PERTO AS PÁGINAS DESTES LIVROS

Nesse capítulo, no item 6.1, apresentaremos e analisaremos os resultados dos questionários aplicados aos Incentivadores da Leitura. A pesquisa fez uma amostragem com nove professores, sendo um por cada Unidade Regional – URG, que inclui realidades diferentes devido às especificidades de cada local (espaços urbanos e rurais), estruturas diversificadas (escolas com espaços de leitura e escolas que utilizam a sala de aula com recursos alternativos para a implementação de práticas literárias) e profissionais de formação variada.

Em seguida, em 6.2, analisaremos os dados colhidos durante a observação das oficinas de leitura dos nove professores e dos portfólios elaborados por estes, utilizados para registro das ações e apresentação nos encontros de Formação de julho e dezembro.

Num terceiro momento, em 6.3, apresentaremos os resultados das informações recolhidas através da análise da entrevista efetuada com as três coordenadoras da Formação Continuada.

6.1 Resultados dos questionários

Neste tópico, faremos a análise dos itens abordados no questionário, optando por analisar em separado cada tema observando divergências e convergências de determinado assunto.

Realizou-se uma pesquisa de campo utilizando o questionário²⁹ pelo qual foram identificados aspectos considerados relevantes ou não para a prática docente, as expectativas e percepções acerca das temáticas desenvolvidas na Formação Continuada em Serviço pela SEMED, com nove professores Incentivadores da

²⁹ O questionário preliminar encontra-se no anexo 1

Leitura, considerando a realidade de um município estruturado por nove Unidades Regionais – URGS, atendendo assim, um representante de cada URG.

No questionário não constou identificação, mas adotou-se o critério de tempo de experiência na função para o professor - acima de dois anos - visando uma análise comparativa da formação nos anos de 2009 e 2010, formação acadêmica variada e representantes de escolas que tinham desde 2007 o Programa Bairro-Escola funcionando em horário integral.

Em um entrecruzamento de informações obtidas pelo questionário e nas observações das oficinas de leitura nas escolas, procuramos no item 6.1 e 6.2 analisar pontos principais para delinear o perfil do professor Incentivador da Leitura nas oficinas de horário integral na formação de leitores nas escolas públicas municipais da cidade de Nova Iguaçu. Foram analisados os seguintes tópicos: o perfil do Incentivador da Leitura; a concepção e a proposta do Horário Integral; as motivações e características da função do Incentivador da Leitura; sobre a Formação Continuada em Serviço; o planejamento e ações articuladas; e sobre as oficinas de leitura.

6.1.1 Perfil do Incentivador da Leitura

No quadro foram apresentados os resultados da análise referente ao tempo de atuação na função, carga-horária semanal, anos de experiência como docentes no município de Nova Iguaçu e formação acadêmica dos participantes da pesquisa, conforme informações abaixo.

Dos inquiridos, três professores atuam há 2 anos na função de incentivador, três por três anos, dois por quatro anos e um realiza há cinco anos a função, ou seja, desde o início do programa.

Tabela 2 - Incentivadores da leitura: formação acadêmica, carga-horária e experiência docente

Formação Acadêmica					Carga-horária		Experiência			
Ensino Médio	Graduação		Pós-graduação				Experiência na função		Experiência no município	
Nº de Prof.	Área	Nº de Prof.	Área	Nº de Prof.	Tempo	Nº de Prof.	Tempo	Nº de Prof.	Tempo	Nº de Prof.
2	Letras	2	Psicopedagogia	2	20 horas	3	2 anos	3	4 a 10 anos	8
	Pedagogia	5	Gestão de Sistemas Educacionais	2	40 horas	6	3 anos	3	Mais de 10 anos	1
			Diversidade Étnica e Educação brasileira	1			4 anos	2		
							5 anos	1		

Nos primeiros anos do Programa, segundo a coordenação da SEMED, era obrigatória a disponibilidade de 40 horas semanais para o cumprimento da função, no entanto, ao decorrer deste tempo, devido a questões como falta de professores com tal disponibilidade e a existência de professores com o perfil para o desenvolvimento do trabalho, mas com impossibilidade de dispor desta carga-horária, foi permitido que as escolas tivessem dois professores de 20 horas semanais em casos específicos. Nesse sentido, entre os entrevistados observamos que três professores encontram-se nesta segunda situação, dispondo-se a realizar as oficinas em 20 horas semanais e seis encontram-se segundo as orientações iniciais do Programa, cumprindo as 40 horas semanais.

Quanto ao tempo de serviço no município, as orientações iniciais foram para que qualquer função da Educação Integral fosse exercida por profissionais que já concluíssem o estágio probatório de três anos em sala de aula. Entre os entrevistado pode-se verificar que se encontra em vigor, visto que 7 atuam de quatro a dez anos no município e 1 há mais de dez anos.

Um dos fatos importantes verificados na aplicação do questionário foi a descoberta de que não são apenas professores formados na área de Letras e Literaturas que atuam como Incentivadores da Leitura; mas dos respondentes, dois possuem Ensino Médio em Formação de Professores e os demais nível superior em alguma área da Educação, principalmente, Pedagogia. O quantitativo de profissionais que tinham algum tipo de especialização revela que os professores estão buscando atualizar-se profissionalmente, embora essas especializações não compreendam a área principal de atuação - Literatura Infante-Juvenil.

6.1.2 A concepção e proposta do Horário Integral

No que se refere ao Horário Integral, dos professores entrevistados, quatro se consideraram com pleno conhecimento da proposta implantada na Rede desde 2005. O mesmo quantitativo entre os profissionais considera que conhecem parcialmente a proposta do Programa Bairro-Escola que, segundo a equipe da SEMED que atua diretamente com a Educação Integral e Mais Educação, encontra-se implementado em todas as unidades escolares. Somente uma Incentivadora da Leitura alega não ter tido a oportunidade de conhecer a proposta, embora esteja atuando no Programa.

Ainda sobre o Bairro-Escola, com o objetivo de analisar a aceitação do Programa pelos alunos que participam das atividades, sete professores entenderam que os alunos gostavam de participar das oficinas do Horário Integral e dois Incentivadores expressaram que, em geral, não ocorreram deficiências no funcionamento do Programa quanto à estrutura física e carência de profissionais que resultaram em ociosidade do tempo e desmotivação dos alunos.

6.1.3 Motivações e características da função do Incentivador da Leitura

Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a exercer a função de Incentivador da Leitura, as respostas foram inúmeras. Devido ao caráter subjetivo da questão, relacionamos abaixo as justificativas centrais:

Identificação com a Prática Literária:

“Oportunidade de trabalhar em uma comunidade sem acesso aos livros.” (Incentivadora da Leitura 02)

“O gosto pela leitura por prazer e o desejo de formar leitores.” (Incentivadora da Leitura 03)

“Uma função prazerosa que toda professora gostaria de desenvolver, pois possibilita trabalhar através do lúdico e da fantasia, tornando a escola um local mágico.” (Incentivadora da Leitura 04)

“Trabalhar com práticas diversificadas que incentivam à leitura.” (Incentivadora da Leitura 06)

“Atividades diversificadas relacionadas à leitura e à escrita sempre fizeram parte de minha prática.”
(Incentivadora da Leitura 05)

“A paixão pelas crianças e alegria de ver o quanto as crianças gostam e esperam a contação de histórias.” (Incentivadora da Leitura 07)

“Pelo desafio de trabalhar com atividades que quando eu era aluna com alguns professores pareciam castigo e com outros (poucos) tornaram-se paixão (Incentivadora da Leitura 09).

Por convite da Equipe Pedagógica da Escola:

“No início foi apenas uma troca de função (...) depois veio o prazer de contar histórias e perceber o encantamento dos alunos.” (Incentivadora da Leitura 01)

“A equipe que conduz o trabalho da escola é excelente e nos apoia em tudo.” (Incentivadora da Leitura 08)

Destacamos que, dos profissionais convidados por equipes pedagógicas da escola, todos demonstram identificação com a proposta do horário integral e com o trabalho com a leitura literária.

Nunca é demais lembrar que a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo. Para os professores que escolheram atuar diretamente com incentivo à leitura este percurso de identificação e desenvolvimento não é diferente. Assim, não temos como deixar de citar que, não raro, professores selecionados para a função sem critério ou sem atender a um perfil, (problemas em sala de aula, proximidade de aposentadoria, etc.) tendem a demonstrar mais dificuldades no desenvolvimento do trabalho com leitura, visto que em sua trajetória profissional, em suas experiências pessoais talvez nunca tenham tido motivação suficiente para o conhecimento e aperfeiçoamento nos debates no campo literário como fator constituinte de uma Formação Integral.

Vale ressaltar assim, a urgência na implementação eficaz da política de formação de professores em diversas áreas de atuação, devido ao descompasso entre demandas das diversas atuações do professor na escola e os conteúdos (não) previstos ou contemplados nos cursos normais e licenciaturas.

Dentre as perguntas feitas no questionário, procurou-se compreender que características o Incentivador da Leitura deveria apresentar, buscando entender o que eles viam neles mesmos como fator que contribuísse na formação de leitores. Ao professor Incentivador não basta influenciar o hábito da leitura, mas apresentar um perfil que o permita exercer eficazmente a função.

Sobre tais características, gostar de ler e ouvir são competências naturais a qualquer profissional que venha a trabalhar mais profundamente com a formação de leitores, visto que o próprio exemplo e o reconhecimento de ser leitor são fundamentais para uma eficiente atuação. Quanto à importância do ato de ler, Kleiman aponta como uma das grandes deficiências da escola, o problema do grande número de professores não serem leitores, *'tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler'* (1993, p.15).

Enfatiza Lajolo que um 'professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê' (1993, p.108), isto é, ter familiaridade com uma variedade de textos, apresentar maturidade enquanto leitor, interpretar os significados já construídos, entender a própria história de leitura, constituem condições primordiais para o seu desempenho de mediador da relação de diálogo entre leitor e texto.

