

TAIZ DE FARIAS LARA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR-CRÍTICO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO- COMPROMISSO DA
ESCOLA PÚBLICA**

**Maringá
2004**

TAIZ DE FARIAS LARA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR-CRÍTICO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO-
COMPROMISSO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Aprendizagem e Ação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão

**Maringá
2004**

TAIZ DE FARIAS LARA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR-CRÍTICO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO:
COMPROMISSO DA ESCOLA PÚBLICA**

Aprovada em 31/08/2004.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão
Orientadora

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo- UEM

Prof^a. Dr^a Raquel Barbosa Leite Lazarri- UNESP

Maringá, 31 de agosto de 2004.

Para Sergio, meu esposo companheiro e fiel.
Para Rodrigo, um anjo que passou por nós.
Para Gustavo, nossa vida.

Somos o intervalo entre o nosso desejo e aquilo que o
desejo dos outros fizeram de nós...

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Nominar as pessoas que compartilharam da trajetória deste trabalho, não é algo fácil. Sendo assim, agradeço a todos ao anjos anônimos que participaram do processo, desde o nascer do projeto de pesquisa até o momento de minha defesa. No entanto, não poderei deixar de mencionar alguns nomes que foram sinal de força e amizade durante este percurso:

- Agradeço a um Ser Onisciente e Onipresente que me carregou no colo, principalmente nos últimos seis meses da minha dissertação;
- À minha família, meu marido e meus filhos os quais me fizeram acreditar que eu poderia fazer Mestrado na Universidade Estadual de Maringá;
- À professora Dr^a Sonia Maria Vieira Negrão, pela valiosa orientação, pelo carinho e amizade;
- Aos meus professores do Mestrado: Ângela Mara de Barros Lara, Lizete Shizue Bomura Maciel, João Luiz Gasparin, Isilda Campaner Palangana e Mário Luiz Neves de Azevedo, pelo trabalho de conscientização e o estímulo na busca do conhecimento;
- Aos professores da Banca de Qualificação: Sonia Maria Vieira Negrão, Mário Luiz Neves de Azevedo, João Luiz Gaparin e Raquel Barbosa Lazarri, pela leitura feita e pelas considerações feitas;
- Aos membros da Banca de Defesa: Sonia Maria Vieira Negrão, Raquel Barbosa Lazarri e Mário Luiz Neves de Azevedo, pelo respeito demonstrado ao meu trabalho;
- Aos amigos das disciplinas de Mestrado, pela cumplicidade;
- Aos fiéis amigos, que não nomino com receio de esquecer alguém, pelas indicações de leitura e pelo apoio;

- Aos professores Marcos e Arlindo, do Departamento de Física, da UEM, pelo “bate papo” informal sobre a disciplina de Física;
- Aos colaboradores de pesquisa, pela acolhida e pelas conversas de corredor;
- Enfim, agradeço, à Universidade Estadual de Maringá, pelo trabalho sério e bem conceituado que desenvolve.

RESUMO

Elegemos como objeto central de nossa pesquisa a intermediação do leitor-crítico. Nosso objetivo é entender o ato de ler de forma significativa no reduto escolar e fora dele. Entendemos o ato ler como compromisso de todas as áreas e abordamos essa polêmica em torno da leitura significativa, vislumbrando entender o macro da sociedade para objetivar até que ponto ele influencia no micro singular da escola. No macro, buscamos compreender as novas demandas do capital e os reflexos destas na educação. Para isso, visitamos algumas políticas públicas educacionais ditadas pelo Ministério da Educação e Cultura, também, resgatamos algumas dessas políticas na gestão do ex-governador do Estado do Paraná, Jaime Lerner. Pretendemos compreender até que ponto o professor do Ensino Básico tem conhecimento das demandas do capital e como dialoga com as mesmas no reduto escolar. E, a fim de conhecer um pouco mais a figura que intermedeia o ato de ler, fomos “in loco” ver essa intermediação.

Palavras-chave: formação do leitor; perfil do professor; globalização e políticas públicas

ABSTRACT

ABSTRACT. **Training the critical reader in the globalization era: The commitment of the public school.** The intermediation of the critical reader within the context of the act of reading in the school environment and outside it is provided. Whereas the act of reading comprises the commitment to all areas of knowledge, the issue on meaningful reading deals with society's macro-environment and the latter's influence in the school's micro-environment. In the former case new capitalist offers and their influence on education were analyzed. Governmental educational policies prepared by the Ministry of Education coupled to certain items emphasized during the governorship of Jaime Lerner in the state of Paraná, Brazil, were investigated. The awareness that the primary and secondary school teacher has on capitalist offers and the manner these interact within the school environment are reported. In loco visits were undertaken so that the person that intermediates the act of reader and the intermediation might be better known and understood.

Key words: reader's training; teacher's profile; globalization and public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CONED	Congresso Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto- Brasil
ONG's	Organizações Não-governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação- Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 A LEITURA DAS ENTRELINHAS – POSSIBILIDADE PARA CIDADANIA.....	25
2 CONTEXTUALIZANDO E REFLETINDO SOBRE TEMPOS GLOBALIZADOS.....	31
3 O ATO DE LER COMO UM DOS CAMINHOS PARA EFETIVA CIDADANIA.....	37
4 - SITUANDO ESTADO E ESCOLA PÚBLICA: QUE PAPEL DESEMPENHAM EM TEMPOS GLOBALIZADOS?	53
4.1 Uma visita às políticas públicas neoliberais	57
4.2 Desvendando o FUNDEF	63
4.3 As Políticas Neoliberais de Lerner.....	65
5- O PERFIL DO PROFESSOR EM TEMPOS GLOBALIZADOS- CUMPLICIDADE, INGENUIDADE OU APENAS MAIS UMA VÍTIMA DO CAPITAL?	72
5.1 Do Macro ao Micro Singular da Escola Que Dizem e Fazem Nossos Professores	77
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

Fazer Mestrado na Universidade Estadual de Maringá é sonho de muita gente. Não quero negar, esse era um dos nossos sonhos também. Pô-lo em prática a princípio não nos pareceu algo tão difícil. Todavia, ao chegar o momento de produção da dissertação e pensar na produção da mesma, não me soou de forma tão tranqüila. Mesmo assim, decidimos investir no sonho.

A temática desta dissertação faz parte do cotidiano do nosso trabalho. Sempre ouvimos, nos corredores da escola, na sala dos professores, a mesma lamentação sobre o ato de ler. “ Meu aluno não lê, mesmo lendo, não entende o que lê”. “Os professores de Língua Portuguesa precisam ensinar o aluno a ler”. Nunca fomos adeptas da idéia de que o ato de ler seja obrigação só do professor de Língua Portuguesa. Guedes e Souza (2000, p.15) também questiona essa idéia:

Ler tudo, desde as banalidades que possam parecer divertidas até as coisas que o professor julga que devem ser lidas para o desenvolvimento pessoal do aluno como pessoa sensível, civilizada, culta, como cidadão, para o estabelecimento do seu senso estético, de sua solidariedade humana, do seu conhecimento.
Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de artes, de educação física, de matemática [...]

Foi em busca de entender, de compreender melhor o que ocorre no reduto escolar na intermediação do ato de ler, é que nos aventuramos a pensar sobre as interferências que acontecem no mesmo. Entendendo ser a leitura compromisso de todas as áreas, quisemos conhecer melhor qual é a concepção de leitura dos professores nas diversas áreas do conhecimento e como eles intermedeiam essa leitura. A hipótese que norteava o nosso projeto de pesquisa era de que todo professor que domina o macro da sociedade poderia fazer diferença no micro singular da escola no momento de

intermediação da leitura, independente de sua área de conhecimento. Foi por isso que nos propusemos a “visitar” o macro da sociedade para ver se o mesmo interfere na escola.

Resolvemos, minha orientadora e eu, dividir o trabalho em três momentos simultâneos: revisão teórica, observação em sala de aula e aplicação de questionário que se somou a conversas informais com os colaboradores de pesquisa. Optamos por observar oito professores em diferentes áreas do conhecimento: língua portuguesa, história, geografia, ciências, física e matemática. Essas observações, os questionários respondidos e as conversas informais foram de extrema ajuda para análise da nossa hipótese inicial.

Após ter feito a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Aprendizagem e Ação Docente, com a professora Lizete Maciel, definimos, minha orientadora e eu que ficaríamos mesmo com a pesquisa qualitativa. Optamos por esse tipo de pesquisa por nos unirmos às idéias de Triviños (1987) quando afirma que os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. É preciso considerar, que na pesquisa qualitativa, a coleta e a análise de informações não são divisões estanques. As informações recolhidas são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados. Segundo Triviños (1987), nesse tipo de pesquisa, as hipóteses iniciais podem ganhar outros rumos. Sendo assim, o pesquisador deve estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. Optamos por organizar nosso trabalho em forma de ensaio. Segundo Severino (1980) o ensaio é um tipo de trabalho concebido como um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente. Nessa maneira de organizar o texto, há maior liberdade por parte do autor. Todavia esse tipo de trabalho não dispensa o rigor lógico e a coerência

de argumentação. Por isso, exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual.

Esta pesquisa compartilha com os pensamentos de Alves (1998) ao afirmar que estamos diante de uma crise de ideologia, crise de valores, de cultura, de ordem política, de religião, crise de consciência das pessoas. Sendo assim, entendemos que, mais do que nunca, o papel da escola, no sentido de instigar o desvelamento da ordem estrutural estabelecida, intensifica-se. Há necessidade de que a escola forme leitores-críticos que possam viver de maneira autônoma e digna, diante de uma sociedade tão complexa, competitiva e principalmente excludente. É preciso que entendamos que não estamos ilesos da responsabilidade no que se refere à formação de leitores alienados.

É por pensar na formação crítica do leitor que propomos, no primeiro capítulo dessa dissertação a discussão de uma leitura que ultrapasse as linhas e vá às entrelinhas. Propomos nesse momento, um repensar sobre o ato de ler. O ato de ler, da forma como vem acontecendo, acaba por gerar o pior dos analfabetos, que é o analfabeto funcional. É preciso que a intermediação do ato de ler favoreça a uma leitura mais crítica, mais significativa, mais emancipadora, com possibilidades de se oferecer um novo caminho com base no que se lê, capaz de possibilitar um novo olhar sobre as relações sociais, sobre as demandas do capital, sobre as relações de trabalho, sobre as nossas vidas.

Por entendermos que a escola não é estanque da sociedade e que os acontecimentos e transformações do social precisam fazer parte da escola, é que fizemos, no segundo capítulo, um repensar sobre a Educação em Tempos Globalizados. Para isso, nos unimos a Mattoso (1995) que afirma que a reestruturação produtiva, a revolução da informática, as inovações no campo da computação, da robótica, da microbiologia e das

tecnologias microeletrônicas acabaram por consagrar de vez o que hoje é denominado de globalização. Sabemos, apoiada em Frigotto (2000), que essas mudanças no Mundo do Capital acabou por gerar ao homem comum um grande processo de exclusão, desemprego e miserabilidade.

Nesse cenário global que privilegia o Capital, sentimos no terceiro capítulo, a necessidade de procurar autores que apresentam concepções de leitura, de linguagem e de cidadania que podem, em nosso entendimento, auxiliar na direção para uma sociedade mais justa. Todavia, entendemos que uma vivência mais harmoniosa da sociedade passa pelo crivo da organização do Estado. Foi por isso, que resolvemos, no quarto capítulo, analisar o papel do Estado diante dessa forma de pensar o Capital. Priorizamos a Gestão do ex-governador do Paraná, Jaime Lerner, e procuramos trazer ao leitor a análise das interferências de algumas políticas públicas educacionais dessa gestão na visão de autores que consideramos comprometidos com uma escola pública e provida de qualidade social.

Pensamos que, diante do cenário global apresentado, é preciso conhecer o cidadão que, no reduto escolar, intermedeia o ato de ler e, por isso, pode estimular os alunos-leitores a novas expectativas, suscitar esperanças, formar opiniões. Foi com essa preocupação que, no quinto capítulo, procuramos analisar quem é o professor da escola pública em Tempos de Globalização. E no sentido de aproximarmos do perfil desse professor, buscamos trazer ao leitor o que disseram nossos colaboradores de pesquisa sobre Educação em Tempos Globalizados, políticas educacionais do Governo Lerner e a formação do leitor-crítico.

E, almejando colaborar no sentido de repensarmos, quem sabe, o ato de ler, trouxemos ao leitor algumas considerações que nos foi possível nesse momento.

1 A LEITURA DAS ENTRELINHAS – POSSIBILIDADE PARA CIDADANIA

Desde a década de 1970 a leitura é objeto de pesquisa teórica e metodológica. Todavia, é com o desenvolvimento das ciências da linguagem que surge um repensar sobre como se dá o processo de leitura. Esse tema passou a incorporar a discussão da psicolingüística, sociolingüística, análise do discurso e atualmente ganhou maior expansão na teoria da literatura e na pedagogia. Sendo assim, amigo leitor, urge a necessidade de nós, professores, revermos nossas posturas em relação às condições de produção de leitura, para que possamos amenizar o que ficou conhecido como “crise da leitura”, o qual teve como consequência o pior dos analfabetos, o analfabeto funcional. Este é o leitor que apenas decifra, incapaz de chegar a uma leitura que o possibilite a ler o mundo e, nessa leitura significativa, entender como se dão as contradições sociais, políticas, econômicas e culturais, estabelecidas pela lógica do Capital. Seria muita ingenuidade nossa, leitor, se pensássemos que a “crise da leitura” se estabeleceu na sociedade e, conseqüentemente, na escola de um dia para o outro. Sabemos que essa crise é fruto de todo processo histórico que tivemos no Brasil. Aliamo-nos a Silva (1991) ao dizer que a negação do verdadeiro ato de ler centra-se em uma “intenção diabólica”, pensada e meticulosamente organizada para manter o povo na miséria, na ignorância, na mais extrema alienação. Os nossos leitores-governantes sabem que um povo desarmado de conhecimento, de poder, de criticidade jamais desvelará, de forma argumentativa, o grande paradoxo que se estabelece entre as diferentes camadas da sociedade. Para isso, é preciso que o professor-leitor tenha

efetivo entendimento sobre o ato de ler, a leitura não pode ser entendida como um dom, uma vocação ou talento. O ato de ler, só será significativo se entendermos que leitura suscita a prática social e, para que essa prática se efetive, necessitamos de condições objetivas, como acesso à educação formal, poder de compra, bibliotecas públicas bem equipadas, estímulos de valorização da leitura, compromisso pedagógico, professores e bibliotecários com boa formação, tendo, assim, compromisso pedagógico e político com as ações que desenvolvemos.

Segundo Silva (1991), inspirado em Paulo Freire, a leitura do mundo e a leitura da palavra exigem condições significativas do ato de ler, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Silva (1991), ajuda-nos pensar essa idéia ao dizer que a leitura é um ato de posicionamento político diante de tudo que convivemos. E a plena consciência desse ato tornará mais independente a dialogicidade com o texto, já que o conteúdo do mesmo não será tido como única verdade, mas será, certamente, entendido como uma das possibilidades de se ler o assunto abordado. Desse modo, há de se perceber a não-neutralidade em tudo que lemos, uma vez que o ato de ler não acontece de forma isolada, e sim nas relações do social, nas relações de poder.

Segundo Corrêa (2001), os estudos sobre leitura e suas relações com a sociedade salientam vários elementos que fortalecem ainda mais o discurso da crise da leitura que, no momento, não se restringe só ao ambiente escolar, perpassando outros locais como um desdobramento da crise sócio-econômica. Sendo assim, caríssimo leitor, democratizar a leitura, concomitantemente à democratização da escola e da sociedade, marcam desafios em diferentes frentes de luta. Essas frentes lutam pela melhoria da formação do professor, muitas vezes precária; lutam contra a fragmentação dos textos

que são apresentados nos livros didáticos; contra cursos aligeirados oferecidos por instituições públicas e privadas; contra políticas educacionais de certificação; contra o controle do MEC, por meio dos exames como: SAEB, ENEM, PISA e outros.

Nos anos 1980, em resposta ao que entendemos como frentes de luta, lembramos o período das eleições diretas no Brasil. Novamente, tivemos políticos eleitos pelo povo, e esse cenário, no entendimento de Silva (2003), trouxe consigo o sonho do conhecimento, da cultura e da cidadania plena para as diferentes camadas da sociedade. Intensificou-se a idéia do direito de acesso ao material escrito, como possibilidade de caminho para produção do conhecimento e conquista da sonhada cidadania. Cidadania que garantiria condições de trabalho, moradia, saúde, educação, respeito e dignidade.

No entanto, tal expectativa rapidamente se desfez e instalou-se um espaço de desigualdade ainda maior, já que assistimos, na década de 1980 a grande explosão da globalização.

Os anos 1990 permitiram maior acesso ao material escrito, todavia esse período ficou marcado por uma intensa mudança nas relações do mundo capitalista e essas mudanças, do ponto de vista de Silva (2003), acabaram por interferir diretamente no processo de leitura, propondo uma pseudo-preocupação com o ato de ler. Incentiva-se a promoção da leitura e, na escola pública, houve grande explosão na compra e distribuição de livros didáticos, que propunham atividades como “auxílio” para o professor, e eram convalidados pelas “estrelinhas” do MEC. “Não saberia afirmar”, diz Silva (2003) se a força da mídia ou a fragilidade no despreparo do professor acabou tendo como cenário uma escolha exaustiva de livros didáticos, que em nada contribuíram para formação de um homem mais crítico, mais participativo, mais

humanizado. O material de leitura, escolhido pela maioria dos professores, recaiu naquele que obteve o número maior de “estrelinhas” apontadas pelo MEC. “Estrelinhas” nunca discutidas, nunca postas em descrédito. Sem nenhuma reflexão, a grande massa de professores endossou os interesses do MEC e também do Capital. Interessante foi observar que, quando havia uma proposta diferenciada por parte dos professores para escolha do livro didático, que nem sempre contemplava o número de “estrelinhas” privilegiadas pelo MEC, a proposta encontrava diversos empecilhos burocráticos, e isso garantia que tais livros não chegassem à escola. E, agravando ainda mais o cenário escolar, acrescenta Silva (2003) tivemos que conviver com o chamado neotecnicismo, denotando a falsa idéia da sociabilização tecnológica. Assim, criou-se a idéia de que todos os professores estariam sendo subsidiados pelos computadores conectados em rede de Internet. Ao “navegarmos” pela Internet, não nos atreveríamos “desconfiar”, nem mesmo questionar as informações veiculadas. O mais complicado é que a Era Tecnológica acabou por situar o professor num plano secundário, já que nem sempre o mesmo é capaz de comandar a máquina e menos ainda “navegar”, “surfar” na internet.