No entanto, como citado pelos professores, esta mediação exige outras características como ser criativo, possibilitando um trabalho diversificado e lúdico que se contrapõem ao rigor e a severidade em que a leitura fora tratada no decorrer dos anos pela escola tradicional; e motivador, com condições de despertar nos aluno o interesse e prazer pela leitura; observador da cultura local, procurando conhecer a produção cultural da comunidade em que a escola está inserida produzindo diálogos e interações; e a prática reflexiva como pesquisador, buscando compreender e mediar os processos formativos do indivíduo, adquirindo informações variadas sobre pesquisas acerca da leitura.

Sobre as duas características que o Incentivador da Leitura tem que ter, inúmeras características foram citadas, conforme observaremos no gráfico abaixo, com ênfase em gostar de ouvir (7) e ser criativo (5):

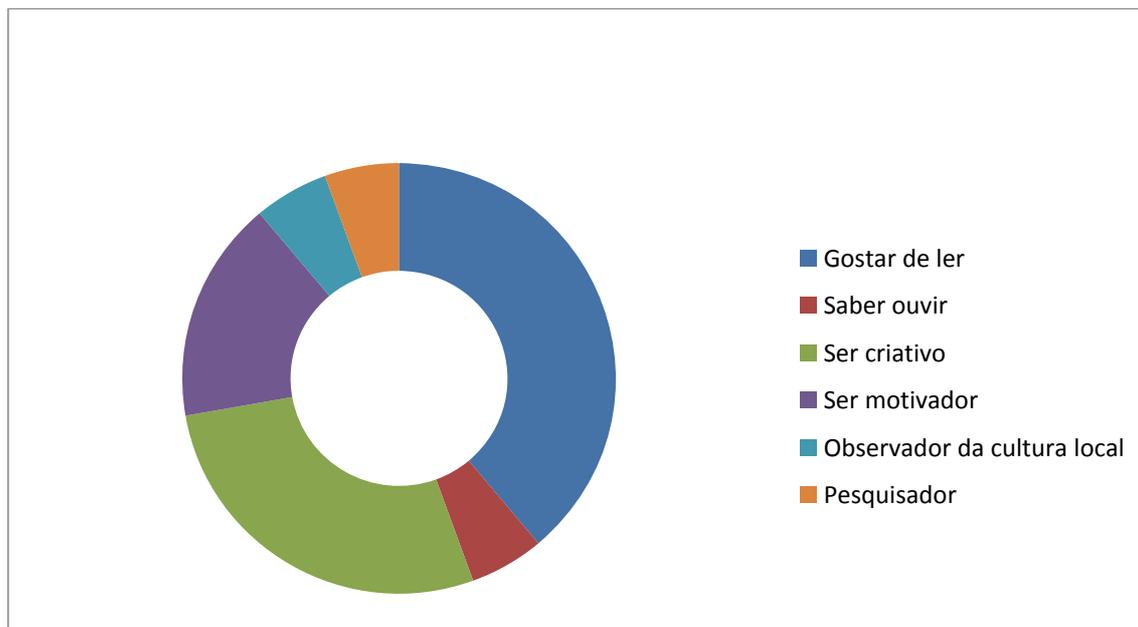


Gráfico 6 - Características de um Incentivador da Leitura

6.1.4 Sobre a Formação Continuada em serviço

Na análise das respostas dadas à Formação Continuada, a maioria dos formandos (sete Incentivadores) alega ter pleno conhecimento da proposta e dois, conhecimento parcial. Um esclarecimento importante sobre o resultado desta temática é que, comparando a ciência desta proposta ao conhecimento da proposta do BE, que divide as opiniões dos inquiridos em pleno conhecimento e conhecimento parcial, pode-se concluir que a Formação Continuada pode abordar diversas temáticas do campo literário, de acordo com a análise dos arquivos da SEMED e apontamentos de professores no questionário, de que o próprio Programa não tem contribuído eficientemente para a total elucidação da ideologia e funcionamento do Programa BE aos participantes que nele atuarão ou então há uma identificação maior com a formação para incentivadores do que com o próprio Programa BE.

Em relação à satisfação das temáticas desenvolvidas nos encontros de formação, que acontecem uma vez ao mês, os questionados foram divididos em muito relevantes (4) e relevantes (5), demonstrando boa aceitação do conteúdo desenvolvido.

No gráfico que se segue, identificaremos as temáticas que predominaram no encontro de formação. Nesse sentido, ressaltamos que tais temáticas não são excludentes, já que nos encontros podem ocorrer diversas atividades regulares (a exemplo de todo o encontro ter troca de experiências e afetividade entre o grupo) ou alternativas (em um encontro, palestra, no outro, oficinas).

Para melhor compreensão, conforme entrevista à Equipe da SEMED, entende-se por troca de experiências o momento reservado em todos os encontros em que os professores voluntariamente apresentam alguns projetos/atividades que vêm desenvolvendo na unidade escolar. Por dinâmicas, as atividades de integração e socialização dos profissionais; por palestras, atividades realizadas por especialista em determinado tema; por oficinas, as atividades promovidas pela própria equipe da SEMED ou profissional convidado com fim prático e voltado para a elaboração de recursos ou discussões de conceitos em grupos menores; e por contação de histórias, a troca de experiências realizada regularmente pela equipe da SEMED ou pelos próprios Incentivadores; por afetividade entre o grupo, o conceito abstrato que expressa as relações interpessoais entre os profissionais em momentos formais ou informais da formação; por ideias práticas aquelas associadas não só as trocas de experiências, mas também aos suportes textuais, exposições de trabalhos e toda a produção mais voltada para a prática da oficina de leitura no encontro; e, por suporte teórico, tudo que for relacionado aos suportes textuais e conceitos desenvolvidos a partir de discussão e estudo da literatura atual e também aos referenciais do Programa.

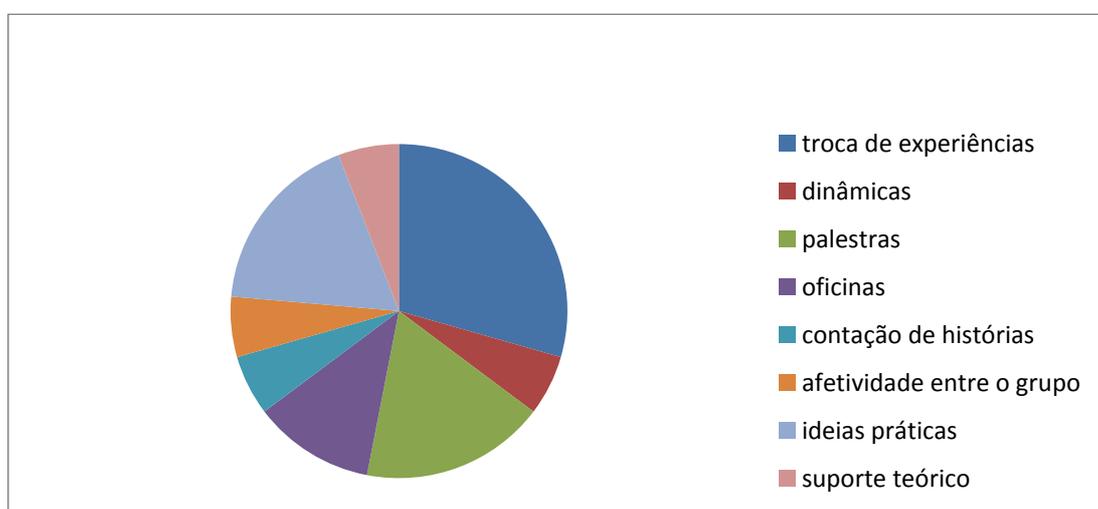


Gráfico 7 - Atividades que predominam nos Encontros de Formação

Na análise, as respostas dadas à questão 8 do questionário, que explicita quais atividades predominam nos encontros de formação, foi possível perceber que entre as atividades desenvolvidas a troca de experiências (5) prevalece como estratégia utilizada pela equipe, seguida de abordagens que priorizem ideias práticas (3), palestras com especialistas (3) e oficinas sobre a temática literária (2). Menos desenvolvidas, atividades como dinâmicas (1), contação de histórias (1), afetividade entre o grupo (1) e suporte teórico (1) foram menos citadas.

Com as respostas sobre o que poderia ser mudado na formação, é possível realizar um comparativo entre o que se tem nas formações, conforme supracitado, e o que se mudaria nestas, conforme quadro a seguir:

Tabela 3 - Proposta de abordagens na Formação Continuada

Avaliação	Frequência
Mais atividades práticas	3
Encontros com Equipe Técnico-Pedagógica da escola	2
Mais tempo para apresentação de trabalhos	1
Registro das atividades (CD, apostila) pela SEMED	1
Valorização do Incentivador na Escola	

Analisando esta questão e a anterior é possível ponderar necessidades ainda não atendidas nas formações, como a solicitação de encontros que não somente atendam aos Incentivadores da Leitura, mas que envolvam a Equipe Técnico-Pedagógica da escola, – como citado, *Orientadores Pedagógicos e Educacionais* – visto que estes profissionais atuam na elaboração do PPP da escola, acompanham as oficinas e, por vezes, desconhecem a função e importância do Incentivador e das práticas de Incentivo à Leitura. O distanciamento que se cria entre aqueles profissionais pode acarretar um olhar equivocado da real atuação do Incentivador, impondo-se práticas mais voltadas para a alfabetização do que para a efetiva formação de leitores a partir de um trabalho literário. Foi nesse sentido que uma Incentivadora citou a importância de incluir nas Formações Continuadas promovidas pela SEMED discussões que abordassem a importância do trabalho e o valor do profissional que forma leitores.

Outra questão sinalizada seria a falta de materiais impressos ou digitais que registrassem os conteúdos e atividades apresentadas nas formações. Se por um lado, segundo a equipe da SEMED, a adoção de materiais que serviram de modelos poderiam limitar a capacidade criadora e desestimular a pesquisa individual do Incentivador no Planejamento; por outro lado, contribuiria para a multiplicação de práticas exitosas realizadas pelas escolas e expostas no momento de troca de experiências, garantindo um material de referência para os atuais e novos profissionais.

As respostas dadas ainda nesta questão, também geraram certa oposição àquelas observadas no tópico anterior, que sinalizava as atividades predominantes nos encontros de formação, já que, segundo 5 respondentes, há primazia das atividades de troca de experiências dos professores; e outras 2 inquiridas, no tópico 9, solicitavam exatamente mais tempo para esta mesma atividade.

As respostas dadas à questão 3, que explicita o que o Incentivador da Leitura espera de uma Formação Continuada em Serviço voltada para o incentivo à leitura, complementam esta temática, conforme observado pela pesquisadora durante a sistematização dos resultados de uma possível repetição de objetivos entre as questões mencionadas, visto que em outros questionamentos que comparavam como e o quê mudaria na formação, revelariam as expectativas dos profissionais quanto à formação continuada.

Observou-se a ordem de prioridade expressa pelos inquiridos na questão 3, constatando que três inquiridas esperavam, com prioridade, que a formação tivesse ideias práticas no seu desenvolvimento; outros três inquiridos informaram que, em primeiro lugar, as discussões sobre temáticas relacionadas ao campo literário eram necessárias para a formação; e três enfatizaram o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os itens motivação para o trabalho e acompanhamento da oficina de leitura na escola foram citados como menos prioritários pelos respondentes, ocupando na escala de 1 -5 posições entre 4º e 5º lugar no que tange a abordagem destes na formação. Uma Incentivadora da Leitura acrescenta, entre as opções, a expectativa de *'união de um grupo (Incentivadores) que se fortalece a cada encontro com objetivos comuns.'*

Concluindo o tópico relativo à formação continuada, 6 Incentivadores da Leitura expressaram incorporar sempre em suas práticas cotidianas atividades

desenvolvidas na formação continuada em serviço e, 3 revelaram incorporar às vezes os temas desenvolvidos nos encontros de formação.

6.1.5 Planejamento e ações articuladas

Na análise das respostas relacionadas ao planejamento semanal, verificamos que a maioria dos Incentivadores da Leitura (7) sempre realiza pesquisa em materiais e suportes diversificados, incluindo conceitos teóricos e atividades práticas em seu planejamento, que corresponde a 20% da carga-horária de trabalho.

No entanto, duas professoras expressam ainda não conseguir implementar o hábito da pesquisa na elaboração do planejamento, uma devido à realização do planejamento junto a diversas atividades que vão acontecendo na escola que acabam atrapalhando este momento como mobilidade dos alunos entre os espaços parceiros, feiras e culminâncias, avaliações externas e internas, participação em atividades fora da escola, etc. Outra, devido a um acordo de folga no dia do planejamento e este acabar por ser realizado em casa junto a outras ocupações.

Sobre a realização do planejamento junto à equipe pedagógica da escola, duas Incentivadoras da Leitura conseguiram realizar o planejamento coletivo, mas a maioria dos profissionais somente realiza às vezes (4) ou não realiza (3) o planejamento junto aos outros profissionais que atuam no Horário Integral. Logo, aos que realizam o planejamento regularmente, prevalece uma prática individual e, ainda que com referenciais claros (PPP, projetos anuais), são pouco articulados às demais ações da Educação Integral.

No entanto, se o planejamento predominantemente é elaborado de forma individualizada, como são articuladas as atividades de incentivo à leitura com as demais ações do horário integral? Ainda na questão planejamento, quatro respondentes indicaram que a integração existe através da concepção de projetos temáticos constituintes do Projeto Político Pedagógico da escola, duas respondentes compreenderam que se as ações desenvolvidas com os gêneros literários favorecem as diversas linguagens, conseqüentemente as atividades atendem às demandas de uma Educação Integral que espera a formação de um leitor crítico; duas entrevistadas integraram suas ações às demais atividades do cotidiano escolar

a partir de reuniões pedagógicas mensais e uma entrevistada teve dificuldades na efetivação desta prática.

6.1.6 Sobre as oficinas de leitura

Dos entraves observados para a realização da oficina, dividem-se em dois os pontos centrais como os maiores causadores, sendo o primeiro, (4) a falta ou inadequação de espaços para a conservação de livros e realização das atividades literárias, pois há constantes *adaptações de espaços existentes para as oficinas (Incentivadora da Leitura 02)*; (3) o acúmulo de funções e substituição de pessoal como professores ausentes (assumindo aulas no horário regular), não contratação de mães educadoras (acompanhando o período das refeições e banhos no horário intermediário) e falta de coordenadores para a mobilidade dos alunos entre os espaços parceiros e a escola, como pode ser visto na fala da professora que expõe que para atender à escola, *muitas vezes tem que fazer outras funções para o bom andamento das atividades da unidade escolar (Incentivadora da Leitura 03)*.

Somente uma respondente citou pouco interesse dos alunos pela oficina de leitura em detrimento das atividades esportivas ofertadas no horário integral.

Ainda com tais entraves, 7 respondentes consideraram que os alunos têm acesso adequado aos livros paradidáticos que compõem o acervo escolar através de empréstimo de livros e horários direcionados para rodas de leitura e, duas respondentes acreditavam que, exceto pelas questões já mencionadas anteriormente, em geral, os alunos têm contato com os títulos da escola.

Visto que os Incentivadores da Leitura atendem em suas oficinas somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando perguntados sobre os grupos que apresentaram maior interesse pelas atividades, 6 entrevistadas indicaram os alunos do primeiro ciclo como os mais envolvidos, visto que possuem maior facilidade de imaginação e encantamento, com maior resposta quando propostas práticas lúdicas e apresentando comportamento disciplinado. Uma entrevistada considerou os alunos do segundo ciclo como os mais participativos, principalmente quando envolvidos em grupos teatrais ou musicais e duas professoras não manifestaram distinção na faixa etária dos alunos.

As considerações feitas pelas educadoras sobre o perfil dos profissionais que trabalham com leitura, da relação da oficina de leitura com uma proposta de formação plena do indivíduo, práticas e entraves das atividades literárias revelam o cotidiano de escolas e, como fator de amostragem, do município, em que há uma ampla proposta de Educação Integral a ser realizada, a implementação de uma política para formação de leitores em processo, mas com demandas essenciais como estrutura física, pessoal e abordagens pedagógicas a serem contempladas com urgência.

6.2 Apontamentos das observações nas oficinas de leitura

Foi realizada no período de outubro a dezembro a pesquisa de campo e um dos fatores que se mostrou favorável foi a receptividade da direção das escolas e dos Professores Incentivadores da Leitura. O meu contato com as escolas, antes de escolhê-las como campo de investigação, era restrito a visitas uma ou duas vezes ao ano, com o objetivo de conhecer o espaço de leitura.

O conhecimento preliminar somado à receptividade com que a equipe me recebeu contribuiu para o bom andamento dos registros das observações, exceto por uma escola que apresentou conflitos de relacionamento entre a equipe técnico-pedagógica devido à proximidade das eleições, quando não houve contato com a direção geral atual, ausente nas visitas.

Outro fator preponderante em minhas percepções iniciais deve-se à importância inegável da presença da literatura na escola, observada na composição dos espaços e nas relações interpessoais, desde que na escola ocorra o desenvolvimento de ações literárias. Nesta pesquisa, informações explícitas como as respostas dos questionários, as conversas com profissionais, a análise dos portfólios dos Incentivadores e fotos das atividades foram importantes, mas as informações implícitas muitas vezes revelaram mais objetivamente a efetividade da ação literária, seja na expressão de alunos e comportamento frente à proposta de uma atividade literária ou na composição dos ambientes da escola e do espaço de leitura.

Nas escolas, centramos a análise na identificação dos espaços para o trabalho de leitura e nas formas de trabalho adotadas pelo Incentivador da Leitura. Faremos um breve relato individual das escolas e, posteriormente uma análise generalizada.

Escola 1

Das práticas literárias observadas na oficina de Incentivo à Leitura prevalecem as contações de histórias, brinquedos cantados e atividades de manuseio de livros, como rodas de leitura e empréstimo de títulos. A Incentivadora da Leitura possui um caderno para o registro de todos os livros emprestados conforme a turma que o aluno frequenta no horário regular.

Observa-se que a atividade segue uma mesma organização didática, geralmente iniciada por uma história lida ou contada, uma brincadeira relacionada à história e uma atividade manual também articulada à temática desenvolvida.

No dia reservado para o planejamento, os profissionais que atuam diretamente no horário integral – Coordenador Político-Pedagógico e Coordenador de Aprendizagem – se reuniram brevemente para discussão dos próximos passos do Projeto anual da escola - Cinco vezes Brasil – referindo-se às Regiões Geográficas e, em seguida, a Incentivadora realizou individualmente o planejamento das ações literárias de forma a serem articuladas ao Projeto. Como consta no Portfólio da Incentivadora, o registro de atividades em homenagem a alguns artistas que se destacam nas regiões. No período específico desta pesquisa, a Incentivadora desenvolvia na Região Sudeste atividades que levavam os alunos a conhecerem a obra e biografia de Monteiro Lobato e Tarsila do Amaral.

As atividades foram desenvolvidas exclusivamente com turmas formadas por alunos de diversos anos de escolaridade (procurando-se manter juntos os alunos da mesma faixa etária) que estão no horário integral, uma vez por semana.

Nesta escola não há espaço de leitura específico, fazendo com que a profissional utilize espaços alternativos como o laboratório do Programa ProInfo (nos horários vagos), pátio e espaço parceiro (SESC). Foi possível observar que tal adaptação prejudica excessivamente o desenvolvimento das atividades, visto que a professora não conseguia estabelecer um espaço de referência para a exposição de

atividades e livros e precisava adaptar muitas vezes uma atividade planejada para determinado ambiente devido a intempéries, mudanças de rotina da escola etc.