É nesse cenário que a leitura das entrelinhas, a “leitura do mundo” é afastada de forma mais acentuada do meio escolar, resultando em uma proliferação nos tipos de analfabetos. São analfabetos funcionais, políticos, digitais e numéricos.

É assim que entramos no novo milênio e, por não compactuarmos com essa realidade geradora de analfabetos, acreditamos que o ato de ler deva ser intermediado de forma crítica, consciente, emancipadora, como um dos poucos caminhos que poderá elucidar os cidadãos oriundos das classes menos favorecidas, ajudando-os a desvelar e compreender as contradições sociais.

Entendemos que no momento em que, efetivamente, for cortado o “cordão umbilical” com nossos alunos e os ajudarmos na reflexão sobre o que seria uma vida mais justa, é que teríamos clareza do valor da leitura em seu aspecto paradoxal. Uma vez que ela pode possibilitar a democratização das relações sociais ou, em contrapartida, amigo leitor, ela serve de instrumento de poder, de exclusão e de barbárie. Só haverá ruptura do “cordão umbilical” quando a leitura oferecida na escola for intermediada de forma que haja uma leitura crítica da realidade social. Só assim, haverá significação no conteúdo oferecido em contexto de sala de aula, possibilitando ao aluno-leitor a compreensão dos problemas sociais, políticos, culturais e econômicos. Nesse universo, ele seria capaz de transformar-se a si mesmo e desse modo teria condições de pensar e propor transformações em sua vida e na sociedade em que vive.

Só a interferência crítica no processo de leitura, dentro ou fora da escola, levará o aluno-cidadão a perceber a função que a leitura desempenha nas práticas sociais, no âmbito do trabalho, do lazer, da ciência, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, enfim da organização da sociedade. No entanto, essa leitura só será possível se nós, professores, percebermos o nosso papel político no interior da escola e, assim, aguçarmos a compreensão das contradições sociais existentes. Pela prática social e pedagógica teríamos que apontar caminhos que não sejam o da conformação, mas sim o da contestação.

Assim sendo, entendemos que o leitor-crítico forma-se no entendimento da sociedade em que vive. É por isso que acreditamos que, como professores-leitores, teremos que possibilitar aos nossos alunos diferentes experiências de leitura. Todavia, isso só será possível se tivermos clareza a respeito da sociedade que temos, do professor que temos, do aluno que queremos, de nossa reflexão sobre as políticas educacionais

propostas e, certamente, da compreensão das demandas de mercado como socorro ao capital.

Tornando como pressuposto que o ato de ler ultrapassa os muros da escola, o espaço da sala de aula, a pura intermediação do professor, faremos, na seqüência deste texto, prezado leitor, algumas considerações sobre fatos exteriores a escola, mas que, de forma direta ou indireta, interferem na formação do sujeito-leitor, distanciando-o da almejada formação omnilateral¹.

¹ Formação integral do educando. Uma formação que oportunize uma educação mais ampla do homem-cidadão, o que implica contemplar também vivências culturais, sociais, sociais, éticas e políticas.

2 CONTEXTUALIZANDO E REFLETINDO SOBRE TEMPOS GLOBALIZADOS

Vivemos o início deste novo século embrenhados na Mundialização do Capital². Todavia, sabemos que o termo mundialização não traz em si um conceito preciso que explica algo real e novo. Na verdade, desde o início da formação do capitalismo, no final do século XV, as relações sociais começaram a se globalizar com o desenvolvimento do mercado mundial. Foi nesse período que as culturas, povos e nações passaram a viver interligados; isso nos leva à compreensão de que, com o desenvolvimento do Mercado e da Economia Mundial, a burguesia acabou por subordinar o trabalho, tal qual os recursos naturais, ao interesse do Capital.

Entendemos que o desenvolvimento histórico e a globalização do capitalismo proporcionaram algumas transformações nas forças produtivas, acentuando fortemente a exploração do Capital sobre o trabalho.

Do ponto de vista de Mattoso (1995), a primeira grande transformação tecnológica, que impulsionou o Mundo Capitalista, foi a Revolução Industrial, que ocorreu no século XVIII na Inglaterra. Esse fato propiciou o surgimento da máquina a vapor, a mecanização das atividades manufatureiras e estabeleceu mudanças na organização fabril das indústrias.

A segunda grande transformação tecnológica data do final do século XIX. Nesse período, houve muitas inovações: a descoberta da energia elétrica; a invenção do automóvel e do avião em função do desenvolvimento do motor de combustão, a descoberta dos materiais sintéticos, da química orgânica, da manufatura de precisão; e,

² Há diferença entre globalização e mundialização do capital. O debate é amplo e polêmico. O termo Globalização é comumente utilizado pela língua inglesa e funciona mais como ideologia do capital.

marcando o segundo ciclo do crescimento industrial, foi intitulada por Segunda Revolução Industrial. Essa revolução impulsionou a constituição de um novo padrão no campo da tecnologia e da indústria. Todavia, é a partir dos anos de 1930, precisamente após a II Guerra Mundial, que se difundiu para os principais países capitalistas um novo padrão de produção, comércio, produtividade e, conseqüentemente, mudanças na forma de consumo.

Ainda segundo Mattoso (1995), a expansão do padrão de desenvolvimento norte-americano e a internacionalização da produção, que ocorreram após a II Guerra, possibilitaram, por uma vertente, a recuperação das empresas multinacionais, o surgimento de novos países industrializados, a crescente dominância da esfera financeira e o aparecimento de novos produtos e processos de trabalho. Por outro lado, provocou uma nova crise, constituída a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, caracterizando-se por estagflação, instabilidade financeira e queda da produtividade, o que acabou por acirrar a concorrência internacional e a propagação de fortes movimentos de reestruturação industrial e ajustes macroeconômicos.

Diante do exposto, podemos dizer que a terceira grande revolução tecnológica marca as décadas de 70 e 80 e consagra de vez o que, hoje, é denominado de Globalização. Essa transformação é registrada como revolução da informática e gera muitas inovações no campo da computação, da robótica, da microbiologia e das tecnologias microeletrônicas. A sofisticada tecnologia, principalmente no campo da microeletrônica (computação, comunicações e robótica-biotecnologia e química fina) foi base da Terceira Revolução Industrial.

Sabemos que essas mudanças acabaram por necessitar de mais investimentos nas pesquisas e na implementação tecnológica e a forma de viabilizá-las foi por meio de conglomerados empresariais, que detinham enormes volumes de Capital. Devido a essas questões, cresceram os processos de fusões, aquisições e parcerias de empresas, o que acabou por exigir grande retorno do investimento feito. Em conjunto ao processo típico de concentração do Capital, houve a irradiação mundial dos negócios, globalizando mercados.

Com as empresas ligando-se a amplos mercados, intensificou-se a competitividade, o preço dos produtos e a qualidade dos mesmos passaram a ser a garantia de lucratividade. Nesse gigantesco painel de conglomerados, pequenas e médias empresas tiveram que fazer adesão às decisões estratégicas das grandes empresas transnacionais. Vale lembrar as terceirizações, que acabaram por transferir atividades de uma empresa para outra, detendo-se na sua área de atuação principal. Destacam-se, ainda, as franquias, que possibilitam o direito de uso de uma marca ou serviço, já consagrado no Mercado.

Esse cenário nos mostra que a globalização, que foi impulsionada pela queda do bloco soviético socialista e pelo enfraquecimento mundial do socialismo, estimulou a formação de blocos econômicos, associações regionais de livre mercado que esqueceram antigas barreiras protecionistas e reforçaram o discurso da possibilidade de distribuição da riqueza.

Essa ideologia baseia-se no pressuposto de que a liberalização do mercado otimiza o crescimento e a riqueza no mundo, e leva à melhor distribuição desse incremento. Toda tentativa de controlar e regular o

mercado deve, portanto, apresentar resultados negativos, pois restringem a acumulação de lucros sobre o capital e, portanto, impedem a maximização da taxa de crescimento. Em minha opinião, ninguém nunca conseguiu justificar de maneira satisfatória essa concepção. Talvez fosse possível dizer que um mercado capitalista livre produz uma taxa de crescimento maior que a de qualquer outro sistema, mas ainda assim permaneceria a dúvida quanto a este a ser o melhor mecanismo para distribuir riqueza. Para os profetas de um mercado livre e global, tudo que importa é a soma da riqueza produzida e o crescimento econômico, sem qualquer referência ao modo como tal riqueza é distribuída (HOBSEBAWM, 2000:78).

Em paralelo às associações econômicas regionais, diminuição do protecionismo e conseqüente atração de investimentos internacionais, acirra-se a limitação dos gastos governamentais. Sendo assim, exalta-se a economia de mercado e a busca incessante de um Estado Mínimo. Certamente, a crescente força privada e a crise do Estado acabam por acelerar as pregações neoliberais que encontram seus maiores adeptos em Friedrich Hayek (1997) e Milton Friedman (1998).

Segundo Mattoso (1995) no campo da política, esse Estado Neoliberal ganhou força com Margareth Thatcher, no Reino Unido, em 1979; Ronald Reagan, nos Estados Unidos; e Helmut Kohl, na Alemanha. A partir de então, fortaleceu-se no mundo inteiro, inclusive no Brasil, na década de 80. O Estado Neoliberal acaba por privatizar empresas estatais, reduzir gastos públicos com saúde, educação, previdência social e outras políticas sociais.

A Terceira Revolução Industrial, diferentemente das outras duas, encontrou os movimentos trabalhistas em refluxo e fragilizados e os sindicatos ainda mais enfraquecidos. A globalização proporcionou ao mercado mão-de-obra mais barata em qualquer parte do mundo, devido as reestruturações no mundo do trabalho.

Para Frigotto (2000), o modelo neoliberal proposto pelos novos senhores do mundo (FMI, Banco Mundial, BID, BIRD), a fim de socorrer o capital, produz a tríade composta pela desregulamentação, descentralização e privatização.

A desregulamentação está fortemente ligada à existência mínima possível de leis capazes de controlar o mercado. É por isso que há uma busca incessante no intuito de restringir o campo dos direitos sociais garantidos no contexto do Estado de bem-estar-social, no caso do Brasil, apoiados na Constituição de 1989.

É necessário que entendamos que a descentralização e a autonomia de mercado somam-se como complementação à desregulamentação. Elas geram a reforma do Estado, que envolve autorização para demitir funcionários públicos e solapar-lhes a estabilidade.

Nesse contexto de descentralização e autonomia, muitos municípios, dentro da estrutura tributária nos dias de hoje, ficam sem condições mínimas de custear o social: a saúde, a habitação, transportes, políticas geradoras de emprego e educação. E a privatização transfere o fundo público à iniciativa privada, completando, dessa forma, o ciclo da desregulamentação e do ajuste do Mercado Globalizado.

E nós, leitor, na escola, na maioria das vezes, não percebemos essa Globalização e, conseqüentemente, não refletimos com nossos alunos a perda efetiva do Estado de fazer política econômica e social, quando deixamos de ser donos do petróleo, da energia, das telecomunicações, entre outros. Essa perda de capacidade de análise, de leitura crítica, torna-se evidente quando não paramos para repensar a questão da exclusão, do desemprego, dos novos rumos do mundo do trabalho.

O modo caótico com que se apresenta a realidade social faz com que nem sempre tenhamos clareza que a Mundialização do Capital gerou, em nossa rotina, o aumento da violência, do desemprego estrutural, uma maior precariedade nos serviços públicos prestados à saúde, à habitação, à educação. Temos, de maneira exacerbada, o aumento da corrupção, a flexibilização das leis trabalhistas, o enfraquecimento dos sindicatos, a produção conforme a demanda, sonegação fiscal, o caos na política, formas novas de trabalho, e muitos outros fatores que corroboram para que se estabeleça na sociedade uma grande antítese entre o grande número de miseráveis em contraposição aos muito poucos que acumulam, desenfreadamente, o Capital.

3 O ATO DE LER COMO UM DOS CAMINHOS PARA EFETIVA CIDADANIA

Diante do cenário global apresentado, compreendemos que, mais do que nunca, a educação, a escola, o professor podem levar o aluno a dialogar, de maneira reflexiva, sobre essa sociedade que reúne exclusão, barbárie, miserabilidade e, em contrapartida, acúmulo excessivo do Capital.

Todavia, sabemos que não é qualquer linguagem, qualquer discurso ou, principalmente, qualquer nível de leitura que daria conta de ser um suporte para que o aluno-leitor, das classes menos favorecidas, compreendesse onde está histórica e socialmente situado nessa sociedade e obtenha condições de refletir sobre o porquê dessa realidade social.

É por entendermos, caro leitor, que uma intermediação emancipadora do professor permite o desvelar dessa sociedade, é que queremos congregarmos com a idéia, de que mais do que nunca, a leitura feita com criticidade, no âmbito da escola pública, deve ser alvo de grande importância na vida do sujeito-leitor em formação. Ler com compreensão os mais diferentes textos é uma das chances para que o aluno-cidadão não seja vítima desse imenso contexto de exclusão.

Acreditamos que saber ler criticamente, nos dias atuais é perceber-se como ser histórico, incluso no sistema sócio-político, que dita as regras do jogo para o nosso cotidiano. Nessa perspectiva crítica e dialética, é que pensamos a escola como espaço de formação do sujeito-leitor. Podemos dizer que o leitor-crítico-competente que almejamos não faria uma leitura literal dos fatos, mas buscaria significados diante das situações que vivenciaria. Certamente, faria uma melhor leitura da sociedade em que vive. Ultrapassaria as linhas e leria as entrelinhas nos textos propostos no rotineiro livro

didático, questionaria as idéias tidas como prontas, as informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa; enfim, deixaria de ser um cidadão mínimo e tornar-se-ia um cidadão emancipado, crítico, reflexivo, que contribuiria na construção de uma sociedade mais justa.

Scott (1983) enumera algumas habilidades necessárias à leitura nas entrelinhas, entre elas estão: fornecimento de informações não dadas; percepção de semelhanças e diferenças; percepção de relações de causa e efeito; flexibilidade de arranjo mental; percepção de funções não-explicítas; percepção de comentários de ironia, de diálogo autor/texto e ideologia; habilidade de distanciamento do texto. Para possibilitar o início da leitura além das linhas, o aluno-leitor necessita ser respaldado, subsidiado pelo professor-leitor, tendo o mesmo o papel de mediador.

Partimos do pressuposto que a formação ou a (de) formação do leitor está intrinsicamente ligada ao ambiente em que convive. Consideramos que a escola pública, gratuita e de qualidade social é um desses ambientes e, por isso, deveria oferecer possibilidades para que o aluno em formação pudesse dar significado às idéias, aos fatos vivenciados em seu cotidiano.

Somos adeptas da idéia de que a relação professor-aluno, no processo ensino-aprendizagem, deve possibilitar aos alunos em formação uma leitura que ultrapasse o superficial, que possibilite aos mesmos um melhor entendimento, uma melhor reflexão, um posicionamento crítico, diante das demandas de mercado e de suas influências em nossa vida. Acreditamos, leitor, que o professor, em contexto de sala de aula, possa estimular, provocar em seus alunos a capacidade de desenvolver a cidadania,

auxiliando-os a se tornarem mais participativos, discernindo, com maior clareza, as contradições em que vivemos.

Compreendemos que, para corroborarmos na formação do leitor-crítico, situado nessa sociedade globalizada, é necessário refletirmos, de maneira cautelosa, sobre a mesma. Entendemos que não há espaços vazios para quem propõe mudanças e almeja transformações, é preciso compreender que a escola pública não é um lugar só de conteúdos é, também, um lugar de busca do saber, da construção da subjetividade, é o lugar da educação política. Significa espaço para se exercitar a democracia, além de ser o *locus* para transformar informação em conhecimento, que resultando em formação mais reflexiva e mais efetiva.

Enquanto docente-pesquisadora, entendemos que a leitura é fruto de questões teórico-metodológicas, estendendo-se a questões econômicas, políticas, educacionais, culturais e principalmente ideológicas. Sabemos que os problemas que se relacionam com a leitura vão desde o analfabeto propriamente dito, aquele que não conhece, não decodifica as letras, até o pior dos analfabetos, que são os analfabetos funcionais, incapazes de perceber que, na construção de seus conhecimentos e na efetividade de suas ações, é que a liberdade se concretiza.

Entendemos que a formação do leitor está intrinsicamente ligada a toda sua história de vida. Sendo assim, acreditamos que a mediação crítica, reflexiva, significativa, feita, primeiramente, pela família e, posteriormente, pela escola, desde a educação infantil até os cursos de graduação e pós-graduação, pode subsidiar a formação do leitor

emancipado, capaz de ir muito além do superficial, do explícito, da leitura imposta, da leitura permitida.

Partimos do pressuposto que é o leitor que atribui o significado X ou Y às suas leituras, dependendo do seu nível cultural, de seus credos, de seus valores e interesses, de suas experiências com textos escritos e de sua visão sobre o mundo.