Escola 2

Nos dias em que estive na escola, nas atividades literárias prevaleceram o desenvolvimento dos gêneros literários poesia e teatro. No período de observação, as peças *Menina bonita do laço de fita* e *Da África para o Brasil* movimentavam toda a escola para a confecção do vestuário, cenário e participação de alunos que compunham uma banda com latas. No entanto, observando as atividades expostas no espaço de leitura (por exemplo, mural-correio e Orkut-mural com *scrap*s para todos na escola) e o portfólio da Incentivadora da Leitura foi possível observar outras propostas como contação de histórias, produção de textos e músicas como práticas realizadas nas oficinas.

A temática Africana, implementada pela lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos, apresentava-se efetivamente desenvolvida nas oficinas de leitura, bem como nas demais práticas da escola. A Incentivadora da leitura buscou nos contos orais, músicas e brincadeiras africanas, realizar uma articulação, durante todo o ano, com este projeto da escola estabelecendo o subtema: resgatando, recontando e escrevendo a cor da nossa cultura.

As atividades foram desenvolvidas com alunos no horário integral e reservado um dia para atendimento de alunos no horário regular para a realização de empréstimos de livros na biblioteca.

Um aspecto positivo observado no planejamento da profissional é que, além dos encontros de planejamento com a equipe pedagógica, a Incentivadora também trocou muitas sugestões e propostas com os professores do horário regular indo às salas de aula e à reunião pedagógica.

Diferente da primeira escola observada, esta última possuía um espaço de leitura estabelecido, mas que também dificultou em parte o trabalho da profissional, já que o espaço era pequeno para atividades que exigiam maior mobilidade dos alunos e inadequado para a conservação e exposição de livros.

Escola 3

Em visita realizada foi observado que a Incentivadora da Leitura realizou atividades com diversos suportes textuais (jornal, histórias em quadrinhos) prevalecendo as contações de histórias. Devido ao *Projeto Para e Lê* desenvolvido pela Incentivadora junto aos docentes do horário regular, a profissional conseguiu se articular com a equipe de professores e promoveu momentos semanais de leitura em todas as salas, em horários combinados com todos. Como forma de envolver os profissionais e estimular os empréstimos a Incentivadora selecionava títulos que foram distribuídos em caixas, nas salas de aula, durante toda semana.

Participamos do recreio literário com histórias de assombração e por fotos que constavam no Portfólio da Profissional, além de conhecer outras atividades promovidas com o propósito de diversificar as atividades literárias da escola, como Chá literário e Jornal-Mural.

O planejamento foi realizado pela Incentivadora individualmente, mas, conforme conversa que tivemos, o projeto anual desenvolvido na escola foi discutido por toda a equipe e tornou-se referência das ações conforme a possibilidade de adequação da temática à natureza da função.

Um aspecto que interferiu na realização da oficina no horário integral deveu-se ao fato da oficina ter sido realizada com alunos do horário regular devido à baixa procura de alunos para o horário integral, sendo estes atendidos por outras áreas.

Outro aspecto que influenciou na realização da atividade é que, no período da pesquisa, a escola passava por uma adaptação, pois o espaço de leitura havia sido substituído por computadores do Programa ProInfo, inviabilizando o acesso da profissional a mais uma sala de leitura. No entanto, devido a uma visita realizada anteriormente pela Equipe da SEMED e pela conversa mantida com a direção atual, um novo espaço estava sendo construído, com previsão de conclusão das obras para dezembro de 2011.

Um fator que contribuiu para o desenvolvimento da atividade de leitura foi a localização de uma biblioteca comunitária próxima à escola, onde foram realizadas algumas atividades com os alunos junto à equipe de agentes de leitura do local e empréstimos de títulos que a escola não possuía.

Escola 4

Em relação à escola 4, das práticas literárias observadas apresentaram-se como as mais constantes a contação de histórias, dramatizações e oficinas de poesia, que seguiram as seguintes sequências: atividades de motivação e envolvimento dos alunos (música, adivinhas), leitura do gênero a ser desenvolvido (narrativa, poesia) e atividades práticas baseadas na leitura escolhida.

Durante as observações, acompanhamos o desenvolvimento do projeto “Maculelê: Cultura Afro-brasileira na escola”, que, em conversas com profissionais da área administrativa, ocorre todo ano, em novembro, com ênfase diversificada.

A escola possui um adequado espaço de leitura, onde os livros ficam distribuídos em estantes de forma a atrair a atenção dos leitores. Os empréstimos ocorrem em dia e horário previamente acordado com os demais professores. Um recurso utilizado é a ‘bolsa do leitor’ para empréstimo de livros, sendo escolhido a cada semana um representante de cada turma que terá passe-livre para a escolha dos livros que desejar ler neste período.

Quanto ao planejamento, era realizado junto à equipe que atuava no horário integral, sendo discutido nas reuniões pedagógicas com os demais professores ações do projeto anual da escola, referencial também utilizado pela Incentivadora na elaboração de projetos a serem desenvolvidos na oficina de leitura.

No entanto, alguns aspectos precisam ser observados que influenciam o desempenho da profissional nas oficinas. Dentre eles, o atendimento aos alunos no horário regular, gerando de um lado benefícios ao desenvolvimento do trabalho do docente, mas pouco contribuindo na diversificação de atividades e estímulo aos alunos à leitura quando realizado no horário estendido.

Em conversa com a Incentivadora da Leitura também ficou notório o incômodo da Incentivadora para a falta de conhecimento dos demais profissionais da escola sobre suas atribuições e atuação nas oficinas de Leitura.

Por fim, e recorrente em outras visitas às escolas, a substituição de professores quando ausentes ou de licença torna o trabalho instável e a realização de seu planejamento suscetível às constantes mudanças e adaptações.

Escola 5

As práticas literárias recorrentes são as produções textuais e contações de histórias e leituras como narrativas, poesias e imagens que desencadeiam diversas atividades interligadas ao gênero em destaque. Um fator diferencial no trabalho da Incentivadora e não observado em outras atuações, deve-se ao fato de que a profissional desenvolve todas as atividades em formato de projetos, conforme ações realizadas pela professora da disciplina *Incentivo à Leitura e à Produção Textual – ILPT*, no 2º segmento. Tal integração não foi observada em nenhuma outra atuação.

O público atendido pela Incentivadora é variado, visto que o quantitativo de grupos formados no horário integral não preenche a carga-horária dos Incentivadores da Leitura. Assim, a profissional costuma realizar também atendimento às turmas no horário regular.

A escola apresentou um espaço de leitura adequado, composto por estantes de livros, Mesas Educacionais Alfabeto e Jogos Pedagógicos. Este espaço foi formado há dois anos, quando a incentivadora assumiu a função, encontrando apenas um pequeno espaço para a alocação dos livros.

Quanto aos empréstimos, na sala Multimeios encontram-se ‘bolsas da família’ que servem como estratégia de empréstimo e conservação do título quando levado para a casa, que levam além do título uma ficha para preenchimento pelo aluno (escrito ou desenhado) com alguém da família sobre o que mais gostou e sentiu com a leitura. Outra estratégia observada foram as pastas por turma, que foram entregues mensalmente ao professor com livros a serem lidos pelos docentes, conforme a seleção feita pela Incentivadora, a partir do conhecimento dos conteúdos trabalhados pela turma no mês.

Um aspecto deficiente foi o planejamento não integrado, visto que era elaborado individualmente, mas baseado nos projetos desenvolvidos pela escola. Quando questionada sobre a forma com que este conteúdo era articulado às demais oficinas do horário integral, a profissional explicou que uma cópia de cada projeto é incluída no Projeto Político Pedagógico da escola.

Outro entrave foi o fato da incentivadora ter que, por diversas vezes, substituir professores faltosos ou de licença, ou ainda, executar funções que não tinham relação com as ações literárias, como preencher diários e acompanhar alunos no horário intermediário nas atividades de alimentação e higiene.

Escola 6

Nesta escola as atividades desenvolvidas foram propostas a partir de projetos, para exemplificar o momento vivenciado pela escola no período das observações, o projeto nas dobras das histórias, que trabalhava a literatura a partir da contação de histórias, leitura de livros e dobraduras de elementos da narrativa conhecida.

Através da análise do Portfólio da Incentivadora, a proposta que prevaleceu nas oficinas teve como tema gerador as datas comemorativas do mês, a despeito da temática distanciar-se do campo literário.

Nas oficinas de leitura, o público atendido era formado por alunos que se encontram no horário integral e, no horário regular, nos quais os alunos participam em tempos determinados para empréstimo de livros e recreio literário, o quê acontecia uma vez na semana.

Quanto ao dia do planejamento, na semana em que estivemos acompanhando o desenvolvimento da rotina da Incentivadora, observamos que lhe foi solicitado que substituísse uma professora que havia faltado. Em conversa informal, a profissional compartilhou sua insatisfação com a repetição do fato, sem que fosse levado em conta no planejamento qualquer orientação ou integração com a equipe pedagógica.

Além da questão do planejamento desarticulado, outro entrave observado foi quanto à inadequação do espaço de leitura, um espaço aberto, adaptado de uma varanda, onde não há possibilidade de exposição permanente de livros e realização de atividades em dias de chuva.

Escola 7

Na chegada à escola observamos nos corredores e pátios diversas atividades voltadas para a literatura infantil. Nas oficinas, atividades teatrais, rodas de leitura e exercícios artesanais são constantes e demonstram envolver os alunos do horário regular, público atendido nas oficinas. Devido à escola possuir duas Incentivadoras atuando com carga-horária de 20 horas semanais, optou-se pelo atendimento a turmas regulares, visto que muitas atividades do horário integral são realizadas no horário intermediário – das 11 horas às 13 horas.

Quanto ao planejamento, este foi realizado em conjunto com a Orientadora Pedagógica e Coordenadora Política Pedagógica da unidade escolar, pautado em temas trimestrais que culminarão em atividades integradoras entre a comunidade escolar.