Sabemos que hoje há uma falácia em programas que se propõem o combate do analfabetismo. Por conta dessa falácia, que não possibilita a leitura de mundo, a construção de sentido das leituras oferecidas, nega-se uma alfabetização que proponha o extrapolar do texto, colocando-o como algo inatingível, por isso inquestionável. Em nossa compreensão, as atividades de leitura, em contexto escolar, deveriam dar condições para que o aluno em formação se tornasse um leitor que estabelecesse, de forma reflexiva, um diálogo com o mundo em que vive.

Em nosso entendimento, leitura pressupõe a interação com o discurso do outro, o bom leitor não se subjugua à ideologia veiculada nos mais diversos tipos de textos, tem clareza da não neutralidade discursiva, estabelece dialogicidade no sentido de concordar ou não com o discurso do outro, de forma que garanta ao leitor verdadeira liberdade de cidadania. A leitura crítica suscita o preenchimento dos espaços, a fim de perceber a intencionalidade textual.

Enquanto docentes historicamente localizados, deveríamos desvelar com nossos alunos diferentes universos. Só assim, estaríamos colaborando para que os mesmos tivessem condições de organizar-se na empresa em que trabalham, nas associações das quais fazem parte, pudessem argumentar sobre seus direitos que estão sendo negados,

preenchessem de forma eficaz uma ficha de solicitação de trabalho, conseguissem responder a um censo, refletissem sobre os programas políticos, os out-doors, as charges, os cartuns, as tirinhas de jornais . Soubessem analisar o que está por trás dos exames do ENEM e do SAEB. Refletissem sobre a facilidade de certificação por meio de provões de massa. Não se submetessem à frequência em curso de correção de fluxo contra suas vontades.

É em busca de uma teoria que nos ajude enquanto docente-pesquisadora, disposta a colaborar na formação desse leitor-crítico, que privilegiamos alguns conceitos de leitura com os quais comungamos e que nos ajudarão a repensar a nossa prática docente e daqueles que se propuseram a fazer essa reflexão como colaboradores de pesquisa.

No entanto, não é possível falarmos de leitura sem antes refletirmos sobre linguagem e sobre discurso. Entendemos que a capacidade de linguagem está na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura) nem da natureza. Por isso, consideramos a linguagem como interação, porque a vemos na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e realidade natural e social. Dito de outro modo, concebemos a linguagem como trabalho, como produção, e procuramos determinar o seu modo de produção, enquanto parte da produção social geral (Larrosa,1999). Não consideramos a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto, elas se constituem mutuamente. Se assim é, entendemos que o estudo da linguagem não pode estar separado do estudo da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. Já que, no discurso constatamos o modo de

produção da linguagem, o discurso, também, é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística.

Segundo Bakhtin (1997), toda palavra comporta duas faces. Sendo assim, é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, serve de expressão a um em relação ao outro.

Nessa perspectiva, o professor terá como prioridade atividades de linguagem em que o aluno possa ter ações sobre a mesma no jogo com os interlocutores. O professor pode suscitar momentos nos quais o aluno compreenda que, pela linguagem persuasiva, o inaceitável pode se tornar aceitável e vice-versa.

Ao contrário de uma postura estruturalista de linguagem, que foca o ensino de língua na memorização, na gramática pela gramática, que concebe a linguagem como código a ser treinado e ser medido, tendo como base a mecanização da aprendizagem e a automação da inteligência dos alunos, optamos em apoiar-nos em uma concepção de linguagem interacionista. Nesse sentido, o conhecimento da linguagem é interiorizado com base em atividades com a própria linguagem, tecida nas relações sociais no momento da interlocução. A concepção interacionista apresenta o ensino centrado no uso da linguagem, no ato de produção do texto, na reflexão sobre a mesma e conseqüentemente, calcada em atividades pautadas no diagnóstico da linguagem do aluno. É preciso que entendamos que a linguagem não é neutra, já que acaba por revelar a nossa classe social, a região a que pertencemos, nossa escolaridade, nossa relação com o mundo, nossas intenções, nossas ideologias.

Para Freire (1997) a transformação da realidade passa pela mudança de linguagem. É por isso que consideramos que o discurso revela o modo social de produção da linguagem, isto é, o discurso é histórico-social.

A questão da linguagem, no fundo também, é uma questão de classe, é igualmente outro ponto onde pode se tornar difícil a prática educativa. O educador deverá familiarizar-se com a linguagem popular, buscando intimidade com o uso das metáforas, das parábolas, para melhor comunicar-se com seus alunos. Deverá ensinar o “padrão culto”, mas ao ensiná-lo, deverá esclarecer que as classes populares, ao aprendê-lo, deverão nele encontrar um instrumento a mais para lutar contra a dominação (FREIRE, 1994, p.13).

Para Freire (1994) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele.

Sob essa perspectiva, Martins (1994) diz que a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. A autora salienta que, no meio letrado, a maior preocupação é com a falta de leitura de textos escritos, principalmente livros. Segundo ela, a preocupação maior não é como, nem quando a leitura acontece. No entanto, de algum modo, a leitura acontece, mesmo não sendo preconizada pela instituição e revelada pelo leitor. Para Martins, o aluno deve ter oportunidades de ler textos provenientes de fontes variadas, que abranjam tanto ficção quanto não-ficção. O professor que medeia o processo de leitura deve oferecer aos seus alunos condições de ler a linguagem verbal, a linguagem visual, auditiva, olfativa, gustativa. É preciso que o mesmo leia gestos, sons, sentidos, cores, traços, comportamentos, moda, jornalismo, teatro, cinema, cordel, símbolos, enfim, tudo o que se apresenta dotado de significado.

Martins (1994) afirma que o aprendizado é solitário, embora se desencadeia e se desenvolva em contato com os outros e com o mundo.

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. Também o sustenta a intermediação de outro(s) leitor(es). Aliás, o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro (MARTINS,1994, p.33).

É com base nessa linguagem interacionista que Molina (1992), considera que a leitura é a chave que abre as portas do conhecimento, em sentido amplo, independente do tipo de texto, do dissertativo ao poético. Compactuamos com a autora, amigo leitor, pois nos é relevante pensar que o conhecimento sobre seu próprio processo de leitura facilita o desempenho do leitor. O próprio leitor estabelece seus objetivos diante de um texto, mas para que chegue a esse estágio precisa dar significado àquilo que lê. Do ponto de vista de Molina, apesar dos milhões de analfabetos adultos que o país ainda tem, quem não lê é marginalizado. Já pode votar, mas jamais poderá ler os programas dos candidatos e dos partidos, nem conhecer, por meio dos jornais, fatos relacionados com a política partidária. Esse cidadão terá acesso a informações, porém jamais cotejará uma informação, não fará uma avaliação crítica dos conteúdos e será inseguro na tomada de decisões. Molina diz que um leitor que apenas decodifica torna-se uma vítima maior, já que a palavra impressa adquire ares de soberania, de verdade. Para ela, o leitor ingênuo acaba por beneficiar os grupos hegemônicos.

Foucambert (1997) diz que a leitura é atribuição voluntária de um significado à escrita. Para o autor, ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Para o autor, certamente, o bom leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas, sim, aquele que cria seus próprios meios de escolha dos livros que lerá, que encontra meios de diversificar os textos ligados aos seus interesses.

A defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Nesse confronto, a leitura aparece também como instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou evasão. O “acesso a leitura” de novas camadas sociais implica que leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar, a invenção simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores. (FOUCAMBERT, 1994:121).

Partilhando da concepção de Larrosa (1999), podemos dizer que a experiência de leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir e, além disso, não se pode antecipar o resultado. A experiência de leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, todavia é uma abertura em direção ao desconhecido, em direção ao que não é possível antecipar e prever.

[...] que o outro permaneça como o outro e não como outro eu. Ao contrário, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder-se e deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma

experiência que me transforma em direção a mim mesmo (LARROSA, 1999, p. 138.).

Zilberman (1995), também considera o ato de ler não como o ato de decodificação, mas o de converter-se num processo compreensivo que deve chegar às idéias centrais, às inferências, à descoberta dos pormenores e, finalmente, às conclusões.

Nesse sentido, prezado leitor, podemos dizer que toda pessoa que faz uma leitura condizente, precisa, significativa apresenta maiores condições de passar em concursos, fazer uma melhor redação de vestibular, processar melhor uma informação veiculada pela internet, questionar uma notícia televisa, enfim, sair-se bem em situações onde seja necessária uma melhor compreensão dos fatos.

Com esse entendimento, Silva (1998) considera que, ao aprender a ler ou ler para aprender, o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas registradas por meio da escrita. O autor salienta que a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e ainda mais essencial à própria vida do ser humano.

Do ponto de vista desse autor, leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis. Mas, certamente, não é por isso que o livro continua a ser o instrumento de maior uso em sala de aula, pois ainda não conseguimos, na escola, extrapolar questões utilitaristas, ou meramente “livrescas” da comunicação leitor-texto.

Para ele, a leitura apresenta três objetivos essenciais: compreender a mensagem (isto é, ler as linhas, decodificar); compreender-se na mensagem (o leitor se vê na mensagem, todavia a mesma não provoca transformações no mesmo); compreender-se pela mensagem (nesse momento a mensagem é capaz de provocar surpresa e transformação no pensamento do sujeito-leitor). Silva (1998), considera que a leitura é uma prática fundamentalmente social, por isso, não pode prescindir de situações vividas, isto é, no conteúdo da família, da escola e do trabalho. Para o autor, a leitura é o principal instrumento, senão um dos únicos que nos resta para sustentar uma educação emancipadora, combater o “besteirol” institucionalizado e apontar para outras formas de convivência social.

Na visão de Silva (1998), o leitor compreensivo, porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. Saber ler e executar esse ato, crítica e freqüentemente, é, em última instância, possuir mais elementos para pensar sobre a realidade e sobre as nossas condições de vida. É uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita. Compactuando com o autor, dizemos que a plena consciência sobre o mundo advém de uma leitura bem elaborada em todos os estágios de nossa vida. E quanto mais criticamente lemos, melhor estaremos preparados para entender o contexto em que vivemos.

Para Silva (1999) há concepções redutoras de leitura e, em contrapartida, há concepções de cunho interacionista que podem auxiliar na verdadeira formação do sujeito-leitor. Nas concepções de cunho reducionistas, podemos vislumbrar práticas escolares que reduzem a leitura à ação de oralizar o texto por parte do leitor. Isto é,

sabe ler, aquele que o faz em boa entonação, tem boa postura expressiva, lê obedecendo regras de pontuação. Segundo o autor, é nesse contexto que, na escola, surge o leitor “papagaio ou vitrola” que domina os símbolos escritos, mas que jamais compreenderá as idéias referenciadas pelo texto. Um outro processo redutor de leitura é quando ler significa decodificar mensagens. Há boa decodificação sem, no entanto, existir qualquer tipo de questionamento do leitor. Nesse entendimento de leitura, o leitor é tido na condição de entidades vazias. Segundo Silva (1999) uma outra forma de leitura redutora é quando a leitura acontece para dar respostas a sinais gráficos, está concepção esta centrada na teoria de aprendizagem do behaviorismo³. Nesse contexto, o texto é o estímulo e a leitura, a resposta. Cada resposta certa, um reforço, a cada resposta considerada errada, uma punição. Desconsidera-se, neste sentido, qualquer possibilidade de um mesmo texto permitir diferentes compreensões. A resposta certa esta legitimada pelo professor, detentor do saber. Temos também situações de leitura em que lê bem quem segue os passos da lição do livro didático, estruturados em leitura do texto (silenciosa ou em voz alta), sublinhar as palavras desconhecidas, verificar o vocabulário, fazer questões de interpretação e compreensão, gramática e produção de textos. Com essa forma padronizada de leitura, oferecida em contexto escolar, formata-se o ato de ler. Temos ainda aqueles que consideram que a leitura deva, obrigatoriamente passar pela apreciação dos clássicos.

Certamente, leitor, consideramos, assim como o autor, que o ato de ler ultrapassa essas etapas. Por isso, acreditamos em concepções interacionistas de leitura, também

³ Teoria e método de investigação psicológica que procura examinar, do modo mais objetivo, o comportamento

congregamos com ele, quando salienta que leitura é uma prática social e histórica, sofrendo transformações com o passar dos tempos. Para Silva (1999) ler é interagir com o texto, o texto age sobre o leitor e dialogicamente o leitor age sobre o texto. Ler passa pela produção de sentidos; isto é o processo de leitura acontece “a partir de lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório”.

Segundo Barbosa (1998), a ciência e também a leitura são objetos de apropriação por parte de um sujeito externo ao leitor. Nesse sentido, o aluno-leitor é excluído e reproduz a leitura do professor, anulando-se como leitor. Observa, ainda, que a leitura, na maioria das vezes, é tida como um exercício que, de forma automática, possibilita a escrita. Se assim fosse, as pessoas que lêem, obrigatoriamente escreveriam bem.

Segundo a autora, um dos grandes agravantes é que o professor constrói a sua leitura e cabe ao aluno compreendê-la apesar do contexto de fragmentação. Assim a linguagem e a leitura valem como instrumento de controle das classes sociais e das pessoas. Desta forma, a autora considera que determinadas leituras acabam por consagrar a desigualdade e acabam por negar a relação de confronto.

À medida que se procura uniformizar o conhecimento e se estabelece que o domínio de um tipo de linguagem significa ler e escrever “certo” está se estabelecendo uma padronização que mascara a luta de classes intrínseca à própria diferença existente na linguagem das diversas classes sociais (BARBOSA, 1998, p. 35).

Finalizando nossa pesquisa sobre concepções de leitura, amigo leitor, trazemos Orlandi (1995) que entende leitura como uma questão lingüística, pedagógica e social

ao mesmo tempo. Para ela, toda leitura tem sua história, isto é, para um mesmo texto há diferentes possibilidades de leitura. Leituras que não são possíveis hoje podem tranquilamente ser no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. A autora considera que ao lermos, estamos produzindo sentidos reproduzindo-os ou transformando-os. Ao lermos, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos. E essa interferência é localizada e direcionada. “O cerne da produção de sentidos está no modo de relação leitura/entre o dito e o compreendido” (ORLANDI, 1999, p.59).

Para Orlandi, um leitor competente exerce seu raciocínio crítico sobre o texto lido, vai além do meramente explicitado pelo autor, confronta as informações do texto com a realidade que já conhece, enfim, constrói a sua leitura. A autora chama atenção sobre a idéia de que o processo de leitura está presente em todos os níveis educacionais, desde a alfabetização até as situações mais complexas em cursos de graduação ou pós-graduação, pois a formação do leitor é contínua, nunca acabada. Nesse sentido, é necessário que entendamos que deve haver sempre uma atribuição de significados ao que lemos em diferentes momentos da vida, e que esses significados podem ser mediados pelo professor-leitor em situação de sala de aula ao expor determinado conteúdo, estando o mesmo preparado e disposto a enfrentar esse desafio.

Orlandi (1999) apresenta três momentos do sujeito-leitor com a significação: o inteligível: atribui-se sentido atomizadamente (codificação); o interpretável: ao que atribui-se sentido levando-se em conta o co-texto lingüístico (coesão); o

compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação⁴.

Para a autora, é necessário que a escola possibilite condições para que o aluno ultrapasse o momento do interpretável, pois, se o mesmo não avançar para além desse momento, ficará apenas com a informação, com o ponto de vista proposto pelo autor do texto. Se atingir o momento do compreensível, terá como saber que o sentido do texto poderia ser outro.

Então, para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediatos e históricos). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social. Podemos melhor apreciar a relação entre pontos de entrada e pontos de fuga⁵. Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação e a enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido. O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza explicitando as condições de produção da leitura compreende (ORLANDI, 1999: 74).

Sendo assim, pensamos que saber ler, nos dias de hoje, é essencialmente refletirmos de maneira criteriosa sobre tudo aquilo que lemos, ouvimos e vivemos. Só assim poderemos entender melhor o sistema (contexto) em que estamos inseridos, sem nos tornarmos vítimas do mesmo.

Pesquisas, Chartier(1991), Orlandi (1998) , Larrosa (1996) , Zilberman (1996), Silva (2003) sobre a formação do leitor mostram que todos os conceitos sobre leitura,

⁴ O enunciado compõe o próprio conteúdo. Enunciação é a formulação de sentido construída pelo leitor.

⁵ Todo texto em relação à leitura teria, pois, vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam às múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções (ORLANDI, 1999: 113)

desde os mais tradicionais até os mais recentes, apontam para três elementos essenciais: o autor, o texto e o leitor. Após vários estudos e muitas polêmicas sobre aquele que ocuparia lugar privilegiado, aponta-se, hoje, um maior destaque para o leitor. O ato de ler, implica respeito à leitura do outro, ao significado que o outro leitor atribui. E, em nosso entendimento, cabe ao professor perceber as leituras feitas e refletir com o aluno as diferentes possibilidades da mesma. Vale ressaltar que o professor-leitor deve ter claro a função social da leitura, só assim poderá socializá-la, só assim poderá interferir para o encontro de uma leitura significativa, uma leitura que possibilite um melhor entendimento do social.

[...] a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias (MARTINS,1994:34)

Em soma aos conceitos apresentados, pensamos que o ambiente escolar é o espaço no qual a formação do leitor deve ser sistematizada. Diante do sonhado sujeito-leitor, há de se buscar um Estado Forte, compromissado, e que, certamente dialogará com os verdadeiros ideais da escola pública, gratuita e de qualidade social.

Será possível, caro leitor, que dentro da escola pública, oriunda do contexto neoliberal já apresentado, teremos como contribuir para a formação deste sonhado sujeito-leitor-crítico?

4 - SITUANDO ESTADO E ESCOLA PÚBLICA: QUE PAPEL DESEMPENHAM EM TEMPOS GLOBALIZADOS?

Entendemos que as políticas neoliberais, adotadas para a educação escolar, a partir dos anos 1980, nos países ocidentais, tem como prioridade o afastamento do Estado (mínima intervenção do Estado) e a presença do privado. Nesse contexto, pretende-se degradar a educação pública como bem público e direito universal, estabelecendo modelos gerencialistas, nos quais a performatividade, a lei da oferta e da procura, a razão mercadológica é que ganham ênfase. Isso explica o corte em tudo aquilo que respalda o social; isso explica a fala sobre equidade.

Importante ressaltar que, ao enfatizarmos o Estado Mínimo, não estamos comparando com um Estado Fraco. Ao contrário, é o Estado que regulamenta, fiscaliza e até penaliza. Dessa maneira, fica definido o seu caráter regulador. O Estado exerce o poder rompendo ou fragilizando os sindicatos, controlando o dinheiro público, medindo resultados.

Toda essa forma de gerenciamento colabora para que a escola pública, em tempos globalizados, tenha, como cenário, uma população cada vez mais empobrecida, salas de aula superlotadas, condições técnicas e científicas precárias. Há uma sobrecarga de trabalho dos professores e funcionários da educação; há falta de material pedagógico adequado ao trabalho; há má-formação de professores; há o discurso sobre o caráter público da escola em relação à prática, isto é, na prática o discurso não se efetiva; há desresponsabilização do Estado; há desesperança dos alunos.

Sabemos que a escola pública é alvo certo das políticas neoliberais, porém, temos a certeza que as mesmas em nada contribuirão para a democratização do conhecimento. Pelo contrário, essas políticas abrem caminho para a iniciativa privada, imbuídas em um discurso sobre o desmantelamento da coisa pública e a consagração do privado. Podemos dizer que a sociedade globalizada exalta a mercadorização da educação. Segundo Gentili (1996), os processos de “mcdonaldização” têm sido utilizados na educação com a finalidade de referir-se à transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos *fast foods*. Na escola, podemos entender como se dá a “pedagogia *fast food*”: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação. Podemos entender que essa “mcdonaldização” caracteriza as formas dominantes de reestruturação educacionais propostas pelas administrações neoliberais (exames de massa, correção de fluxo, cursos à distância).

No contexto neoliberal, transfere-se a educação pública para a esfera do mercado. O grande problema da “mcdonaldização” é que a mercadoria ofertada deve ser produzida de forma rápida e a contento de rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade e cobram-se os mesmos procedimentos da educação.

A partir de uma ótica neoliberal, podemos dizer que as funções educacionais não são bem sucedidas, pois não contemplam a trilha da excelência: “qualidade, serviço, limpeza e preço”.

Gentili (1996) nos alerta que, na perspectiva do Capital, a escolarização é via de acesso à nova Sociedade do Saber e da Informação. No entanto, esse saber deve proporcionar

ao cidadão condições de apropriar-se de competências e habilidades, que o tornem capaz de atuar no mercado de forma mais eficaz. Essas considerações são muito bem articuladas por Kuenzer (1997, p.21) ao entender que:

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se no máximo acesso à educação básica, fundamental e média, e, mesmo assim, a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa produtiva na informalidade ou tarefas precarizadas no mercado formal.

Para os neoliberalistas, há na educação uma profunda crise de produtividade, de eficácia e de eficiência. E, segundo eles, isso acontece devido à expansão desordenada e anarquista que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Por isso alegam serem necessários mecanismos que regulem a qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo conceitua o verbete “cidadão” enquanto aquele que luta por conquistar (comprar) propriedade-mercadorias, entre elas a educação.

Para o projeto neoliberal, a função social da educação não é garantir empregos, nem criar condições de trabalho e muito menos possibilitar condições para uma sociedade democrática. A função social da educação, para os eles, é garantir capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, isto é empregabilidade. Para essa empregabilidade, suscita-se o trabalhador polivalente, multifuncional, flexível e adaptável. É nesse contexto, amigo leitor, que aumenta a nossa responsabilidade no sentido de pensar o papel da educação, o papel da escola, o nosso papel enquanto educador. Pensar a educação, com base no materialismo-histórico-dialético, é percebê-la inserida em um contexto ético, social, político e econômico que, em muito,

ultrapassa os muros escolares, que fica muito além do nosso “reduto escolar”. A fim de pensarmos esse cidadão consciente-crítico-reflexivo, entendemos que só a formação omnilateral proporcionaria o cidadão pleno, capaz de compreender e refletir a sociedade em que está inserido e segundo Negrão (2002), a educação é foco central na acepção coletiva da cidadania. Concordamos com a autora ao salientar que essa cidadania se efetiva por meio de movimentos organizados da sociedade civil e se constrói no processo de luta, que é, em si mesmo, um movimento educativo.

Essa cidadania se manifesta das mais diferentes formas em nosso cotidiano, ao envolvermo-nos com as questões sociais do bairro em que moramos, ao atravessarmos o sinal na faixa de pedestre, ao saber declarar o imposto de renda, ao fazermos de forma significativa uma leitura das mudanças ético-culturais impostas pela mídia, ao questionarmos a variação na bolsa de valores, no preço da gasolina, na alta abusiva em tudo o que consumimos. Enfim, quando fazemos uma leitura significativa de tudo o que nos cerca. Em verdade, somos cidadãos quando nos percebemos como um ser social, histórico e político, capaz de atuar, analisar e, quem sabe, até propor mudanças diante de tantas injustiças.

Nosso otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária (GENTILI, 1996. p. 42).

Todavia, para que possamos, enquanto professores, colaborarmos na formação efetiva da cidadania, teremos que ser sujeitos-leitores-críticos e conscientes. Diante disso, leitor, gostaríamos de fazer uma reflexão sobre como lemos algumas políticas públicas

educacionais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, em âmbito federal, e Jaime Lerner, em âmbito estadual, e queremos evidenciar o quanto essas políticas influenciaram no micro da escola e o quanto passaram por muitos de nós despercebidas.

4.1 Uma visita às políticas públicas neoliberais

A fim de refletirmos sobre as políticas públicas educacionais brasileiras implantadas a partir da década de 1990, faremos uma apreciação daquelas que, em nossa visão, contribuíram para o verdadeiro desmanche da escola pública. Destacamos, para isso: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96- LDB- (Brasil, 2002) aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso; faremos também, um comentário sobre a aplicação destinada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e pretendemos discutir as políticas educacionais estaduais do Governo Lerner: Universidade do Professor - Faxinal do Céu⁶; Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná ; Correção de fluxo.

Nos anos 1990, assumiu a presidência da República Fernando Henrique Cardoso⁷, em seu governo, cresceu a abertura às importações, houve privatização em massa e, conseqüentemente, ocorreu a expansão para economia globalizada.

Dentre as políticas neoliberais citadas, não poderíamos deixar de mencionar o quanto o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Darcy Ribeiro, transformada em lei no governo FHC, congregou as políticas do Banco Mundial para educação na América Latina, essencialmente para o Brasil.

⁶ Utilizamos essa expressão por esta ser a denominação pela qual o Programa ficou conhecido no Paraná, mas, oficialmente, foi denominado por Seminários de Educação Avançada e Atualização e Motivação.

Não foi por acaso que aconteceu o substitutivo no projeto de LDB, pensada democraticamente pelos segmentos que conheciam, de perto, os verdadeiros problemas da educação. É de forma muito cautelosa que se deu a apropriação da LDB Darcy Ribeiro como uma das respostas às políticas educacionais implementadas pelo Banco Mundial em detrimento a aprovação do PL 1258/88. Nem mesmo o movimento da sociedade organizada foi capaz de reverter o substitutivo da LDB - Darcy Ribeiro. Fóruns, debates, passeatas, caravanas da sociedade organizada não intimidaram os “homens de negócio”, que inclusive viram, com muito bons olhos, a substituição do PL 1258/88 pela LDB Darcy Ribeiro.

Para que possamos fazer uma leitura reflexiva sobre a Lei 9394/96, é preciso pensar sobre o que ocasionou tantas mudanças entre o texto proposto por Jorge Hage e o texto que ficou aprovado 9394/96. Certamente, só uma análise crítica dessa Lei nos levará a perceber como se materializaram os interesses neoliberais que se opõem radicalmente, ao texto original.

Segundo Ivany Pino (1997), em razão das eleições de 1994, que reconstituíram o Congresso Nacional e o Poder Executivo, surgiu uma nova etapa de tramitação do projeto da LDB. Como cenário desse momento, tivemos novas concepções de educação e de suas relações com a sociedade, a cultura, a economia e com um modo de Estado distinto, passando a ser dominantes e rearticuladoras das posições dos atos políticos e do governo. Elas deram visibilidade a novos grupos sociais, em detrimento ao Fórum em defesa da escola pública.

⁷ Na seqüência do texto, usaremos a abreviatura FHC para designar o nome do ex-presidente.

Do ponto de vista de Pino (1997), a eleição de FHC para presidente, resultante de uma aliança política de contra-direita, composta pelo PFL e PSDB, a mesma que sustentou o governo Itamar Franco, marcou um divisor de águas no processo de tramitação do projeto da LDB. Com a posse de FHC, houve uma interferência na tramitação da LDB ao definir o rumo das ações do Ministério da Educação e Cultura no documento “Planejamento Político Pedagógico” (BRASIL, 1995). Nesse momento, considerou-se a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar, para estimular (e não tolher), a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade de ensino. É assim, que a LDB possibilita a diversificação institucional: propõe novos cursos, novos programas, novas modalidades, retirando da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional, instituindo um novo Conselho Nacional de Educação, sendo este mais ágil, menos burocrático, garantindo “autonomia” à escola, transferindo e dando ênfase à gestão de resultados.

É nesse contexto, amigo leitor, que vem à cena o projeto do Senador Darcy Ribeiro- DR, elaborado no governo Collor com participação efetiva do MEC. Desse modo, a LDB-DR ancora as políticas neoliberais de FHC mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Vista como âncora, a LDB, acaba por excluir matérias que passam a ser objeto de leis específicas ou de portarias e resoluções do Executivo, como por exemplo: educação profissional, ensino médio, a formação e a carreira do profissional da educação, educação à distância, Conselho Nacional da Educação e outros. Podemos dizer que a LDB tem um papel legitimador das reformas aligeiradas por iniciativa do MEC, Estados e Municípios.

Para o momento, leitor, sentimos a necessidade de comentar e analisar, de forma mais cuidadosa, alguns artigos da LDB-9394/96, documento que propõe muitos rumos para os diferentes segmentos da educação.

Nessa análise, teremos que pensar o ensino fundamental que, a partir da aprovação da Lei, passa a dar prioridade ao controle de resultados. O que vale é o produto final e não o processo. Preocupa-nos pensar, estimado leitor, como aconteceram e acontecem os resultados escolares, já que estão interligados a uma alocação de recursos, cenário em que prevalece a certificação.

A Lei de Diretrizes e Bases propõe o ensino fundamental dividido em dois ciclos. Um caracterizado pela unidocência e outro pela pluridocência. Isso possibilita terminalidade no primeiro ciclo, o que isenta o Estado da obrigatoriedade de oito anos de educação básica. Importante atentarmos que o Banco Mundial, tal qual o MEC, filtra suas prioridades nas quatro primeiras séries do fundamental.

Para explicitarmos essa prioridade, recorreremos ao texto de Fonseca (1996,p.232)

[...] no final da década de 70, o interesse do banco direcionou-se para educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica [...] essas diretrizes constituem condição indispensável para o alcance do desenvolvimento sustentável, pelo fato de que a intensificação do crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto interfere na qualidade de vida do mundo ocidental.

Segundo Fonseca (1996), a política do Banco para educação primária tem sido fundamentada por estudos populacionais. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas

de planejamento familiar e, também, para estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola.

De acordo com o documento setorial do BIRD (BANCO MUNDIAL,1992) a distribuição dos recursos do Banco para os diversos níveis de ensino confirma a importância do nível primário: se, até a metade dos anos 70, esse nível beneficiava-se com apenas 1% dos créditos do Banco, na década de 80, este cresceu para 43%.

Para o MEC e para o Banco, qualidade na educação liga-se, essencialmente a acesso, progresso e sucesso do aluno na escola. No entanto, amigo leitor, vale lembrar que qualidade, para essas instituições, não está ligada à idéia do aluno-emancipado, capaz de fazer leituras diferentes de um mesmo texto, em lugares e situações diferentes, capaz de ler uma charge, um out-door, um sorriso, um gesto. Um cidadão capaz de questionar e posicionar-se diante das diferenças sociais. Capaz de lutar, propondo e acreditando em uma situação de vida menos caótica. A noção de qualidade, para o Banco Mundial e para o MEC, está diretamente associada às idéias de atender bem às demandas do Mercado.

Segundo Kuenzer (1997), O Banco Mundial defende que os governos se ocupem da educação fundamental, parte da educação básica, e propõe que se afunile o acesso em outros níveis, repassando o atendimento para a iniciativa privada. Essa é a orientação do Banco Mundial em consonância com a globalização econômica, que prega uma racionalização no uso dos recursos, redução do financiamento pelo Estado das políticas sociais e concentração de esforços no sentido de organizar a educação de forma mais flexível para atender, a cada momento e de acordo com suas necessidades, o mercado

produtivo. Proposital ou não, o processo de privatização, imposição do Banco Mundial e do FMI, acaba por provocar um aceleração no processo de desnacionalização das economias, não fugindo à regra o Brasil.

Outros segmentos que nos preocupam são: a educação infantil e o ensino médio, os quais compõem, na nova legislação, juntamente com o ensino fundamental, a educação básica. A educação infantil na LDB, embora incluída na educação regular, o Estado exime-se dessa responsabilidade, atribuindo o encargo aos municípios. Por outro lado, sabemos que o Brasil nunca desenvolveu uma política consistente em relação ao ensino médio, aliás, sente-se desobrigado de oferecer educação pública de qualidade nesse nível de ensino. Na nova LDB, o ensino médio passa integrar a etapa do processo educacional básico: é considerado a etapa final da educação básica, conforme art.35. Sua base nacional comum ficou estruturada por área de conhecimento: Códigos e Linguagens, Sociedade e Cultura e Ciência e Tecnologia. E a parte diversificada fica ao encargo do estabelecimento e pode constituir até 25%, isto significa 600 horas do currículo. Essas considerações ficarão mais claras, ao analisarmos, na sequência, o PROEM, como uma das políticas educacionais do governo Lerner.

No ensino superior, a questão chave proposta pela LDB é a racionalização de recursos, a autonomia universitária. Leia-se essa autonomia como desresponsabilização do Estado para com a manutenção desse tipo de instituição. O Estado isenta-se da questão econômica, mas controla os resultados por meio de provões. A LDB propõe às universidades o “regime jurídico especial”, que acaba por dividir e enfraquecer o corpo docente, ao retirar do MEC a função de refletir e negociar as condições de funcionamento das universidades, passando aos reitores essas responsabilidades.

O Banco Mundial, segundo Kuenzer (1997), organiza suas orientações para educação no Brasil com base em um raciocínio excludente, porém não na visão do Banco. A autora lamenta que para o banco o ensino superior não seja para todos; destina-se a dirigentes e técnicos de alto nível, já que exigem estudantes bem preparados pela educação primária e secundária. Sendo assim, devem ser rigorosamente selecionados, e serão premiados aqueles que realmente são competentes. Segundo Kuenzer (1997) para o Banco e políticos neoliberais, a “competência”, certamente, é um atributo biológico, divino, que nada tem a ver com as condições econômicas, sociais, culturais relacionadas ao sistema de produção, sistematização e divulgação do conhecimento.

Na LDB, a situação da educação especial é ainda mais falaciosa, pois com o discurso da inclusão do aluno especial em salas do ensino regular, ela repassa para as ONG's o direito de gerenciar esse tipo de educação. Com isso, caro leitor, acaba incluindo o aluno na rede regular sem possibilitar formação adequada ao professor que atenderá esse aluno.

4.2 Desvendando o FUNDEF

Em 1996, o Governo Federal forçou a aprovação, no Congresso, da Emenda Constitucional 14, que obriga Estados, Distrito Federal e Municípios à aplicação de pelo menos, 60% de percentual constitucional mínimo de 25% (ou seja, 15%) da receita de impostos no ensino fundamental. E cria, no âmbito do Distrito Federal e de cada Estado, o Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Segundo Davies (1999), as maiores complicações apresentadas pelo Fundef são a participação insignificante do Governo Federal no financiamento do mesmo e a diminuição da sua responsabilidade financeira constitucional com o ensino fundamental; o não cumprimento da lei pelo governo federal, ao estipular R\$ 315,00 como valor anual

mínimo por matrícula em 1998 e 1999, quando o proposto pela lei seria bem superior a R\$ 400,00; o não-aumento de recursos para a educação básica como um todo, não contribuindo para o seu desenvolvimento; o incentivo à superlotação das salas de aula pelos governos (em detrimento da qualidade de ensino), em função do critério de redistribuição de recursos do Fundef com base em número de matrículas no ensino fundamental regular; o conseqüente enfraquecimento do sistema de ensino público, ao não incluir as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio para a redistribuição desses recursos ; o achatamento exacerbado dos salários do magistério em sua totalidade; a frágil fiscalização da aplicação dos recursos , em razão de os Conselhos Federal, Estadual e Municipal, responsáveis por essa tarefa, serem dominados por representantes estatais.

Davies (1999) alerta que, em 1999, o montante alcançado na soma do Fundef foi de R\$ 13.311 bilhões. Intrigante, amigo leitor, é saber que o Governo Federal só contribuiu com R\$ 524,2 milhões, ou seja, 3,9% do total. Esse teria sido o motivo pelo qual o CONED - Congresso Nacional de Educação - teria feito a seguinte afirmação:

“cortesia com o chapéu de Estados e Municípios”, pois a magnitude de seus recursos para o Fundef é ínfima, porém não a magnitude de seus discursos relativos a ele. (DAVIES, 1999: 16)

Com base nessa citação, feita pelo CONED II, é possível pensarmos o quanto o governo FHC teve um discurso falacioso para com a valorização do ensino fundamental por meio do Fundef.