No entanto, duas questões apresentaram-se como grandes entraves para o trabalho da Incentivadora: primeiro, deve-se ao fato de que a escola não ter espaço de leitura para a realização das atividades e exposição dos livros, que ficam guardados em um armário na sala dos professores. Por ser uma escola de área rural, possui características como prédio pequeno e antigo, sem realização de obras de conservação ou ampliação nos últimos dez anos.

O segundo entrave, também está relacionado a peculiaridades regionais, como variações temporais, distância do centro do município e quadro reduzido de funcionários, com a Incentivadora tendo que cumprir diversas funções, além das relacionadas ao incentivo à leitura para o bom andamento das atividades da escola.

Escola 8

A escola observada experimentava um período de sérias dificuldades estruturais, devido a chuvas que avariaram o telhado das salas de aula. Adaptando-se a esta situação, enquanto a obra não era autorizada pelos órgãos competentes, a rotina da escola foi modificada, refletindo diretamente na oficina de leitura, conforme relatado a seguir.

As turmas do ensino regular que tiveram suas salas interditadas precisaram ser remanejadas para outros espaços, como a Sala Multimeios. O Horário Integral sofre, desde então, uma diminuição no número de alunos, pois em condições precárias, muitos responsáveis optaram por manter os alunos somente no horário regular. Para aquele grupo, as oficinas são realizadas no pátio ou no único espaço parceiro (Igreja da localidade).

Assim, a oficina de leitura, sem espaço próprio, foi realizada em 2011 com turmas do ensino regular, nas salas de aula. Em conversa com a profissional, foi sinalizada a opção, em nome do interesse dos alunos, que os grupos no horário estendido realizassem atividades esportivas.

Das atividades realizadas dentro neste contexto, destacaram-se os projetos em referência à biografia de autores brasileiros (em destaque no período, Monteiro

Lobato), contação de histórias (principalmente, fábulas e *causos*) e atividades artesanais (xilogravura, dobraduras etc.).

Os empréstimos eram realizados quinzenalmente, no refeitório na escola, em horário determinado pela profissional. Como estratégia para envolver os alunos, que realizavam atividades no horário integral, a Incentivadora da Leitura promovia a atividade 'bolsa da leitura, que permite ao aluno levar um número maior de livros e, na devolução, escolher um dos livros para relatar suas impressões.

No que diz respeito à realização do planejamento, a profissional relatou não vir conseguindo realizá-lo com frequência, visto que as demandas são diversas e o tempo reduzido, principalmente, na situação atual da escola. Quando é possível, o planejamento realizado individualmente, objetivando desenvolver projetos permanentes (Literatura e Africanidades, por exemplo) e provisórios (Meio ambiente), conforme relatado no portfólio da Incentivadora da Leitura.

Os aspectos externos que dificultaram o desenvolvimento da oficina de leitura, aqui já referidos, levou-se em conta o comportamento dos alunos, como postura na hora da história e participação frente às atividades propostas durante a observação, quando é possível perceber que no cotidiano da escola as atividades e hábitos voltados para a formação de leitores.

Escola 9

Na última escola visitada, a primeira impressão foi de uma escola repleta de atividades diversas (cartazes de projetos, murais fixos com atividades de alunos, quadros de incentivo à disciplina, participação em gincana) realizadas por uma equipe em sintonia

Nos dias em que estivemos presentes, as impressões iniciais foram confirmadas, pois na unidade escolar a equipe mantinha práticas semanais de discussão e planejamento em conjunto, com a participação dos profissionais que atuavam no horário integral. No entanto, a mesma articulação ainda não tinha sido alcançada pela equipe em relação ao grupo de professores com atuação no horário regular.

Com espaço adequado de leitura, contendo estantes de livros e Mesas Educacionais Alfabeto, a Incentivadora da Leitura trabalha com alunos organizados em grupos que estejam no horário estendido, conforme o quadro de horário

estabelecido. Para os alunos no horário regular é disponibilizado tempos para empréstimo de livros e rodas de leitura, conforme o ano de escolaridade, quinzenalmente.

Através de projetos, propostas de trabalho com os gêneros literários são desenvolvidas a partir de uma leitura inicial, com roda de conversa e outras atividades práticas. A Incentivadora procura revezar atividade de leitura com as atividades nas Mesas Educacionais Alfabeto, procurando articular as ações que visam abordar a leitura literária à leitura para decodificação de códigos.

Aspectos como o ambiente adequado para as atividades e bom relacionamento entre a equipe pedagógica favoreceram as oficinas, mas uma questão apresentou-se como preocupante para o êxito da oficina, em razão da constante necessidade de acúmulo de funções: a incentivadora chegou a ficar 5 meses por ano, acumulando a função de Incentivadora e Coordenadora Político Pedagógica, acarretando em dificuldades na linearidade do projeto e da avaliação contínua.

Nas observações sobre as oficinas, nas respostas das Incentivadoras da Leitura aos questionários, levaram-nos a concluir que as atividades literárias são diversificadas e abordam elementos fundamentais para uma percepção lúdica e prazerosa da Literatura Infanto-Juvenil, na qual as tradições orais e estímulo à leitura e escrita de diversos gêneros textuais são priorizadas. No entanto, mesmo com o aparente esforço da maioria das profissionais e da formação continuada em serviço, exceto por duas escolas que realizaram efetivamente a proposta de Educação Integral, as dificuldades são inúmeras para o cumprimento das metas de formação integral que perpassam por fatores básicos, desde estrutura física, locais adequados para a realização de atividades, recursos humanos a fatores pedagógicos do programa que impedem a efetiva atuação do Incentivador nas oficinas do Horário Integral, em casos como atendimento somente ao horário regular, ausência de atividades de leitura para suprimento de ausências em outras funções e planejamento desarticulado.

6.3 Entrevista com Coordenadores da Equipe da SEMED a partir da análise dos resultados

As questões incluídas no protocolo desta pesquisa (anexo 2) já foram objeto de análise no Capítulo 4, quando caracterizamos esta amostra e, no capítulo 5, quando descrevemos a Formação Continuada dos Incentivadores da Leitura.

Assim sendo, daremos prosseguimento à análise da entrevista realizada com a Equipe Técnica da SEMED a partir de pontos que se destacaram nos relatos dos Incentivadores da Leitura. Para distinguirmos as respostas dadas por cada coordenador, estes receberam a seguinte denominação: CA, CB e CD para os coordenadores responsáveis pela formação e GP para Gestor Pedagógico.

Os tópicos a serem desenvolvidos tratarão das temáticas: 6.3.1 relação das oficinas de leitura com a Proposta do Horário Integral; 6.3.2 planejamento dos Incentivadores da Leitura; e 6.3.3 formação continuada para Incentivadores da Leitura.

6.3.1 Relação das oficinas de leitura com a Proposta do Horário Integral

Em conversa inicial, os Coordenadores destacaram a importância e relevância da proposta de Educação Integral nas escolas públicas, principalmente em um município composto majoritariamente por uma população carente economicamente, cerceada pela falta de investimentos e da pouca diversidade de locais como teatros, bibliotecas, espaços de lazer, hospitais públicos, institutos para profissionalização e encaminhamento para o mercado de trabalho e outras instituições fundamentais para a qualidade de vida local.

No entanto, quando questionados sobre o conhecimento do Programa Bairro-Escola percebeu-se que parte dos profissionais conhecia parcialmente a proposta. A CA destacou que a descontinuidade das Secretarias de Educação devido a mudanças de gestão e equipe técnica – nos sete anos do Bairro-Escola, a SEMED

já vivenciou cinco mudanças nas funções de Gestão – e ausência de um processo eficaz de transição que resultaria em interferências na abordagem e características do projeto na escola.

Um acréscimo foi realizado pela CD, que viu no excesso de demandas do Departamento Pedagógico um fator que dificulta o fluxo de informações e planejamento integrado na SEMED, destacando que devido aos processos de eleições de diretores vivenciados pelas escolas desde a implementação do HI, (são eleitos o diretor geral, diretor adjunto e Coordenador Político Pedagógico que têm autonomia para formação da própria equipe) a rotatividade de pessoas nas funções aumentou e, pelas percepções de alguns Incentivadores nesta entrevista, indicaram a necessidade de formações específicas constantemente. A GP ressalta que muitas das formações realizadas com representantes das UEs acabam não sendo multiplicadas com os demais agentes ativos no processo do BE na UE (como o Coordenador de Aprendizagem, Monitores e Incentivadores da Leitura), visto que encontros para esclarecimento das metas, estratégias e procedimentos do Programa são realizados somente com o Coordenador Político Pedagógico, Diretor Geral e Adjunto pelo Setor de Horário Integral da SEMED.

A CB atribui a parcialidade do conhecimento da proposta também ao fato da gestão escolar deixar implícito (em alguns casos, explícito) que após o BE, duas escolas tornam-se uma, aumentando analogamente a demanda por recursos financeiros e por trabalho. Desta forma, ao invés de articular práticas e propor discussões coletivas, algumas equipes pedagógicas com maior resistência ao exercício do BE, diferenciam o tratamento aos alunos de acordo com o momento que estes vivenciam na escola, como por exemplo: se estão no horário integral (complementar) e podem utilizar determinados equipamentos esportivos, e que durante as aulas do horário regular não podem, fazendo com que muitos professores que lecionam nas turmas regulares se sintam prejudicados e sem acesso a determinados recursos. O contrário também acontece, pois se é necessário optar, prefere-se que se tenham menos oficinas no horário integral, mesmo que isto deixe espaços ociosos, em detrimento ao preenchimento do quadro de professores no horário regular.

Especificando a relação entre Incentivador da Leitura e o Bairro-Escola, nota-se na fala das coordenadoras que, apesar da existência do profissional e da oficina de leitura estar diretamente relacionada ao PEI, nos documentos oficiais há lacunas

e poucas referências que tratem da leitura como componente obrigatório, deixando a cargo de gestões escolares a opção de melhor atuação na escola, seja desempenhando as oficinas no HI, substituindo professores ou atuando com turmas do horário regular.