Segundo Davies (1999), uma outra falácia do Fundef é que, embora apresentado como um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, ele não gera dinheiro novo para o sistema educacional como um todo, já que é apenas um mecanismo de redistribuição de recursos já vinculados à educação antes mesmo da criação do Fundo. Um outro problema significativo foi que na tentativa de buscar uma maior parte do Fundef, os governos estaduais e municipais acabaram por fazer o “milagre” das matrículas, elas subiram consideravelmente em relação à evolução média dos anos anteriores. Essa situação fica registrada ao observarmos a rede estadual de

1º grau do Rio de Janeiro, o número de matrículas, subiu de 607.111, em 1997, para 684.982, em 1998. E para nós, leitor, sempre ficarão as perguntas: esses dados correspondem a alunos concretos em sala de aula do ensino fundamental, desse município ? E, no nosso Estado, no nosso município, quais as informações que temos?

Para Davies (1999), não é surpresa para ninguém que o próprio Ministro, da época, Paulo Renato de Souza, tenha registrado “153 mil matrículas irregulares em cinco Estados. São situações como essas que nos levam a pensar sobre como os professores da rede pública de ensino acabaram por ler a implantação do Fundef, como acompanham seu financiamento, já que a imprensa oficial divulgou a idéia de que o Fundo teria sido o responsável pelo crescimento fabuloso das crianças na escola”.

Nesse momento, amigo leitor, queremos partilhar com você o nosso entendimento e o que dizem alguns autores sobre as políticas públicas educacionais nos oito anos de Governo Lerner.

4.3 As Políticas Neoliberais de Lerner

No nosso Estado, o Governo que reinou por oito anos teve para com a educação o maior demérito. As políticas educacionais implementadas no Estado do Paraná congregaram com as leis do mercado, apropriando-se de um discurso que teve a intenção de mascarar as políticas neoliberais desse governo. Analisaremos políticas educacionais definidas por Lerner, entre elas: Correção de fluxo, Faxinal do Céu, PROEM, etc. Faremos essa análise, entendendo que todas essas políticas expressam a “McDonaldização” da escola pública - aligeiramento do conhecimento -, ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, gestão descentralizadora, parcerias e outras. Todas convergem para uma proposta voltada à pedagogia do capital, utilizando-se da versão neotecnicista da qualidade total.

Nesse panorama neoliberal, há uma acentuada queda de qualidade na educação; a escola acaba por se esvaziar da sua condição de refletir sobre si mesma, sobre a sociedade. Esse espaço, acaba legitimando a lógica do lucro e o crescimento da empregabilidade. É por isso, leitor, que pensamos que todo professor-cidadão-leitor deva conhecer e refletir sobre a sociedade em que está inserido.

O projeto de correção de fluxo-SEED foi encomendado ao CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, órgão privado, com sede em São Paulo. Consideramos que vale uma análise crítica sobre essa política educacional do Governo Lerner, por perceber que, ao propor o projeto à SEED, o fez por meios autoritários (resoluções, instruções normativas, portarias), não possibilitando ou não incentivando a participação dos docentes nas discussões dessa política pública, mas obrigando os professores a executá-la. Não podemos ser ingênuos a ponto de não percebermos que a real intenção da correção de fluxo foi tirar do sistema alunos considerados sem condições de progresso, alunos que não avançam no conhecimento e acabam por emperrar esse sistema que pretende aligeirar o processo de (de) formação.

Segundo Albuquerque (1999), a SEED acaba por omitir nesse documento as verdadeiras causas do fracasso escolar, apregoando noções antidemocráticas, preconceituosas e até mesmo falaciosas. Sabemos que o conteúdo do projeto corroborou no sentido de empobrecimento exacerbado do processo educativo. Percebemos de maneira clara, pela leitura do projeto, que o objetivo maior da SEED não passava pela formação omnilateral do ser humano, mas pautou-se em atender às demandas de mercado, preparando para a empregabilidade.

O “Centro de excelência”, em Faxinal do Céu, proposto para os cursos de formação de professores durante a gestão do citado governo, teve como base a despersonalização do profissional da educação. Nesse espaço, eram apresentados, com ênfase, dados de caráter quantitativo de certificação em pleno detrimento da questão da qualidade. Segundo Silva, I., (2001) os “Seminários de Faxinal do Céu” respaldavam-se nos modelos executivos de empresas econômicas. De forma muito clara, carregavam os objetivos de propagar a gestão compartilhada, qualidade total, excelência na educação.

[...] o intuito do conteúdo dos seminários eram concretizações que definiram determinada forma de gestão da escola pública, congregando com a temática de “Qualidade Total e Excelência,” proposta pelo Banco Mundial. [...] no “Paraíso Docente,” tudo era milimetricamente pensado, organizado e feito, tudo em prol da “excelência”. Tudo nesse espaço funcionava como um relógio não por acaso; percebemos a organização tal qual a das fábricas; nesse espaço de “Excelência do Conhecimento” procurava-se desenvolver a criatividade por meio da sensibilização (SILVA, 2001, p. 206).

Conforme Silva. I., (2001), não foi por acaso que os documentos elaborados, por segmentos que não estavam em sintonias com os objetivos de “Faxinal do Céu”, ficaram, por muito tempo, sem resposta. Como exemplo, leitor, podemos citar, o ofício enviado ao Excelentíssimo Sr. Ramiro Wahrlraftig, então, Secretário da Educação, questionando quanto ao processo de contratação da empresa – Centro de Educação Avançada – que ministrou os Seminários da SEED para professores em Faxinal do Céu. Ao ser questionado, por meio de documento, sobre o porquê da não aprovação das Instituições de Ensino Superior Públicas no processo de formação dos professores em Faxinal, o Secretário da época chegou a alegar não-competência ou ineficiência dessas

instituições. Com base nessas colocações, o mesmo dizia não poder compactuar com essas deficiências, contratando-os.

Silva. I., (2001), também, ressalta que os Seminários de Faxinal do Céu acabavam por atribuir ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da escola, como se esta fosse algo à parte dessa sociedade corrupta, exclusiva e perversa. Interessante, caríssimo leitor, é pensar, sobre como o “Paraíso Docente” foi lido por nós, professores. Que análise fizemos das grandes conferências apresentadas nesse espaço? O que achávamos dos grandes shows? O quanto nos sentíamos excluídos quando éramos proibidos de visitar o Paraíso?

Analisaremos, agora, o PROEM - Programa de Melhoria a Expansão do Ensino Médio - que na visão da Secretaria da Educação (Gestão Lerner) revolucionaria o Ensino Médio. Em seus últimos anos, o Governo Lerner, no Estado do Paraná colocou-nos frente a duas concepções de ensino médio. Por um lado, houve a proposta do ensino médio calcado na formação básica, visando a autonomia intelectual e política, pautada na visão gramsciana de escola unitária. Por outro lado, houve a proposta calcada no neotecnicismo, efetivamente traduzida no PROEM, com vistas à formação dos jovens às necessidades e demandas impostas pelo Mercado, bem ao encontro da visão neoliberal.

Segundo Kuenzer (1997), a historicidade do ensino médio, no Brasil, sempre foi marcada por três características: a crise da identidade, a dualidade e o elitismo. Para autora, a ambigüidade do ensino médio é conferida por sua dupla função: propor continuidade dos estudos e, em contrapartida, preparar para o mundo do trabalho. E

nesse cenário globalizado, o governo Lerner propôs o PROEM, como um dos seus principais programas, proposto antes da aprovação da LDB. Segundo Kuenzer (1997), não podemos deixar passar despercebido o inquestionável autoritarismo e tecnocratismo presentes desde a implantação desse programa. Antes mesmo da Assembléia Legislativa chamar para si a discussão da implantação do PROEM, em 1996, as escolas da rede pública já haviam sido sinalizadas, verbalmente, para a suspensão da matrícula nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes, evidentemente sem nenhuma consulta aos interessados: alunos, professores, pais, instituições superiores, etc. Preocupante é lembrar que esse movimento acabou passando despercebido por muitos de nós, interessados na “coisa pública”, o programa teve o apoio financeiro do BID.

O encaminhamento dado à implantação do PROEM tornou-se, ainda, de maior gravidade ao extinguir todos os cursos profissionalizantes da rede pública, permanecendo, caoticamente a oferta dos cursos de educação geral. Os cursos profissionalizantes foram remetidos para um “nível pós-médio”, com nenhuma possibilidade de concomitância entre a formação geral e a formação profissional. Podemos dizer que a “inovação” do programa centra-se na compulsoriedade do curso de formação geral em toda rede pública. Salientamos que vimos a ditadura da profissionalização com a Lei 5692/71 e a compulsoriedade da formação geral com o PROEM. Todavia, amigo leitor, entendemos que a maior gravidade do PROEM é que ele não possibilita a continuidade da vida escolar em nível superior e projeta, intencionalmente, uma estagnação na formação omnilateral, já que visa apenas uma questão mercadológica.

Ao analisarmos essas políticas propostas por Lerner, fica evidente o modelo neoliberal e o Estado do Paraná assiste à perda da identidade da escola, do professor, do aluno, e, é claro, do conhecimento.

É diante desse panorama caótico de políticas neoliberais, desregulamentação do mercado, privatizações, acumulação flexível, sociedade de consumo, autonomia individual relativizada (controle do capital financeiro), Mcdonaldização da escola, é que nós, professores, devemos nos questionar: estamos, de fato, refletindo sobre qual é o custo humano desse novo modo de pensar do capital? Paramos para analisar a barbárie, a exclusão, o embrutecimento, o controle do pensamento, dos gostos, dos desejos, das necessidades criadas pelo capital? Ou nos tornamos alienados, até contribuindo para a naturalização dos fatos?

Diante das situações de um mercado que cobra um trabalhador criativo, polivalente, flexível, coletivo é que a educação terá que se questionar: Propiciamos momentos, em nossas aulas, para possibilitar uma educação emancipada, que permita a formação omnilateral? Damos condições para que nossos alunos façam uma leitura significativa, crítica, emancipadora da sociedade em que vivem? Ou de forma inconsciente continuamos a reforçar a presença mutilosa do capital?

Pensamos que, se nós, educadores, não tivermos consciência do controle perverso em que nos encontramos, jamais teremos condições de colaborar na formação de um homem mais digno, mais humano, menos controlado, menos submisso e mais feliz. Certamente para sonharmos uma sociedade mais igualitária, teremos que tomar como meta a linha do materialismo-histórico-dialético que possibilita a formação do cidadão-

leitor-crítico que almejamos, que ultrapassa o senso-comum, que não se deixa intimidar por questões ditas prontas e acabadas, que luta por seus ideais.

5- O PERFIL DO PROFESSOR EM TEMPOS GLOBALIZADOS- CUMPLICIDADE, INGENUIDADE OU APENAS MAIS UMA VÍTIMA DO CAPITAL?

A figura do professor é alvo de discussão e análise diante da conjuntura neoliberal. É difícil apresentar um quadro que contemple, em sua totalidade, o perfil do professor. Quem é o professor dessa sociedade que enaltece o Capital? Como esse profissional dialoga com a globalização da sociedade? Que leitura faz dos documentos oficiais emanados da LDB? Dos documentos do MEC, das políticas educacionais propostas pelos presidentes de 1980 para cá, dos documentos oficiais do Banco Mundial, das propostas dos PCN's sobre competências e habilidades?

Sabemos que o documento mais recente do MEC e da Secretaria de Educação Fundamental – “Referenciais para a formação de professores” (1999), dá ênfase aos seguintes aspectos: a produção do conhecimento pedagógico, o professor como investigador de sua prática e a concepção de reflexão vinculada à tematização da prática.

Com base em Schon (1992), o documento, ao se referir à produção do conhecimento pedagógico, salienta que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, pois, constantemente, ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação da reflexão *a posteriori*, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo em alimento para novas ações.

Ao propor uma discussão sobre a natureza da atuação pedagógica a respeito dos níveis de conhecimento do professor, o autor utiliza os conceitos de conhecimento na ação e conhecimento prático, percebidos nas ações cotidianas do professor; a reflexão na ação é uma atitude tomada de forma imediata no cotidiano da escola, diante das situações enfrentadas. O documento do MEC, embasado em Schon (1992) chama de reflexão sobre a ação, a reflexão *a posteriori* sobre as características e processos de ação executados pelo docente.

Intriga-nos pensar que essa prática reflexiva tenha sido usada pelo Estado Neoliberal sob um discurso “coroadado na qualidade do ensino”, sem, na verdade, considerar a situação política, econômica, cultural e social em que vive o docente brasileiro. Pensamos que, da maneira como vem sendo trabalhado o discurso da prática reflexiva, a questão da qualidade recai essencialmente sobre a figura do professor. Nessa análise sobre o perfil do professor em Tempos Globalizados, é necessário que a prática reflexiva seja vista não apenas no contexto metodológico usado nos cursos de formação de professores, mas, sim, sob um enfoque teórico-reflexivo. Na atual conjuntura, ao pensarmos qualidade de ensino, não teremos como negar as péssimas condições de salários dos professores, principalmente dos professores da escola elementar; não podemos deixar de refletir sobre as condições de trabalho em que se encontra o professor. Há necessidade de repensarmos a formação deficitária de muitas universidades particulares e também públicas. Não podemos fechar nossos olhos aos cursos universitários que formam profissionais somente para atuar e reproduzir no mercado de trabalho; não podemos ficar alheios a determinados cursos, oferecidos pelo MEC, como de capacitação e aperfeiçoamento do professor que

acabam por (de)formar ao invés de formar; não podemos ser ingênuos ao ponto de não percebermos que essa (de) formação, acaba refletida em nossa prática pedagógica, em leituras mal elaboradas dos documentos oficiais, em leituras sem nenhuma reflexão em contexto de mediação docente.

Nosso pensamento é reforçado por Hobsbawm (2000) quando afirma que, o socialismo está aqui para lembrar ao mundo que devemos dar prioridade às pessoas e não à produção. Em nome dessa produção, as pessoas não podem ser sacrificadas.

Segundo Frigotto (2000), o tema da formação e qualificação, no nosso caso, pensando no educador, não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

O sindicalista, (SEPEEN-SP) Renato Saddi (1996), em sua dissertação, de mestrado, defende a idéia de que os sindicatos são os espaços que deveriam servir de formação do educador. Dessa forma, o sindicalista congrega com a idéia, muito em moda, de que o educador se educa na prática. O mesmo nega a necessidade da formação teórico-reflexiva do educador, atribuindo essa necessidade a um número insignificante de educadores intelectuais. Em nossa opinião, dessa maneira, caro leitor, impossibilita-se ao educador condições para analisar, histórica e criticamente, a estrutura das relações sociais em que se encontra e, é claro, esse professor jamais conseguirá vislumbrar projetos alternativos, no sentido de repensar a educação. No campo da construção do conhecimento, é importante enfatizarmos a perda da perspectiva teórica e epistemológica, reduzindo a ação docente a uma condição técnica ou simplesmente didática.

Do ponto de vista de Frigotto (2000), é o Banco Mundial o definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. E, diante da política do Banco, sabemos que a educação deixa de ser um direito social, transformando-se em serviço, mercadoria. É nessa conjuntura que se encontra o grande desafio de um plano educacional. Na análise desse contexto é necessário inserir o educador em uma perspectiva histórica, ontológica, sócio-cultural, ético-política e epistemológica. Ainda, há de se considerar que encontramos, na escola pública, um educador que, muitas vezes, se contradiz em torno de um discurso progressista e, em contrapartida, desenvolve uma prática que lhe permite negociar a nota do aluno, negar a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares, não entender as políticas educacionais propostas. Segundo Pimenta (2002), muitos de nossos colegas de trabalho, infelizmente, congregam com propostas da Secretaria do Estado de Educação as quais objetivam a formação do homem integral, mas, contraditoriamente, revelam uma postura centrada no indivíduo, no Mercado e não na pessoa. É dessa maneira que, muitas vezes, o professor não medeia condições de uma leitura que torne o conteúdo ministrado em algo sócio-político-cultural significativo e não apenas atividades que encham páginas de cadernos.

Pimenta (2002) afirma que a profissão de professor terá que adquirir novas características para responder às demandas da sociedade. Para a autora é necessário que o professor passe a ser mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades da escola. Ainda, para que isso ocorra, faz-se necessário repensar a formação de professores.

Do ponto de vista do Capital, os conceitos de formação, qualificação e competência subordinam-se à lógica do Mercado. Para os “homens de negócio”, a palavra formação atrela-se apenas ao processo de escolarização que atenda às necessidades do Mercado. Qualificação deve estar intrinsecamente ligada às exigências do emprego, e competência evidencia-se pelas condições de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como preocupação somente os resultados.

Comungando com as idéias de Frigotto (2000), diríamos que formação, qualificação e profissionalização humana do docente e do discente, em uma vertente contra-hegemônica, filtra-se na concepção omnilateral que possibilita o desenvolvimento no plano do conhecimento histórico-científico, bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético, e essa formação terá, então, que ser entendida a partir de práticas sociais e historicamente concretas.

Sabemos que, infelizmente, nós, professores, nem sempre estamos ou buscamos estar preparados no plano teórico e epistemológico. Essa situação é ainda mais perversa se pensarmos que o *locus* adequado para desenvolver esse plano teórico e epistemológico, muitas das vezes, não corresponde àquilo que auxilie o futuro docente a entender e analisar melhor as relações sociais ou os processos de poder e dominação. Assim sendo, se repetir-se-á o ciclo da impossibilidade de uma sociedade que proponha mudanças, reflexões, alternativas diferenciadas. É por isso que Frigotto salienta que o educador deve dosar: reflexão e ação, teoria e prática. Todavia é preciso entender que isso só será possível dentro da herança teórico-prática do marxismo, mediante a práxis.