Ainda sobre a relação do Incentivador com o Horário Integral, reconhecemos neste estudo a importância da formação de leitores a partir de uma perspectiva literária para a formação integral do indivíduo, no entanto, 7 dos 9 Incentivadores da Leitura alegaram dificuldades de atuar no Horário Integral, fazendo-o no Horário Regular, dentre as quais citaram a falta de espaço e, em algumas escolas, uma demanda de oficinas maior do que a procura³⁰, entre outras. Para as coordenadoras existem alguns aspectos a serem observados nesta questão. A CD citou a preocupante falta de diálogo e conscientização da gestão escolar sobre a importância de um espaço adequado para a biblioteca/sala multimeios. Nas visitas da equipe, muitas vezes se fez necessário abordar, nesse sentido, com a direção a constatação de espaços de leitura substituídos por outras propostas do governo federal, como laboratório de informática e sala de recursos. Nestes casos, para tratar da criação ou reestruturação de salas de leitura, a equipe realizou visitas semanais às escolas e esclarecendo frequentemente nos encontros de formação continuada com Incentivadores da Leitura a função que este exerce na escola para a promoção de diálogos e estabelecimento de estratégias que contribuam para o cumprimento das reais atribuições deste profissional, seja em um espaço de referência ou em espaços parceiros, segundo a CA. Nestes casos, a falta de compromisso de algumas gestões com o Programa de Incentivo à Leitura na escola, por meio da oficina e das práticas literárias, reflete uma visão equivocada da dimensão do papel da leitura na formação do indivíduo e desarticulação entre o Projeto e o BE.

A CA destacou outro aspecto que é a necessidade de uma articulação sistêmica e sinérgica do Programa BE na SEMED com as escolas, visto que a proposta precisa ter procedimentos e análises que compreendam o valor e necessidade de todas as atividades desenvolvidas, que sejam integradas e não apenas atividades estanques e individualizadas. Segundo a GP, não adianta toda uma estrutura metodológica sem se pensar em especificidades físicas, como prover

³⁰ De acordo com a LDB, recomenda-se a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escola integral, não sendo até então, obrigatório apesar de oferecido a todos os alunos. Em alguns casos, os responsáveis podem optar por não manter os alunos em período integral, mesmo com todas as medidas de conscientização de unidade escolar para esta permanência.

espaços adequados para a realização de oficinas, condições de segurança no trajeto entre a escola e o espaço parceiro, recursos e equipamentos para a efetiva realização das atividades, e especificidades humanas, dentre as quais se incluem o quantitativo de professores que atendam a todas as turmas regulares, profissionais para atuar em funções do Horário Integral (CPP, CA e Incentivador da Leitura) e apoio (monitores, mães educadoras, estagiários e outros) que possibilitem a eficiência do projeto.

Por fim, a CB alega que o desenvolvimento da leitura, em áreas como inclusão, informática educativa e outras, foram consideradas como entraves que precisaram ser contornados. Assim, quando o Incentivador realiza as oficinas no Horário Regular do aluno, compreendendo que a escola é uma totalidade, não deixa de atender uma perspectiva de Educação Integral, uma vez que no período em que ele se encontra na escola vai vivenciando atividades diversificadas, seja no horário regular ou no estendido.

6.3.2 Planejamento dos Incentivadores da Leitura

Compreende-se o processo de planejamento como um momento de reflexão coletiva, quando a escola constrói sua identidade, transformando intenções em ações concretas. No questionário, no item planejamento, devido a demandas que ultrapassavam a função do Incentivador da Leitura, folgas acordadas com a direção e outros motivos relacionados, alguns Incentivadores não conseguiram realizar satisfatoriamente o planejamento e, principalmente, quando o fizeram, realizaram individualmente.

Para a CB, o planejamento deve ser coletivo, mas justificou que em algumas unidades escolares, devido a especificidades, como número de parceiros e quantitativo de monitores, tornou-se necessário que o planejamento fosse feito individualmente para o bom andamento das oficinas, mas tendo como referencial o PPP da escola e projetos contextualizados. A CD apontou como estratégia para auxiliar o planejamento o espaço reservado em todos os encontros para uma roda de experiências, quando os Incentivadores compartilham atividades que desenvolveram na escola naquele mês.

A GP indica o Guia de Ações do Incentivador da Leitura, documento que serve como referência para a prática do Incentivador, como instrumento eficaz para o planejamento, posto que este indica temas importantes e estratégias a serem implementadas nas escolas de forma articulada, inclusive, indicações de discussões de projetos a serem desenvolvidos na escola em reuniões pedagógicas, quando não oportunizado semanalmente. Por fim, a CA lembrou que a construção coletiva de um currículo integrado, além dos conteúdos a serem desenvolvidos nas oficinas do horário integral, possibilitaria uma integração maior e planejamento eficaz.

6.3.3 Formação Continuada para Incentivadores da Leitura

Segundo o questionário preenchido pelos Incentivadores da Leitura, as formações são avaliadas como satisfatórias, mas dentre as possíveis propostas para as formações prevaleceu a sugestão de atividades voltadas para ideias práticas. No entanto, quando questionados sobre as atividades que ocorrem mais frequentemente nos encontros atualmente, os Incentivadores destacaram que prevalece a troca de experiências e ideias práticas. Ao serem perguntadas sobre este anseio de atividades práticas ao invés de outras propostas que diversifiquem a dinâmica do encontro, como por exemplo, discussão teórica e grupos de estudo, a CD relacionou o fato à exigência de diversidade de atividades lúdicas de leitura que despertem a atenção e o interesse dos alunos no cotidiano escolar. Assim, quando a abordagem é mais voltada para a prática, a sensação que o profissional tem do encontro é de ter adquirido uma gama de sugestões de possível execução e de novas propostas que consigam dar fôlego ao trabalho e, neste sentido, não é de se espantar a indicação desta metodologia.

Alertando para a questão da preferência por atividades práticas, a CA lembra que uma formação deve apresentar propostas diversificadas que incluíssem, mas não se limitassem à prática. Sobre isto destaca que *é necessário abrir espaços para discussões que levem o professor à reflexão sobre sua prática*, buscando um professor reflexivo, o que compreende as contribuições dos textos teóricos e aprofundamento da pesquisa para a avaliação da prática. Deste modo, o professor

pode realizar processos interventivos em ações desenvolvidas com alunos nas oficinas de leitura a partir da leitura, escrita, oralidade e variantes literárias.

Segundo a CB, as dificuldades relacionadas pelos Incentivadores da Leitura no questionário na hora da realização do planejamento explicam a ansiedade dos professores pela intensificação de propostas práticas em detrimento às questões mais teóricas e reflexivas. Para a CB, as rodas de experiências criam uma condição de protagonismo do profissional que relata sua ação e favorece a compreensão dos demais quanto ao que tem sido realizado em outras escolas e que podem, ou não, vir a ser implementadas em suas realidades. Também destacam que, se os planejamentos na maioria das escolas fossem realizados de forma integrada e eficaz a formação continuada poderia dar conta de outros conceitos e estudos que viessem a aperfeiçoar o trabalho prático a partir de uma prática reflexiva.

A GP analisa como positiva as intervenções dos Incentivadores, pois ratifica os bons resultados da formação que se caracteriza pela diversidade de atividades e estímulo ao compartilhamento de propostas bem sucedidas.

Por fim, os profissionais apontam como necessários encontros que integrem outros profissionais da escola nas Formações Continuadas. Portanto, segundo eles, para que as formações fossem aproveitadas da melhor forma possível, alguns assuntos como esclarecimento da importância da função do incentivador da leitura, organização de horários e espaços que atendam aos alunos na Educação Integral e que a articulação das práticas literárias no Programa de Educação Integral poderiam ser tratadas em encontros com os profissionais que atuam diretamente no HI (CPP e CA).

As coordenadoras citaram que aquelas reuniões com a equipe que atua no Horário Integral já haviam sido planejadas, mas a impossibilidade de execução deveu-se a dificuldade de se ausentar da escola diversos profissionais em pleno funcionamento do Horário Integral. No entanto, a equipe reconheceu a importância da promoção desses espaços de diálogo e reflexão entre os atores do HI e que tais práticas precisavam se tornar efetivas na Secretaria, envolvendo não somente a Equipe de Incentivo à Leitura, como também a Equipe de Educação Integral e demais setores que vem contribuindo na estrutura e no funcionamento do BE.

Sobre a realidade atual da Secretaria, as coordenadoras expressaram que realizam uma reunião anual com Incentivadores da Leitura e Diretores, mas compreendem a importância de se prever momentos para articulação também entre

CPP e CA com os Incentivadores da Leitura. Destacaram ainda que, se as indicações dos questionários podem e devem gerar uma reavaliação dos procedimentos da SEMED, os profissionais da escola, como desdobramento de uma política de gestão democrática, também devem promover espaços de diálogos para a integração e conhecimento das contribuições de todos os atores sociais do HI.

Concluimos que as respostas dos questionários e o relato das coordenadoras reforçam uma urgência de integração eficiente dentro do contexto escolar e nas ações da SEMED no que tange a organização do BE, já que tais desarticulações têm gerado práticas individualizadas, pouca clareza dos objetivos e, especificamente sobre o Programa de Leitura, objeto deste estudo, distanciamento das práticas de leitura literária do processo de formação integral preconizado pelo BE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

UM POSSÍVEL FIM: MÚLTIPLAS SAÍDAS

Eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo inosso e ordinário em que vivem. Ler faz com que se movimentem ao encontro de respostas. Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra. Afinal de contas, ler desenvolve um poder incontrolável. Ler devia ser proibido. (GRAMMONTE³¹, 1999, p. 71–72)

As palavras provocadoras de Guiomar Grammonte inicialmente podem gerar estranhamento ao leitor, mas é possível levá-lo à consciência da dimensão que a leitura ocupa na vida de quem lê e na constituição da sociedade. Diversos segmentos sociais como governo, mídia, educação, cultura, pais, professores e escritores, dividem-se, por razões diferentes, nunca inocentes, entre o combate e a continuidade das ausências de espaços de incentivo à leitura, pois, definitivamente, trata-se de uma atividade que nos tira da passividade de pensamento e nos confronta ao senso crítico e reflexivo.