A partir dessas considerações sobre globalização, políticas públicas educacionais, concepções de leitura e perfil do professor, queremos, amigo leitor, mostrar um pouco daquilo que nos permitiram nossos colaboradores de pesquisa.

5.1 Do Macro ao Micro Singular da Escola Que Dizem e Fazem Nossos Professores

Neste capítulo, queremos situá-lo, amigo leitor, sobre o que disseram nossos professores, colaboradores de pesquisa, sobre globalização, políticas públicas e concepções de leitura. Nossa intenção é mostrar qual é o entendimento, que nossos colaboradores de pesquisa têm do (macro) da sociedade e queremos analisar até que ponto esse entendimento interfere no (micro) singular da escola. Pretendemos conhecer e analisar o quanto a prática e a teoria desses professores, em relação à mediação de leitura, são coerentes e de que forma colaboram na formação do sujeito-leitor.

Para que pudéssemos chegar a essas considerações, organizamos nosso trabalho em dois momentos, uma fase de observação em sala de aula e, num segundo momento, a aplicação de um questionário, pré-elaborado, constando de 14 questões. Escolhemos, aleatoriamente, oito professores da rede pública de ensino, que atuam em diversas áreas do conhecimento e concordaram em participar conosco, como colaboradores de pesquisa. Gostaríamos de reforçar ao leitor que optamos por observar diferentes disciplinas por considerar que a formação do sujeito-leitor é compromisso de todas as áreas do conhecimento, em todos os graus de ensino. Desse modo, queremos desmistificar, mais uma vez, a idéia de que o compromisso com a formação do sujeito-leitor destina-se apenas ao professor de Língua Portuguesa.

Todavia, antes de propriamente iniciar a análise das questões respondidas e fazer um contraponto com aquilo que foi observado, gostaríamos de registrar algo que muito chamou nossa atenção. No início do período de observação, quando comentamos com os colaboradores de pesquisa sobre o objeto por nós enfocado, tínhamos como resposta a preocupação dos mesmos em nos mostrar uma leitura que envolvia oralidade, leitura coletiva, leitura alternada e outras formas de leitura envolvendo apenas a decodificação. Com o passar dos dias, os docentes colaboradores da pesquisa começaram a perceber que a leitura, a qual pretendíamos dar cenário, ultrapassa em muito o contato superficial com o texto. Esse entendimento se deu, por meio do diálogo informal entre nós e os professores envolvidos na pesquisa. Nesses diálogos, que posteriormente nos ajudaram muito nas análises, conversávamos sobre o quanto a escola precisa repensar o processo de leitura, o quanto precisa entender o que seja, de fato, o ato de ler. Entendendo que, só assim, o professor terá condições de possibilitar aos seus alunos em formação uma leitura que vá para além do ato de decifrar. Todavia, o que mais pareceu incomodar aos colaboradores da nossa pesquisa foi a idéia defendida por alguns autores, de que a leitura da forma como é trabalhada na escola, acaba por atender aos interesses da classe dominante.

[...] a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores (Silva, 1983:47).

Optamos por apresentar, neste texto, os professores (colaboradores de pesquisa), com letras do alfabeto, a fim de evitar constrangimentos e exposição dos mesmos, já

que, gentilmente, concordaram em ser colaboradores desta pesquisa, quando houve muita resistência da parte de outros professores em participar da mesma.

No intuito de vislumbrar qual é a concepção de leitura que permeia a prática docente dos nossos colaboradores, nos apoiamos na teoria que Silva (1999) tem sobre concepções reducionistas e concepção de cunho interacionista de leitura, já apresentada em capítulo anterior. Para Silva (1999) a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, trabalhar, etc.) influencia, diretamente, as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida.

Neste momento, caro leitor, começaremos a nossa trajetória no sentido de analisar o que vimos, o que ouvimos, o que temos por escrito. Nossa esperança, quem sabe, é poder somar essas considerações a fim de, se necessário, repensarmos o ato de ler na formação dos sujeitos-leitores que passam por nós, em diferentes níveis de escolaridade.

O primeiro professor que enfocamos, denominado por nós de professor A, formado em Letras. Faz parte do quadro próprio do magistério público, formou-se na Universidade Estadual de Maringá. Assistimos, aproximadamente, 30h de sua disciplina (Língua Portuguesa), normalmente com aulas geminadas, em uma turma de 8ª série. Conforme questionário (apêndice nº 1), o professor A, ao responder a terceira questão, mostra entender que a Educação em Tempos Globalizados serve para preparar o aluno-cidadão para conseguir seu “sustento”. Pareceu-nos que o mesmo não faz uma leitura mais ampla sobre o que de fato seja a sociedade globalizada, pois se a educação tem apenas

que preparar o aluno para o mercado, para manter-se na informalidade, ela não cumpre, com base em Frigotto (2000) seu objetivo maior, que é a formação omnilateral. Conforme referencial teórico, apresentado no segundo capítulo entendemos que a Globalização precisa ser compreendida, pelas pessoas que compõem o cenário escolar, já que provoca mudanças na vida do cidadão comum por meio de um processo perverso de desemprego, expropriação e exclusão de forma acirrada. Nós, professores da escola pública, não podemos nos tornar alheios e pacíficos diante de uma demanda que beneficia apenas, o capital.

Esse colaborador de pesquisa, em nenhum dos momentos por nós observados, não conversou com os seus alunos sobre o que, de fato, a Mundialização do Capital acabou por provocar em nossa vida. Sendo assim, queremos inferir que esse professor não conscientiza seus alunos em formação sobre o quanto essa globalização gerou aumento da violência, desemprego em massa, caos nos serviços públicos prestados à saúde , à habitação, à educação. É preciso que intermediemos condições para que nossos alunos leiam o grande aumento no número de miseráveis em contraposição a uma camada insignificante da sociedade que concentra o capital.

Ao ser questionado sobre as políticas públicas educacionais (questão quatro) dos últimos oito anos, o professor A responde de maneira simplista e arriscaríamos a dizer que até ingênua quando afirma, por exemplo: “que a política de correção de fluxo (item c) serviu para agilizar a vida de muitos alunos”. Embasados em Albuquerque (1999), pensamos que, por meio dessa resposta, ele não questiona a desqualificação e até a discriminação que essa política educacional acabou impondo aos alunos da rede pública ao promovê-los para as séries posteriores sem nenhum critério de qualidade, de

aprendizagem, de conhecimento. Entendendo esses critérios enquanto fatores que auxiliariam o aluno-cidadão no entendimento e na análise crítica dessa sociedade que define nossas ações, nossos pensamentos, muda nossos valores, enfim, formata-nos.

É por isso, que partimos do pressuposto de que no reduto da sala de aula, poderemos intermediar com os nossos alunos, momentos para que os mesmos possam compreender onde estão socialmente localizados e que fatores favorecem essas diferentes localizações. Podemos dizer, com base nas observações e nas conversas de corredor, que esse colaborador de pesquisa não pára para questionar o quanto essa política de aceleração acabou por reduzir intencionalmente os gastos dos cofres públicos, sem ter maior cautela com a formação do educando. Sabemos que essa política acabou por gerar um processo de discriminação ainda maior do aluno em situação de contexto escolar, já que o aluno passa a ser promovido sem condições básicas para as séries posteriores.

Ao ser indagado sobre a LDB (item a), o professor responde que esta Lei definiu “algumas questões sobre educação”. Ele não fez nenhuma consideração a respeito de como a Lei foi implantada, muito menos qualquer observação sobre o trâmite até o momento de aprovação da mesma. Inferimos que o professor não conhecia as verdadeiras condições de construção dessa Lei. Temos dúvida sobre até que ponto esse professor, sabe que a LDB tem um papel legitimador das reformas aligeiradas por iniciativa do MEC, Estados e Municípios? Será que esse professor tem consciência que a LDB da forma como foi aprovada, acabou por colaborar na “mcdonaldização “ da escola pública proposta pelas administrações neoliberais, conforme analisa Gentili (1996).

Em relação a Faxinal do Céu (item e), o professor A disse ter considerado ótimas algumas palestras que assistiu no “Paraíso Docente”. Esta afirmação nos preocupa, já que conforme a tese de doutorado da prof^a. Iriselda Silva, já apresentada em capítulo sobre as políticas da Gestão Lerner, os cursos de Faxinal do Céu tinham como prioridade a formatação do homem, a alienação do conhecimento por meio de um mecanismo de sensibilidade. Pensamos que, para podermos ter um posicionamento mais crítico sobre o que significou Faxinal do Céu no governo Lerner, teremos que nos questionar sobre o que levava os cursos do “Paraíso” a serem respaldados nos modelos executivos de empresas econômicas?

O professor A não fez nenhum comentário sobre as verdadeiras intenções do Banco Mundial (item f) não sabemos se por desconhecimento ou por não considerar que o Banco tenha alguma influência na escola. Esse colaborador de pesquisa parece não refletir sobre a idéia de que, para o Banco, a qualidade de ensino está diretamente ligada às idéias de atender bem às demandas de mercado. É preciso lembrar, por exemplo, que a palavra competência, tal em moda na sociedade, tal cobrada por muitos professores, é, segundo Kuenzer (1987), considerada pelo Banco como um atributo divino e biológico que nada tem a ver com as condições culturais, sociais ou econômicas de onde provêm o cidadão. Segundo o Banco, ou se é competente ou o cidadão ficará a margem do social por sua própria culpa.

Em relação ao ENEM e ao SAEB (item g-h) o professor os classifica como instrumento para reorganização do trabalho escolar. O mesmo não demonstra entender o ENEM e o SAEB como avaliações de controle da SEED e do MEC e que ambas deveriam passar pela análise do corpo docente da escola, pelo crivo de apreciação da comunidade

escolar. Esse professor não analisa que, nem sempre os resultados dessas provas, nem sempre refletem as verdadeiras condições da escola. Ele acaba apenas aceitando os resultados desses provões, sem pensar no mecanismo de controle que o Estado exerce a partir dos mesmos. O professor não pára para analisar o quanto se torna um cumpridor de tarefas quando não tem a noção do todo que envolve a educação. Ele não tem consciência do quanto a sua forma de ver a escola acaba deixando que alguns pensem sobre a organização da mesma, enquanto outros apenas executam aquilo que foi pensado.

Em relação à questão (cinco), sobre o gosto pela leitura, o professor afirma ser natural, ele gostar de ler. No entanto, ao ser questionado sobre títulos ou obras não relacionadas com sua disciplina, mas que tenha lido por prazer, o professor não cita nenhuma obra. E, pela resposta, parece-nos que entende o ato de ler quando o mesmo pressupõe intelectualidade: “leio sobre filosofia, sobre sociologia”. E o restante, caríssimo leitor, não é leitura? Se leitura não perpassa todos os gêneros textuais, como ficam então, os contos de fadas, as bulas de remédio, as receitas, a obra de arte, charges, cartuns, histórias em quadrinhos, enfim as leituras cotidianas? Com base em Silva (1999), poderíamos afirmar que esse professor apresenta uma visão mecanicista de leitura, é vista apenas como aquisição de conhecimento e desenvolvimento intelectual.

Ao ser questionado se a leitura é prioridade em suas aulas (questão 6), o mesmo afirma que sim. Todavia, em uma de suas aulas, por nós observada, pudemos notar o quanto o discurso que adota está longínquo da prática. Em uma das aulas assistida, fizemos o seguinte registro: o professor A passou no quadro para os alunos a letra da música “Garota de Ipanema” de Vinícius de Moraes. Pediu para que os alunos fizessem uma

leitura silenciosa do texto e propôs que os mesmos a ilustrassem de acordo com o entendimento que tiveram do texto. Após aguardar uma aula para que produzissem a ilustração, circulamos pela sala, no intuito de observar qual leitura seria manifestada por meio do desenho. Nesse contexto, uma das ilustrações nos chamou a atenção. Um dos alunos desenhou uma moça em um balanço e, ao ser questionado por nós sobre o motivo de tal desenho, fomos informadas que foi para ilustrar o verso “Moça do doce balanço...” Para nossa surpresa, nas aulas que se seguiram, o professor A não voltou ao texto proposto na aula anterior, deixando o citado aluno com uma leitura muito equivocada da letra da música. Perguntamos ao professor A em relação ao acontecido, ele nos disse que a situação era normal, que dificilmente os alunos chegam a uma leitura mais apurada sobre a letra dessa música. Desse modo, o aluno manteve-se sem nenhum auxílio no sentido de ampliar a leitura inicial. O professor A não possibilitou um momento para que os alunos ouvissem a música, não subsidiou nenhum conhecimento sobre o autor, não intermediou o entendimento das metáforas dos versos. Com base em Silva (1999), consideramos que o professor A não intermedeia condições para que o aluno possa ultrapassar a leitura *decodificativa* da mensagem da música.

Segundo Silva (1999), esse professor encaminha um procedimento de leitura que leva o aluno a apresentar uma visão reducionista de entendimento do texto, já que solicita ao mesmo, a apresentação da idéia central do texto. Entendemos que, ao pedir que os alunos desenhasssem a idéia central da música, o professor possibilitou que os alunos pensassem que a idéia central poderia estar contida em um momento do texto, não considerando o todo do texto apresentado. O interessante, amigo leitor, é que, mesmo

depois dessa observação, o professor A, considera que corrobora na formação do leitor-crítico, segundo resposta atribuída a questão 14 .

Em relação a questão 11 , o professor A disse considerar os textos dos livros didáticos regulares, porém em nenhuma das aulas observadas, notamos outro contato com textos que não fossem os do livro didático. Dessa forma, acreditamos que, para esse professor, o livro didático não serve só de apoio, mas é amuleto para sequência de suas aulas. O professor não questiona a fragmentação dos textos apresentados nos livros didáticos, muito menos pensa sobre a qualidade das atividades propostas. Critica-o, mas faz uso do mesmo constantemente.

Ao responder a questão sete, sobre se leitura é prioridade em suas aulas, o professor A, afirma que sim, já que leitura é um dos eixos de sua disciplina. Todavia em nenhuma das aulas observadas registramos algum momento em que a leitura não tenha sido usada como pretexto para atividades pedagógicas como, por exemplo, a produção textual, a interpretação, a ilustração, entre outros.

Em relação à questão 12, o professor A afirma que trabalha todos os gêneros textuais. Mas, nas 30 aulas observadas, notamos a presença constante do gênero narrativo. Queremos esclarecer que não temos nenhuma ressalva contra esse gênero textual, apenas entendemos, assim com Martins (1994), que a formação crítica do leitor pode ser intermediada por meio de diferentes gêneros textuais no cotidiano da escola ou fora dela.

Na questão 13, o professor A respondeu que o bom leitor se posiciona diante do texto lido, todavia o mesmo não explica como seria esse posicionamento no sentido de

possibilitar ao aluno-leitor condições de interagir com o texto no sentido de dialogar com o mesmo concordando ou discordando do que o texto apresenta.

Na seqüência, analisaremos o colaborador de pesquisa que denominamos por professor B. A análise desse colaborador de pesquisa foi interessante, pois, nesse momento de análise, começamos a colocar em questionamento a nossa hipótese inicial. O professor B também pertence ao quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, é licenciado em Física, pela Universidade Estadual de Maringá, e especialista na mesma área.

Em relação a questão dois, o professor B afirma que a disciplina de Física, “tem o objetivo de despertar no aluno o conhecimento científico-tecnológico” e, na seqüência, perde-se em descrever os conteúdos da sua disciplina. O que nos leva a acreditar que esse colaborador de pesquisa prioriza a quantidade de conteúdo dado e não o processo ensino-aprendizagem.

Já em relação à questão três, compactuando com Frigotto (1996), esse colaborador de pesquisa salienta que a educação em Tempos Globalizados acaba por individualizar e formatar o ser humano, vindo na contramão da formação plena e integral do sujeito, por meio do processo de humanização da sociedade. Partilhamos do pensamento desse colaborador de pesquisa, quando o mesmo parece compreender que, pensar a educação com base no materialismo-histórico, é pensar essa educação a partir de um contexto ético, social, cultural, político e econômico.

No que se refere à questão quatro (item a), o professor B responde que a LDB deveria ter oportunizado uma educação democrática e de qualidade. No entanto, tem a

compreensão de que a mesma, da forma como foi aprovada, acabou por retroceder a política educacional, tendo em vista a discussão feita pelas bases no projeto de Jorge Hage. O mesmo tem a compreensão de que essa Lei, da forma como foi contemplada, em nada colaborou para pensarmos a educação de forma emancipatória. Sendo assim, esse colaborador de pesquisa congrega com o pensamento de Saviani (1999) quando compreende que, com a aprovação da Lei de Darci Ribeiro, a voz da massa foi silenciada.

Ao responder o item b, da questão quatro, o professor não explica o PROEM. Todavia entende ser mais um mecanismo do neoliberalismo. No item c, da mesma questão, ele denota entender que a correção de fluxo acabou sendo um engodo, pois foi mais um mecanismo de exclusão do processo de aprendizagem com formação para a emancipação. Em relação ao item e da mesma questão, o professor B, evidencia clareza do que representaram os seminários de Faxinal do Céu. Para ele, esses seminários não passaram de mais um fetiche da gestão Lerner, que usou os “megshows” e as táticas de sensibilização para impressionar os docentes (Silva, 2001). Sobre o Banco Mundial, esse colaborador de pesquisa sabe que o único objetivo do Banco é o lucro, não importa a que custo. Ele parece compreender que, na visão do Banco, o importante é assegurar às massas um ensino mínimo de baixo custo. Quanto as avaliações do ENEM e do SAEB, o mesmo considera desperdício de tempo e dinheiro e sabe que esses “provões” são mecanismos de controle do Estado.