Esta pesquisa abordou a leitura literária tendo como lugar de observação o cotidiano escolar como importante mediador, mas o problema da falta de leitura, tendo como referência uma leitura de qualidade, não se restringe a este ambiente, uma vez que o processo de formação de leitor é resultado de uma ação conjunta da família e de todos os segmentos da sociedade.

No entanto, inseridos em um contexto com poucos investimentos e espaços literários escassos para a maioria da população brasileira, o papel de mediação da leitura tem ficado cada vez mais nas mãos dos profissionais da Educação, principalmente professores, que frente a esta demanda procuram na formação acadêmica e nas formações continuadas respostas nem sempre encontradas.

³¹ In: PRADO, J.; CONDINI, P (Orgs.). *A formação do leitor: ponto de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 71-3.

Quando foi iniciado este estudo, apreendia-nos duas dúvidas: como se formam professores “integrais”, ou seja, capazes de oferecer formação integral para a efetiva atuação no Programa de Educação Integral: Bairro-Escola, em Nova Iguaçu? Se nesta formação integral a leitura tem o papel de destaque, como se formam ‘integralmente’ professores que incentivarão a leitura?

Ao delimitar o espaço da pesquisa, optamos por questionar e observar a prática de 9 escolas, de unidades regionais e características diversas (como urbana ou rural, escolas de 1º segmento ou 1º e 2º segmentos, grande ou pequeno porte), através de questionário e observação do desenvolvimento das oficinas de leitura de 9 Incentivadores da Leitura e, entrevista a 4 profissionais que compõem a Equipe Técnico-Pedagógica da SEMED (3 coordenadoras e 1 gestora pedagógica).

Tal *corpus* permitiu-nos alcançar o objetivo que nos impulsionou em todo o trabalho que foi analisar as implicações (repercussões e tendências) do processo de Formação Continuada do Programa Bairro-Escola dos professores Incentivadores da Leitura e sua contribuição para a Educação (em tempo) Integral realizado no Município de Nova Iguaçu

Retomemos os motivos que nos levaram a empreender esta pesquisa e dos objetivos pretendidos com ela, resgatando algumas questões que se mostraram importantes ao longo das análises e que dizem respeito ao incentivo à leitura na escola.

Ao identificarmos conceitos relacionados ao Programa de Educação Integral, como o de Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, vimos pouca referência em documentos oficiais e de divulgação da participação da oficina de Incentivo à Leitura na estrutura da proposta, apesar da constituição da oficina estar inteiramente relacionada ao surgimento do BE, visto que antes o município se referia aos projetos de leitura como Salas de Leitura. Somente nos documentos da Equipe de Incentivo à Leitura a atividade é descrita como parte da formação integral do indivíduo, dentro do Programa de Horário Integral.

Podemos atribuir parte dos entraves relacionados no questionário pelos Incentivadores da Leitura no cotidiano escolar (como falta de espaço, substituição de professores ausentes no horário regular e desconhecimento de alguns profissionais do trabalho desenvolvido) a uma grande desarticulação entre as ações de Incentivo à Leitura na escola e o Programa Bairro-Escola, deixando a cargo dos gestores da escola a escolha do destino da oficina. Como já citado em outros pontos deste

estudo, em documentos como o Traçado Metodológico do Bairro-Escola, elaborado como diretriz do Programa em 2009 e em alguns artigos posteriores a este período, que relatam a experiência de Educação Integral do Município, o Incentivador da Leitura³² não é citado como Agente Educador do PEI, sendo relacionado, erroneamente, somente o CPP, CA, Diretores da UE, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional, Coordenador de Esporte, Coordenador de Cultura, Professores, Conselheiros Escolares, Universitários Bolsistas, Monitores do Programa Mais educação, Mães Educadoras e Agentes (culturais, de esporte, de meio ambiente, desenvolvimento local e trânsito).

Em artigo produzido por uma das Idealizadoras do Programa, *Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu*³³, por Maria Antônia Goulart da Silva, o tópico Formação dos agentes educadores não faz qualquer referência à única Formação de caráter continuado, no caso, dos Incentivadores da Leitura, que prevalece desde o período da implantação do BE até a atualidade no município. Ainda que este artigo cite o termo **Palavra** como um dos eixos estruturantes do BE, desenvolvido pela Equipe de Incentivo à Leitura junto aos Incentivadores, – o termo Incentivo à Leitura chega a ser modificado para Incentivo à Palavra, no período de 2009 a 2011 – a oficina de leitura/palavra parece não fazer parte do Programa BE na teoria, mesmo que na prática de diversas escolas funcione com bons resultados.

Ainda sobre a proposta do HI, observamos um contexto de implantação do PEI em todas as escolas da rede, com explícitas concepções da proposta que traz para as escolas além de oficinas que desenvolvem diversas áreas do conhecimento (esporte, cultura, leitura, informática e outros) uma ideia de interação com o bairro e toda produção cultural deste através de espaços parceiros e mobilidade nas atividades. No entanto, implantado não significa em pleno funcionamento, pelo contrário, das escolas observadas, somente duas conseguiram realizar efetivamente os preceitos do Programa e, as outras sete, procuraram se adaptar a realidades adversas e realizar o projeto criando artifícios de adequações na prática, como

³² Nos anos de 2009, 2010 e 2011 o profissional e a oficina, devido a mudanças de Gestão da SEMED passaram a se chamar Incentivadores da Palavra e oficina da palavra, respectivamente. A 2006 a 2008 e, novamente em 2012, o termo utilizado volta a ser Incentivadores da Leitura e oficina da leitura, fazendo referência ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura do Governo Federal.

³³ Texto que faz parte da coletânea: caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos, organizado por Jaqueline Moll.

remanejamento de profissionais na escola para o cumprimento de funções que não ao do profissional, improvisação de espaços na ausência de espaços parceiros e opção por atividades, na escolha de oficinas do Mais Educação, que sejam de possível realização na escola devido às precariedades físicas.

Retomando a primeira indagação deste estudo que refletiu sobre a formação integral do professor com atuação no PEI, concluímos que dos agentes educadores envolvidos no BE desde 2006, nos registros do Departamento Pedagógico da SEMED, somente o Incentivador da Leitura tinha uma formação continuada em serviço ininterrupta com temáticas e metodologia diversificadas. Os demais agentes vivenciaram períodos de Formação Continuada (sem periodicidade específica, sendo nos anos de 2006 a 2008, bimestral, em 2009 e 2010, trimestral e em 2011, semestral) prevalecendo no último triênio encontros de caráter informativo para tratar de questões de funcionamento e projetos do Programa. Com maior frequência, os gestores e o CPPs participaram de reuniões, voltadas mais para questões administrativas (verbas, relatórios, adesão ao Mais Educação e outros) do que para fins pedagógicos. Sobre isto, diferenciamos a experiência de uma formação que permite a reflexão do indivíduo para determinadas questões do cotidiano escolar relacionadas à educação integral dos momentos de reunião para sanar dúvidas e proferir informações, utilizando o conceito de Larrosa, que alerta para o fato de que *informação não é experiência. (...) a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência (2002, p.21)*.

Na segunda indagação, que reconhecia o valor da leitura na formação integral do indivíduo e questionava como se formaria então o professor Incentivador da Leitura neste contexto de Educação Integral, analisamos documentos dos encontros de Formação Continuada, questionários respondidos pelos Incentivadores da Leitura por URG, observação das oficinas e confrontamos os resultados em entrevista com a equipe da SEMED.

Primeiramente, concluímos que no que tange a abordagem dos conceitos atuais de leitura literária e formação de leitores, tomando como referências autores utilizados no referencial teórico deste estudo, como Nelly Novaes Coelho, Fanny Abramovich e Marisa Lajolo, que existe uma satisfatória compreensão dos conteúdos discutidos e aceitação dos profissionais que conseguem colocar em prática muitas das atividades desenvolvidas, em razão da metodologia da formação abordar desde discussões teóricas à dinâmicas, como troca de experiências e

oficinas, sempre citadas pelos profissionais como positivas e coerentes com a realidade do cotidiano escolar. Diversas atividades desenvolvidas nas Formações, como Bolsa do Leitor (para empréstimo de livros), carrinho de leitura (para o recreio literário), organização e apresentação dos livros nas estantes da biblioteca, sistema digital de catalogação e outras foram observadas nas oficinas de leitura na escola.

No que se refere às características da Formação Continuada em serviço de Incentivadores da Leitura, o atendimento às demandas dos documentos legais municipais, como o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu, que prevê a promoção de uma política de valorização dos profissionais da educação por meio de formação continuada, bem como dos referenciais nacionais que preconizam a formação de professores da Educação Básica como prioridade, com o objetivo de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuam no ensino público.

No entanto, constatamos que uma formação voltada para a leitura literária, por melhor que sejam suas intenções e abordagens, não supre isoladamente a meta de contribuir na formação integral do indivíduo ou garantir uma Política de Formação de Leitores, ainda que leis venham a tornar obrigatória a atividade e o espaço adequado para seu desenvolvimento. No estudo realizado, verificou-se que os entraves encontrados no cotidiano escolar muitas vezes superaram as expectativas dos Incentivadores da Leitura e da Equipe da SEMED, que após vivenciarem momentos de reflexão e diálogo, defrontam-se com ausência ou inadequações de espaços de leitura, carência de profissionais que exigem a substituição pelos Incentivadores, dificuldades na execução do planejamento semanal, principalmente coletivo e, como já supracitado, desarticulação do Programa de Leitura com o Programa BE, tanto em alguns documentos oficiais quanto no cumprimento de exigências das gestões da escola e da SEMED que poderiam viabilizar um trabalho literário com qualidade.

Assim, se não podemos negar aos alunos que se encontram nas escolas públicas uma formação (integral) literária como bem essencial à vida humana, nas crescentes propostas de Educação Integral será preciso um olhar mais apurado para uma política de leitura permanente, que conte com investimentos públicos e que funcionem apoiados em uma articulação entre o PEI, as instituições envolvidas e os profissionais da escola.

Escolher as palavras finais de um estudo que aborda a formação do professor Incentivador da Leitura para uma efetiva formação integral do indivíduo tornou-se

uma tarefa mais difícil do que pressupúnhamos inicialmente. Neste percurso, momentos de certezas e dúvidas se alternaram com reflexões por quem é pesquisadora e, de certa forma, parte do objeto de pesquisa. Não se trata de uma mudança de discurso, mas de assumir que uma única pergunta pode gerar diversas respostas, outras dúvidas ou novas causas para lutas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Spicione, 1997.

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRADE, L.T. **Professores-leitores e sua formação docente**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2004.

ARROYO, Miguel. A humana docência. In: _____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 50-67

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porta Alegre: Editora Projeto, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Abril, 1995.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **O livro das ignoranças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BONDIÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p.87-101, jan/abr. 2009.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRANDÃO. Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação e Sociedade*, n. 32, abr. 1989.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Texto definitivo, com índice remissivo e legislação respectiva: Ministério da Educação e Cultura/Conselho Federal de Educação, 3. ed.

_____. Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003. Política Nacional do Livro. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/2003/L10.753.html>>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial**. Nº 17 de 14 de abril de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na Educação Pública. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015 – 1035, out. 2007.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Propósitos da Educação Integral**. Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, São Paulo: 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42. maio/ago. 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. (1983). 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 21).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. v.4. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZALES, Wânia R. C. **Gramsci e a organização da escola unitária**. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/221/BOLTEC221C.HTM>>

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação dos leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

_____. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, n.2, p. 16, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista.** Rio de Janeiro: Argus, 1999. pp.71-3.

KANT, Immanuel. **Pedagogia.** Tradução de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponível em: < www.philosophia.cl>

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 1.ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina: contos.** Rio de Janeiro, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília.** Volume 4. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulina, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L. V. *Aberto*, n. 80. Brasília: INEP, 2009, p. 15-31.

_____, SILVA, Isabel, (1995). **Avaliação externa 1993 e 1994. Carta 15: O novo livro dos CIEPs.** Brasília: Senado Federal.

_____. **Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs.** Caxambu, MG: Anped, 2007.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos: Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ).** Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep - Escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n.80, p. 35-50, abr. 2009.

NERI, Marcelo C. **Tempo de permanência na escola.** Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009.

NUNES, Clarice. **A poesia da ação.** In Conferência de abertura na 23º Reunião Anual

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n.80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **A autonomia dos professores**. São Paulo, Cortez: 2002.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 5. ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1991.

_____. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo Rios. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, E. T. da. **Conferências sobre leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, B. Luíza Ana. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1989.

SOUZA, Glória Pimentel Correia Botelho de. **A Literatura Infanto-Juvenil vai muito bem, obrigada!** São Paulo: DCL, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002. 325 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999, p. 357.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, 255 p.

_____. O Sistema Escolar do Rio de Janeiro (D. F.). Relatório de um ano de administração. *Separata do Boletim de Educação Pública*. Ano II, n. 3 e 4, p. 307-370. 1932.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/Edusp, 1996.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: Complexidade**. 2. ed. São Paulo : Editora PUC-RIO, 2002.

<http://www.uesb.br/proler/proler.html>

APÊNDICE A - Questionário dos Incentivadores da Leitura

Os dados serão utilizados para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação na UERJ/FFP. Não é necessária sua identificação.

RESPONSÁVEL: Vanessa Monteiro Ramos Gnisci, mestranda da UERJ/FFP

Data do Preenchimento: ____/____/20____

Identificação Pessoal:

Tempo em que atua na função: _____ Carga-horária semanal: () 20h. () 40h.

Tempo de serviço total:

() De 2 e 5 anos () De 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos () Mais de 16 anos

Formação Acadêmica:

() Ensino Médio (Formação de Professores)

() Ensino Superior – Curso: _____

() Pós-graduação:

Lato-sensu: _____

Scrito-sensu: _____

Participou da Formação Continuada em serviço realizada pela SEMED- Nova Iguaçu nos últimos dois anos? () sim () não

Marque um X, **exclusivamente**, no item que mais se aproxima da sua opinião sobre as afirmativas abaixo:

1. Sim 2. Não 3. Não sei 4. Às vezes

Questões	1	2	3	4
1. O aluno tem acesso adequado aos livros e acervo em minha unidade escolar.				
2. Realizo o Planejamento da oficina da Leitura tendo como referência a pesquisa de atividades.				
3. Realizo o Planejamento da oficina da Leitura junto à equipe técnico-pedagógica da escola.				
4. Realizo o Planejamento da oficina da Leitura utilizando-me das práticas vivenciadas na Formação Continuada em serviço.				
5. As oficinas do Horário Integral deixam as crianças mais felizes.				
6. O trabalho do Incentivador da Leitura deve ser voltado para a formação de leitores.				
7. Os professores Incentivadores da Leitura são professores leitores.				
8. As atividades com a Leitura que realizo fazem parte do Projeto Político Pedagógico da escola.				

Em relação à Formação Continuada em Serviço realizada pela Equipe de Incentivo à Leitura da SEMED e sua prática como Incentivador (a) da Leitura, responda os itens a seguir:

1. O que motivou você a exercer a função de Incentivador (a) da Leitura?
 - (a) Identificação com o trabalho literário voltado para as práticas com a Leitura.
 - (b) Necessidade de dobra de carga-horária.
 - (c) Para atender a necessidade da escola (como: aguardar aposentadoria, redução de carga-horária, readaptação,...)
 - (d) Porque foi indicada pela equipe técnico-pedagógica da escola.

2. Você participa com que frequência nos Encontros de Formação?
 - (a) Sempre participo
 - (b) Quase sempre
 - (c) Raramente
 - (d) Nunca

3. Você tem conhecimento da Proposta de Formação Continuada da SEMED e os objetivos a serem alcançados?
 - (a) Pleno conhecimento
 - (b) Parcialmente
 - (c) Nunca me interessei.
 - (d) O objetivo não está claro.

4. Sobre a Educação Integral, você conhece as concepções e proposta do Programa Bairro-Escola para a Educação Integral?
 - (a) Pleno conhecimento
 - (b) Parcialmente
 - (c) Nunca me interessei.
 - (d) A proposta não está clara.

5. Numere por ordem de prioridade o que você espera de uma Formação Continuada em serviço voltada para o Incentivo à Leitura?

1º - 2º - 3º - 4º - 5º

	Motivação para o trabalho com leitura.
	Acompanhamento do desenvolvimento da oficina da Leitura.
	Ideias práticas para a realização das atividades na oficina da Leitura.
	Discussões acerca de temáticas literárias baseando-se em estudos e pesquisas teóricas.
	Desenvolvimento pessoal e profissional.
	Outro: _____

6. O que você acha das temáticas desenvolvidas nos Encontros?

- (a) Muito relevantes.
- (b) Relevantes.
- (c) Pouco relevantes.
- (d) Irrelevantes.

7. Numere de acordo com o que predomina na metodologia utilizada nos encontros de formação?

- () Oficinas.
- () Palestras.
- () Grupos de discussão.
- () Seminários.
- () Outra: _____

8. O que você mudaria ou acrescentaria ao Programa de Formação Continuada de Incentivadores da Leitura?

9. As ações do Incentivo à Leitura estão sendo articuladas às práticas do Programa de Educação Integral?

10. Qual o maior entrave que encontra no cotidiano escolar que impede ou dificulta suas práticas pedagógicas na Oficina da Leitura?

Outras observações:

Obrigada pelas informações prestadas!

APÊNDICE B - Roteiro de observação das Práticas dos Incentivadores da Leitura

Os dados serão utilizados para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação na UERJ/FFP.

RESPONSÁVEL: Vanessa Monteiro Ramos Gnisci, mestranda da UERJ/FFP

Data: ____ de _____ de 2011.

Unidade Escolar: _____

Incentivador(a) da Leitura: _____

1. Práticas literárias são realizadas na oficina da Leitura.

2. De que forma que estas atividades são desenvolvidas.

3. Temáticas (Poesia, Histórias, Teatro,...) mais recorrentes:

4. Como ocorre e quais os parceiros do professor Incentivador da Leitura no Planejamento das atividades.

5. Os aspectos interiores ou exteriores que contribuem ou atrapalham o desenvolvimento das atividades conforme o planejado.

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com a Equipe Técnico-Pedagógica

Os dados serão utilizados para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação na UERJ/FFP.

RESPONSÁVEL: Vanessa Monteiro Ramos Gnisci, mestranda da UERJ/FFP

Data: ____ de _____ de 2011.

Identificação Pessoal:

Nome: _____

Função: _____ Tempo em que atua na função: _____

Formação Acadêmica:

() Ensino Médio (Formação de Professores)

() Ensino Superior – Curso: _____

() Pós-graduação:

Lato-sensu: _____

Scrito-sensu: _____

1. De que forma é elaborado o Programa de Formação Continuada para Incentivadores da Leitura?
2. Quais os critérios levados em conta na escolha do tema, especialista e/ou professor convidado para direcionarem cada encontro?
3. Há uma estrutura padrão para cada encontro (grupos de trabalho, atendimento individual, atividades coletivas,...) ou pode variar? Por quê?
4. Quais temáticas/conteúdos são priorizados nos encontros de formação?
5. Como você percebe a receptividade dos professores Incentivadores da Leitura em relação às Formações?
6. Quais as dificuldades observadas:
Na elaboração do Programa de Formação:
Na execução do Programa de Formação:
7. A partir de quais conceitos e autores sobre leitura/Leitura são elaboradas as formações?

8. Quais instrumentos de avaliação são utilizados como análise do resultado das Formações Continuidas na prática escolar?
9. Como as Formações de Incentivadores da Leitura articulam-se ao Programa de Educação Integral?