Quando questionado sobre leitura, (questão cinco) o professor B não cita nenhum livro de sua área de conhecimento e atuação (Física). Pela resposta, podemos intuir que

leitura para ele parece ser literatura, filosofia e sociologia. E, na questão sete, disse sentir muita dificuldade em trabalhar com leitura nas aulas de Física. Segundo ele, no Ensino Médio, a disciplina de Física trabalha muito com cálculos (mecânica). Conforme já dissemos, nessa resposta, ele reafirma que não reconhece fórmulas, números ou as leis da física, como sendo tipos de textos. Com base em Capra (1980), que considera que a física deve ser entendida em sua totalidade, nos questionamos: como o professor poderá fazer conexões de vida com uma leitura abstrata e complexa como as fórmulas, as leis da física, se não as vê de modo significativo, se não as coloca em situação do cotidiano. Comungando essa idéia de totalidade, escreve Martins (1994, p.39):

Antes de uma estória acerca de determinado fenômeno possa ser contado na sala de aula, é preciso construir recursos que serão utilizados nesse processo. Por exemplo, antes de estarmos aptos a dizer algo sobre o brilho das lâmpadas num circuito, precisamos falar sobre correntes elétricas, voltagens, resistências, etc. Contudo os protagonistas dessas histórias freqüentemente são desconhecidos para os alunos. Átomos, pontos materiais, ondas, genes e outras entidades de ciência precisam ser construídos, no discurso da sala de aula, como coisas a serem entendidas, objetos sobre os quais devemos pensar. À medida que a escolarização progride muitas entidades científicas passam, de objetos de reflexão e análise, a ferramentas para o pensamento, transformando-se em parte das explicações e não permanecendo como coisas a serem explicadas. Dessa forma, a construção das "entidades" é também construção de futuras explicações.

A variedade de entidades a ser explicadas é grande. Algumas são invisíveis ou intangíveis (p.ex., micróbios e ondas), outras são padrões (como a tabela periódica), outras ainda são abstratas (como, p. ex., uma senóide). Elas podem ser objetos (átomos), instrumentos (osciloscópios), processos (fusão), relações (Lei de Ohm), classificações (gás ou fluído), etc. Primeiramente, porque, apesar das diferenças, todas são introduzidas tanto no discurso científico quanto no discurso de sala de aula de uma forma que parece muito semelhante: como coisas sobre as quais ou com as quais pensamos. A outra razão é que seus significados são construídos a partir de análises do que elas são feitas, do que elas fazem e do que se pode fazer a elas.

E com base na resposta 11, ao ser questionado sobre os textos propostos para sua disciplina nos livros didáticos, o professor afirmou que, até o ano de 2002, praticamente não se encontrava textos nos livros de física, reforçando o que já havia dito nas questões sete e oito. Disse que as obras mais recentes apresentam textos com a preocupação de divulgar informações. Sabemos da importância do texto informativo no contexto escolar, todavia precisamos oferecer aos alunos possibilidades de contato com diferentes gêneros textuais, conforme (MARTINS, 1994). Segundo Neves (2002), a ciência (física), na visão dos livros didáticos é considerada cumulativa, linear, desprovida de preconceitos e neutra. Para o autor, a ciência (física) deve ser construída como atividade humana que envolve desafios de natureza prática e intelectual, mas que se encontra presa a uma visão de mundo que caracteriza determinadas épocas da história humana. O mesmo considera que é necessário dessacralizar a ciência, tornando-a acessível, democrática, tangível. E, é justamente nos bancos escolares que os mecanismos da exclusão dos sujeitos na construção do conhecimento se multiplicam e se perpetuam.

Com base nessas considerações e apoiados em Silva (1999) podemos dizer que esse professor está embasado na concepção reducionista de leitura. Primeiramente por oferecer aos alunos um número significativo de textos informativos, priorizando a leitura como informação e não como formação e uma outra prática do professor é a leitura de clássicos, que para Silva (1999), contém concepções que podem levar a resultados nefastos na escolarização dos leitores. Entende, ainda, que, o apego a essas concepções reducionistas, no coletivo escolar, acaba por gerar leitores “mancos”, incapazes de fazer uma leitura que ultrapasse o processo de decodificação.

Na questão 14, o professor argumenta que sua colaboração na formação do leitor-crítico é precária. Entendemos que essa noção de precariedade se dá em função do não entendimento desse professor sobre o que seja texto na disciplina de Física.

O terceiro professor, C, apresenta um entendimento de leitura que difere dos demais. é licenciado em Letras, Mestre em Lingüística Aplicada pela UEM, faz parte do quadro efetivo da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Segundo seu entendimento, a disciplina de Língua Portuguesa (questão dois), pode possibilitar ao aluno compreender o mundo e sua organização por meio da oralidade e da escrita. Nesse sentido, pensamos que esse professor estabelece relações entre o cotidiano do aluno e o conteúdo oferecido em sala de aula.

Ao ser questionado sobre Educação em Tempos Globalizados (questão três), ele alega que a educação deve se pautar em uma atitude política e dessa forma colaborar para fortalecer o povo, a massa. Aliando-se a Frigotto (2000), fica claro que, para esse colaborador de pesquisa, a educação é o único caminho para o desenvolvimento do homem em qualquer governo.

Em relação à questão cinco, o professor C, demonstra uma visão mais ampla sobre o ato de ler, já que torna a leitura como um ato político e social. “Eu gosto de ler, ler de tudo...” Consideramos que o mesmo torna a leitura significativa, por exemplo, ao apresentar os diferentes entendimentos de uma mesma obra literária (*Pai Rico e Pai Pobre*) com base na sua leitura e de seu cônjuge. “ [...] o último livro que li foi Pai rico e Pai pobre (capitalista!!!), meu cônjuge leu e pediu para eu ler, não resolveu muito, pois ele insiste em me mostrar o lado bom do capital, então, a gente acaba tendo muito o que

discutir do livro e poder discutir uma obra é algo que dá prazer...”. Fica evidenciado que, o professor tem clareza de que o texto pode ser entendido de forma diferente pelos leitores. Voltando a Larrosa (1999) tudo vai depender da sua experiência de leitura, da sua visão de mundo, seus valores, seus interesses.

Com essa compreensão sobre o ato de ler, podemos inferir e pudemos observar que esse colaborador de pesquisa acaba por intermediar, em contexto de sala de aula, uma leitura mais significativa, de maior compreensão para o aluno em formação. Em nossas observações, vimos que todo texto que o professor oferecia era contextualizado na prática social. O mesmo nunca apresenta o texto aos alunos com neutralidade, mas intermediava uma leitura que possibilita aos alunos produzirem as suas próprias leituras e só depois apontava a sua leitura, como uma das leituras possíveis sobre o assunto enfocado.

Percebemos, também que esse professor prioriza um tempo de leitura em casa (questão seis), lê todos os dias e como já dissemos, envolve-se com a leitura de diferentes gêneros textuais. Sua postura em relação à leitura de diferentes textos, acaba se manifestando positivamente em sala de aula, pois observamos que o professor possibilita aos seus alunos visitar diferentes gêneros textuais e instrumentos políticos e sociais, como jornalzinho do sindicato, por exemplo, (questão 12) o que faz com que o ato de ler, ganhe significado.

Em relação à (questão sete), o professor disse não estar satisfeito com o trabalho de leitura que oferece em sala de aula. Para ele, o trabalho com leitura é o foco maior de sua disciplina, e percebemos que, em suas aulas, há uma preocupação constante com o

ato de ler de maneira a levar o aluno a interagir com o texto. Com essas constatações e apoiadas na teoria de Silva (1999) podemos dizer que esse colaborador de pesquisa apresenta uma concepção interacionista de leitura, pois, em suas aulas, notamos que esse colaborador de pesquisa intermedeia a leitura no sentido de que o texto tenha ação sobre o leitor e o leitor tenha ação sobre o texto.

No que diz respeito à questão onze, o professor diz que o livro didático não dá conta da formação do leitor crítico. Por isso, percebemos, em nossas observações, que o mesmo recorre a jornais, revistas, apresenta charges, propagandas, filmes, teatros, panfletos, bulas, receitas. Com base em Martins (1994) essa diversidade torna os textos oferecidos mais significativos e com maior possibilidade de intervenção. O trabalho com diferentes textos permite ao aluno dialogar com os mesmos, no sentido de concordar ou não frente aos assuntos enfocados, isto é, torna o texto vivo e significativo.

Na questão 13, unimo-nos a Silva (1999) e a esse colaborador de pesquisa, quando este afirma que o bom leitor é aquele que age diante do texto, contribui com ele, discorda ou concorda com o mesmo. É por isso que na (questão 14), o professor considera –se como um dos responsáveis pela formação do leitor-crítico.

O professor D, caro leitor, foi quem, sem dúvida, desmoronou a nossa hipótese inicial. Na conclusão desta dissertação, pensamos que você entenderá melhor esta afirmativa. Ele é licenciado em História, Mestre em Educação pela UEM, também é professor efetivo da Rede Pública de Ensino Estadual do Paraná e Municipal de Maringá.

O professor D argumenta que a Educação em Tempos Globalizados (questão três), está a serviço das desigualdades sociais. Observamos que esse colaborador de pesquisa comunga com as idéias dos professores B, C, também apoiados em Frigoto (2000).

Para ele, oferece-se uma educação pobre para os pobres e, conseqüentemente, este entendimento dos neoliberais sobre educação em nada colaborará para a transformação do sujeito, mas possibilita a adaptação do mesmo numa sociedade onde impera, de forma brutal as desigualdades sociais.

Ao analisar a questão quatro, (item a), o professor afirma que, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, a LDB apresenta muitos problemas, já que a sua promulgação acontece no contexto das políticas neoliberais de FHC. Alia-se a Saviani (1999), ao afirmar que a LDB, da forma como foi contemplada, não se preocupa com uma educação de qualidade, mas, sim, reina num contexto de desqualificação do aluno.

Segundo esse professor, o PROEM, (item b) atende as orientações do BID e BIRD, desvirtuando, dessa maneira, a verdadeira formação omnilateral. O mesmo deixa claro que o PROEM se preocupa com uma educação voltada apenas para empregabilidade.

O professor D entende que a política de correção de fluxo garantiu que um grande número de alunos da educação básica concluísse o ensino fundamental, porém esse professor tem consciência de que essa aceleração contribuiu para queda da qualidade de ensino, fortalecendo a política de certificação. E a respeito da educação à distância (item d), esse colaborador de pesquisa acredita que essa política seja um engodo. Inferimos que, certamente, o mesmo, compreende a importância da presença do professor como mediador do processo, como formador de opinião, como aquele que é capaz de intermediar o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira que forme o cidadão para não ser ludibriado pelo sistema capitalista em que está inserido.

Ao comentar sobre Faxinal do Céu, o professor D demonstra clareza sobre as verdadeiras intenções dos cursos de Faxinal (Gestão Lerner) ao afirmar que a função ideológica das palestras era adequar a ação docente aos novos paradigmas impostos pelas políticas neoliberais. Desse modo, esse colaborador de pesquisa, de forma semelhante aos colaboradores B e C, não se posiciona de forma ingênua em relação às políticas de Faxinal, compactuando, assim, com as idéias de Silva (2000).

Ao responder a questão cinco sobre o gosto pela leitura, o professor demonstra certa inconsistência, pois disse gostar de ler e que lê obras não relacionadas com a sua disciplina, todavia não citou nenhuma obra que esteja lendo por prazer. E reforça essa contradição, na questão seis, quando diz que a sua adequação de leitura acontece de acordo com as necessidades do seu trabalho. Segundo Silva (1999), podemos dizer que leitura, para esse professor, tem sempre uma visão utilitarista.

Para o professor D, texto (questão oito) é tudo aquilo que pode ser escrito. Se assim fosse, como esse professor agiria no sentido de intermediar a leitura de uma charge, de um cartum, de uma obra de arte? Como ficam os textos não-verbais exibidos a todo momento pela mídia? Que leitura ficará para o aluno se não houver uma intermediação crítica, consciente, significativa por parte do professor?

Em relação ao livro didático (questão 11), o professor afirma que o mesmo apresenta a História factual. Observamos que a sua exposição sobre o conteúdo ministrado, nos momentos de aulas expositivas, em muito extrapolava o livro didático. No entanto, quando pedia para que os seus alunos fizessem as atividades sobre o que foi focado, o professor acabava por prender-se às atividades propostas no livro didático. Podemos

inferir que, se esse colaborador de pesquisa não se fixasse tanto no livro didático e mediasse outros textos em contexto de sala de aula e os extrapolasse como fez na oralidade, em muito somaria para contribuir na formação do sujeito-leitor-crítico.

O professor D disse oferecer aos seus alunos diferentes gêneros textuais (questão 12). Porém, nas 30 aulas assistidas, o que visualizamos foi a predominância dos textos do livro didático que conforme já disse o colaborador de pesquisa, mostra a História de maneira factual.

Em relação à questão 13, esse colaborador de pesquisa disse que o bom leitor não pode ser preconceituoso, porém deve saber filtrar as boas leituras. Infelizmente, o questionário, como instrumento de análise, apresenta certa deficiência e não conseguimos dialogar com o professor sobre essa questão. Então, nos fica uma dúvida: será que, ao invés de preconceituoso, de fato, o que acontece com o bom leitor, não seria seletividade em relação ao que lê? E, nessa seletividade, dialoga de forma positiva ou negativa com os textos que lê, organizando suas leituras de forma consciente e emancipada?

E na questão 14, o mesmo disse que corrobora na formação do leitor-crítico na medida em que os textos são escolhidos para essa finalidade. Pensamos, com base em Silva (2003), que é preciso tornar o leitor curioso e interessado. O leitor precisa estar em constante conflito com o texto no sentido de compreendê-lo e, desse modo ser capaz de concordar ou discordar do autor. Para o autor, esse conflito leva o sujeito leitor a não só captar o objeto da leitura, como transmite ao texto que está lendo as cargas de sua experiência humana e intelectual. Apenas precisamos lembrar, que nem sempre acertamos os textos que oferecemos aos nossos alunos. Às vezes escolhemos um texto com determinada finalidade, mas os mesmos não vêm ao encontro daquilo que

almejamos. Muitas vezes falta experiência de leitura ao aluno em foco, falta trato em relação ao assunto trabalhado, e assim por diante.

O próximo colaborador de pesquisa, denominamos por professor E. É licenciado em Geografia pela UEM, professor da CLT da Rede Pública do Estado do Paraná. Esse colaborador de pesquisa tem um entendimento sobre globalização (questão três) que se alia aos sujeitos de pesquisa B, C, D. Para ele, devemos ficar atentos a carga de informações veiculadas pela internet com o advento da Globalização. Ele parece ter clareza da diferença que existe entre o processo de informar e formar o leitor. Parece sugerir que se o educador não tiver consciência do seu papel de mediador no processo de informação veiculada pela mídia em muito o nosso aluno em formação sairá perdendo, entendendo que a informação, em Tempos Globalizados vem como “pacotes prontos e acabados”. Sendo assim, se o professor não intermediar a compreensão desses “pacotes”, o aluno poderá ficar apenas com a informação que convém para a classe que domina os meios de tecnologia.

Ao ser questionado sobre a LDB, o professor diz acreditar “que a educação não pode ser controlada ou direcionada”. Fica nas entrelinhas a idéia de que o mesmo considera que a LDB acabou por impor as condições da educação dentro de uma perspectiva neoliberal. Contudo, caríssimo leitor, precisamos pensar que mesmo se essa Lei tivesse sido aprovada no contexto do Projeto de Jorge Hage, também haveria um controle e um direcionamento. Entendemos apenas que, se essa fosse a realidade, a Lei atenderia aos anseios das bases em que fora produzida.

Em relação ao ENEM e ao SAEB, o professor E afirmou desconhecimento, apesar de ser professor da Rede Pública de Ensino, onde as provas são aplicadas.

Já na questão cinco, pareceu-nos que o professor apresentou uma resposta evasiva e na questão seis o mesmo disse não organizar um momento adequado para leitura devido à carga horária de trabalho. Segundo o mesmo, lê em períodos de descanso. Não comentou os tipos de leitura que faz. Porém, pelo que pudemos observar em suas aulas e nas conversas informais, esse colaborador de pesquisa lê sobre as coisas

relacionadas com as suas aulas. O que nos leva a inferir, com base em Silva (1999), que esse professor, tal qual o professor D, apresenta uma concepção utilitarista de leitura.

Em relação à questão sete, novamente temos a presença da leitura feita em sala de aula para, na sequência, cumprir tarefas. “ Levo textos e artigos referentes ao tema que estou trabalhando e peço que seja feita uma resenha do conteúdo” [...]. Nesse sentido, entendemos que o texto vem mais como complemento de uma informação já dada, do que propriamente para formação do sujeito leitor. Uma outra questão, que devemos relevar é que nem sempre, ao ser convocado para produzir uma resenha, o aluno o faz, pois precisará ter compreensão para além do texto lido, e muitas vezes devido a deficiência que ficou da leitura, o aluno-leitor acaba por fazer um resumo em substituição a resenha. Compactuando com Silva (1999), se almejamos a educação de leitores críticos e criativos como ponto mais significativo do nosso trabalho com leitura escolar, teremos que estar atentos às suas implicações na esfera dos conteúdos e nas metodologias de leitura que utilizaremos. Para o autor, se nossa preocupação estiver voltada para a compreensão crítica de aspectos da realidade, os textos devem ser selecionados pelo professor de modo que permitam ao aluno-leitor a revelação objetiva desses aspectos, e não o seu apagamento ou mascaramento. Nem sempre o melhor texto escolhido possibilita a melhor apreensão de uma leitura.

Em relação à questão 11, o colaborador de pesquisa disse que a qualidade do livro didático está relacionada à editora que a produz. Mas, em geral os textos são distantes e desinteressantes. Por meio dessa resposta, o professor volta a uma discussão já feita anteriormente em nosso trabalho, de que nem sempre as “famosas estrelinhas”, atribuídas ao livro didático pelo MEC contemplam a qualidade do mesmo. Segundo

Leahy (1999) há um controle sobre os textos que são oferecidos para adoção em contexto de sala de aula. A autora ainda salienta que essas seleções acontecem em gabinetes oficiais, por grupos politicamente indicados, os quais têm o poder de decisão sobre a qualidade e o valor de determinados textos e autores.

A troca gradativa do estatuto de “puro objeto estético” pelo de mercadoria (que não é de hoje e vem acompanhando toda história do capitalismo), trouxe como consequência inescapável a também gradativa redefinição das relações entre literatura, o leitor, o autor e a própria crítica, que agora mais do que nunca, circulam no interior de um todo estruturado de acordo com a lógica do dinheiro, denominado mercado editorial. (PELEGRINI, 2004)

Segundo esse colaborador de pesquisa, o bom leitor (questão 13) consegue enxergar e analisar a idéia do autor. Conforme Silva (1999) para fazer uma leitura emancipada, que vá além das idéias do autor, é preciso que o sujeito leitor dialogue com o texto de forma crítica e consciente, discordando ou concordando com as idéias do mesmo. Na questão 14, o professor E considera corroborar na formação do sujeito leitor, já que acredita possibilitar ao aluno em formação, sentir-se um agente transformador da sociedade em que está inserido. Segundo Schaffer (2000) a intermediação da leitura em Geografia deve propiciar condições para que o aluno em formação possa, de forma permanente e autônoma, localizar uma nova informação, por meio da leitura do mundo, e expressá-la de maneira pertinente a seu tempo e a seu espaço. Nesse sentido, é preciso pensar até que ponto o professor retoma os conteúdos trabalhados em sala de aula, quanto intermedeia aquilo que considera relevante aos seus alunos em formação?

O professor F possibilitou-nos repensar sobre qual é a Ciência que oferecemos nos bancos escolares e até que ponto essa Ciência ajuda a pensar o social. Ele é licenciado

em Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá, é professor efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná e pertence também a Rede Municipal de Ensino de Maringá.

Em relação à questão três, o professor não responde de forma direta o que pensa sobre Educação em Tempos Globalizados. Todavia, há, na resposta, a idéia de que o professor deva ser flexível aos novos conhecimentos. Isso nos preocupa, pois com base em Alves (1988) sabemos que a flexibilização é um dos lemas preferidos da sociedade neoliberal. Entendemos ser preciso diferenciar flexibilização de adaptação passiva frente àquilo que a sociedade neoliberal nos impõe. Segundo Frigotto (2000) é uma das palavras “da moda” no discurso neoliberal. Esses novos atributos, consoantes ao modo de produção flexível, abrangem habilidades básicas e técnicas, o enfrentamento de imprevistos, a participação e comunicação grupal, a polivalência e a multifuncionalidade.

Em relação a questão quatro, item a, o professor disse que essa Lei possibilitou maior autonomia à educação. Com base nas considerações feitas por Saviani (1999), inferimos desconhecimento do trâmite que envolveu a elaboração e a aprovação da LDB. Sobre o ENEM, o professor disse desconhecer a sigla, já em relação a Correção de Fluxo, o mesmo entende que essa política objetivou aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. Desse modo, o professor F, une-se as considerações feitas pelo professor A, pois ambos não conseguiram perceber essa política como uma forma de desqualificação do conhecimento. E em relação a educação a distância (item d), o professor deu uma resposta, que nos autoriza pensar que o mesmo não reflete sobre a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Ingenuamente valoriza o processo formativo não-presencial como um mecanismo de expansão à oferta educacional.

Já em relação aos seminários de Faxinal do Céu, esse colaborador de pesquisa disse não ser aplicável à realidade do nosso contexto sócio-cultural. Todavia não explicou os motivos que o leva pensar dessa maneira. Pensamos que o professor pretendeu comentar sobre a falta de estrutura das nossas escolas públicas, as sofríveis condições culturais e econômicas em que vivem a maioria dos professores brasileiros que atuam no ensino fundamental e médio, o que impediria o “megshows”. No que condiz aos itens sobre ENEM e SAEB, o professor disse que o ENEM não apresenta parâmetros avaliativos e não responde sobre o SAEB. Provavelmente, o colaborador de pesquisa considera que essas provas não são formuladas, organizadas, como as provas oferecidas na escola, por isso distancia-se muito da realidade escolar.

Na questão cinco, o professor disse ler tudo o que lhe dá prazer e na resposta 6, diz ler sempre após os seus afazeres. Com base em Silva (1988), a leitura lazer não pode ser confundida com ócio burguês, voltada ao beletismo para efeito verniz e erudição descompromissada. Para o autor, é necessário que a leitura dita prazerosa não dispense uma pedagogia e a intermediação dos professores. Ou se propõe uma leitura de fruição (revolucionária) ou podemos compactuar com uma leitura de consumo, sendo esta conservadora e reprodutora. É preciso que entendamos que o prazer de ler é fruto de uma postura do leitor frente aos diferentes tipos de discurso que perpassam e dinamizam o ato de ler.

Em relação a questão sete, o professor disse que leitura em suas aulas é prioridade. Ao saber sobre o nosso objeto de pesquisa, ele propunha situações onde o ato de ler aparecia na forma de leitura coletiva, alternada, e nesses momentos a grande preocupação era com a pronúncia e a entonação. Segundo Silva (1999) é um processo de oralização do ato de ler. Segundo o autor, o processo da leitura oralizada, deve sim acontecer, contudo não podemos transformar nossos alunos em “leitores papagaios” que apenas decodificam o código, mas que não o compreendem.

Em relação à questão 11, o professor F disse que os textos apresentados nos livros didáticos são de difícil entendimento para os alunos. No entanto, na questão 12, diz que a escola deve oferecer aos alunos textos científicos e tecnológicos. Segundo Lopes (2000), a disciplina de ciências, na escola, deve auxiliar o aluno na ampliação da leitura de mundo, mas o que se apresenta são textos em uma linguagem esotérica e desconectada da realidade dos nossos alunos, por isso esconde ao invés de revelar novas perspectivas de ver o mundo. É preciso que o professor, em contexto escolar, torne as palavras difíceis que aparecem na ciência em algo funcional para a vida dos alunos. É preciso que o aluno compreenda que a ciência não é detentora da verdade dos fatos, é preciso que se diga que não há neutralidade científica, e que a mesma está a serviço de quem domina as relações de poder. Todavia, amigo leitor, durante as observações, não presenciamos momentos nos quais, o professor tenha feito essas considerações com seus alunos. Não ficou evidenciado que o professor tenha convicção da não-neutralidade da ciência, e vimos os alunos decorando os nomes difíceis trazidos pelos textos científicos.

E na questão 13, esse professor nos informa que bom leitor, para ele, é aquele que assimila, visualiza e aplica o que leu. Não seria interessante, amigo leitor, pensar o leitor crítico como aquele que questiona o que vai aplicar? Segundo Silva (1981), o ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados. Se o leitor apenas aplicar o que leu, sem dar significado, estará fazendo uma pseudoleitura. Só uma leitura emancipada trará ao sujeito leitor novas experiências e um novo olhar sobre o mundo. É preciso que o professor questione-se e assim possa perceber se o aluno vai aplicar somente aquilo que viu nos livros ou vai pesar até quanto aquilo que aplicará pode servir para tornar melhor a vida do cidadão comum.

E em relação à questão 14, o professor considera que suas aulas corroboram na formação do sujeito leitor a partir do momento em que o texto provoque uma postura de transformador da sociedade. Para Inada (1992) a disciplina de ciências na maioria das escolas, é apresentada aos alunos como uma matéria descritiva, dando ênfase a definições resumidas, as quais, normalmente, são retiradas dos livros didáticos que empregam termos técnicos e apresentam classificações embasadas nas nomenclaturas. Segundo Inada (1992) para que o aluno-leitor seja, de fato capaz propor mudanças no social, a partir da disciplina de Ciências, precisa ter, na escola, subsídios para compreender as relações homem-natureza e do homem com o homem para, desse modo, ter entendimento do mundo em que vivemos. É preciso que os conceitos científicos partam dos fatos concretos, da prática social dos alunos.

O professor G é formado em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá, é professor efetivo da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Apesar de ter concordado com a nossa presença em sala de aula, negou-se a responder o

questionário. As considerações que faremos, na análise desse professor, serão com base nas 30 aulas observadas, alguns referenciais teóricos sobre o ensino da matemática e os momentos de conversa de corredor.

As aulas desse colaborador de pesquisa, amigo leitor, fez-me mergulhar num passado não muito remoto. Voltei aos meus tempos de Colégio. Tive uma professora de Matemática na oitava série que, decididamente, me fez odiar essa disciplina. Ela dava listas e listas de atividades que eu nunca entendia o porquê. Apenas ouvia, no colégio a informação de que ela era a Fera da Matemática.

O que pudemos ver nas aulas desse professor não foi muito diferente, pois o mesmo passa listas imensas para o aluno resolver. O professor parte do princípio de que matemática se aprende a fazer, fazendo... Do ponto de vista de Kline (1976), o ensino isola a matemática da História dos homens e acaba por concentrar-se no seu aspecto formal e na sua linguagem simbólica. E, para Kline (1976), isolá-la é despojá-la de sentido, a consequência disto é que ela é vista por muitos alunos como um enorme quebra-cabeças.

Nas conversas informais, esse colaborador de pesquisa questionou que “não entendia o motivo de envolvermos a disciplina de Matemática, nessa ‘coisa de leitura’. O aluno não lê nem em Português, o professor não lê”. Essas considerações são questionadas por Carrasco (2000) ao afirmar que a dificuldade de ler e escrever em Linguagem Matemática, na qual há a predominância de símbolos, impede muitos alunos de compreenderem o conteúdo que está sendo trabalhado. Para Carrasco (2000) é preciso que, na busca dos símbolos, o professor, em contexto de sala de aula intermedeie

condições para que o aluno compreenda o contexto da Matemática em que se situa o conteúdo tratado e a relação deste com o mundo. Inferimos que, assim como o professor B (Física), que não reconhece textos nas Leis da Física, nas fórmulas..., esse colaborador de pesquisa também não vê na Linguagem Matemática, possibilidades de leitura.

Para Klusener (2000), em sua maioria, as pessoas não apresentam lembranças muito favoráveis sobre a disciplina de Matemática. Assim, ao tentarmos resgatar as representações, crenças e concepções sobre essa disciplina, teremos como resultado a visão de uma linguagem simbólica, abstrata, de difícil compreensão. Toda essa forma de entender a disciplina de Matemática acaba por colocá-la em uma esfera superior, onde poucos são capazes de mergulhar. Segundo Klusener (2000), é nesse contexto que o professor de matemática necessita assumir o seu novo papel passando a ser mais um agente desse processo. É por isso, que congregamos com a autora, quando a mesma afirma que o professor, de qualquer área do conhecimento, deve conhecer seu aluno, reconhecer suas habilidades, respeitar suas expectativas, para então, se possível motivá-las e ampliá-las, ajudando o aluno a reconhecer suas dificuldades para só então superá-las.

Segundo Carrasco (2000), o professor de Matemática tem duas opções: ou ele centra a disciplina em seu aspecto formal e rígido, em que as regras delimitam o campo de ação, ou o professor faz, por meio de intermediação, acontecer uma Matemática pautada na realidade histórico-social. Unimo-nos a autora quando afirma que a ensino da matemática não deve limitar-se ao tratamento de teorias formalizadas. Esse ensino deve

possibilitar desvelar sua relação com o mundo, tanto no que se refere à sua construção como à sua inter-relação com as outras áreas do conhecimento.

Voltando ao processo de análise com base nas observações e na resposta do questionário, queremos trazer para você, amigo leitor, as considerações que fizemos a respeito do colaborador de pesquisa que denominamos por professor H. Ele é licenciado em Geografia, pela Universidade Estadual de Maringá, e Mestre em Geografia pela mesma Instituição.

Ao responder a questão três, sobre Educação em Tempos Globalizados, esse colaborador de pesquisa mostrou unir-se aos professores B, C, D, e E. Para ele a educação tem compromisso sério com o aluno em formação. Ele propõe um renascer de novas metodologias, novas formas de trabalho, com mudanças de mentalidades envolvendo o educando e o educador.

Em relação à questão quatro, sobre políticas públicas educacionais, o professor H, disse que a LDB foi muito bem estruturada, todavia consegue perceber as lacunas que existe à respeito da qualidade do processo ensino-aprendizagem, frequência e permanência do educando na escola. Segundo Saviani (1999), a LDB foi implantada num contexto de muitas dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, já que representou a correlação de forças desfavoráveis para os mesmos. Quanto ao PROEM, o colaborador de pesquisa afirmou que essa política deveria ter oferecido uma melhor qualidade aos alunos do ensino médio. Segundo Garcia (2002), quando pensamos em qualidade, referimo-nos a uma qualidade social, sendo a mesma comprometida com a totalidade da população, comprometida com a mudança da

sociedade; inconformada com a taxa de analfabetismo, inconformada com 50 milhões de pessoas que vivem abaixo do nível considerado de pobreza. Podemos inferir que esse colaborador de pesquisa entende as falhas deixadas por essa política, no sentido que não contribui para formação plena do sujeito e não deu conta nem daquilo a que se propôs que era preparar o aluno para competir no mercado de trabalho.

Ao responder sobre a Correção de fluxo, o mesmo partilha do que disseram os colaboradores B, C, D, pois afirma com clareza que essa política educacional acabou por excluir o aluno do conhecimento científico: “ [...] o objetivo é ficar livre do problema, ou seja o aluno é excluído da escola de forma rápida e depois excluído da sociedade[...]”. Segundo Kuenzer (1998) para o aluno do ensino médio, a sociedade neoliberal entende três linhas de cursos em grande escala: habilidades básicas (raciocínio, capacidade de abstração...) o suficiente para se virar na informalidade; habilidades específicas (atitudes, conhecimentos técnicos e competências) demandadas por ocupações do mercado de trabalho; habilidades de gestão (competências de auto-gestão).

Ao responder o item sobre educação a distância, o professor H partilha do que pensa o professor D. Para ele essa política pública educacional, tão mal lida por muitos de nossos colegas educadores, apresenta, basicamente, dois problemas: certificação em massa e despreparo dos cidadãos para esse tipo de ensino.

A respeito de Faxinal do Céu, o professor nos alerta sobre o que disse a Prof^a Iriselda Silva, isto é, os cursos do “Paraíso Docente” não refletem a realidade da escola e reforçam a visão neoliberal de entender a sociedade. O professor H, lê muito bem as

demandas do Banco Mundial ao entender que para o Banco, o que importa são os dados estatísticos e não a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao ENEM e SAEB, entende que, essas avaliações de controle da Secretaria e do MEC, poderiam ser de grande auxílio se o baixo índice de aprendizagem não fosse atribuído somente à figura do professor. Destaca que é preciso pensar em que condições essas provas são aplicadas e quais suas verdadeiras intenções?

Em relação a questão cinco, sobre o gosto pela leitura, o professor H disse que realiza leitura sobre os mais variados temas devido ao caráter interdisciplinar de sua disciplina. E, apesar de não ter momentos adequados para leitura (questão seis) lê diferentes gêneros textuais: “procuro ler livros ou artigos de diversas temáticas, por exemplo: saúde, educação, meio ambiente, literatura, religião, política e economia...”.

A respeito da questão sete, o mesmo disse priorizar a leitura em sala de aula. Em sua prática pedagógica, constatamos algo bem interessante. Apesar de dizer que entende texto (questão oito) como um conjunto de palavras que expressa uma idéia sobre um determinado assunto, em intermediação de sala de aula, o mesmo possibilita momentos para que os alunos façam a leitura de gráficos, tabelas, mapas e figuras e os intermedeia, de forma que os alunos possam entender e analisar os textos trabalhados. Sendo assim, segundo Silva (1999) esse professor aproxima-se da concepção interacionista de leitura, tal qual o professor C.

Apesar de trabalhar diferentes gêneros textuais, tais como os já citados, em contexto de sala de aula, o colaborador de pesquisa disse dar prioridade para o texto informativo

(questão 1). Talvez essa concepção seja fruto de formação acadêmica, já que os colaboradores D e E (História e Geografia) também priorizam esse gênero textual.

Em relação ao livro didático, o professor afirmou que os de sua área contemplam textos bem estruturados e críticos, e volta a dizer que, nesse material, há possibilidade da leitura de gráficos, tabelas e figuras que acabam por contribuir para a formação de um aluno crítico. Ao responder a questão 13, sobre o bom leitor, o colaborador de pesquisa disse que o bom leitor é aquele que saber ler, entender, compreender e discutir as idéias que estão expressas em determinado texto. Compreendemos que o bom leitor não fica no texto, ele é capaz de ultrapassar aquilo que está escrito, isto é lê o texto, mas com base em um contexto.

Na questão 14, sobre a possibilidade de corroborar na formação do leitor crítico, o colaborador de pesquisa disse que sua disciplina faz isto. Esse corroborar passa pelas idéias de Reichwald (2000) ao afirmar que a disciplina de Geografia se bem intermediada, possibilita a formação de pessoas atentas para entender o mundo e participar na transformação do mesmo.

Para o momento, encerramos nossas análises à respeito do que vimos e ouvimos dos nossos colaboradores de pesquisa, e queremos convidar você, amigo leitor, para participar das considerações que nos foram possíveis.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ao longo deste trabalho, propusemo-nos investigar a formação do leitor-crítico em tempos globalizados, situando esse leitor em diversas áreas do conhecimento. Para isso, buscamos observar oito professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

A trajetória de toda pesquisa demonstrou que a formação do leitor-crítico em muito transcende o micro da escola. Todavia, as análises que fizemos, nos permitem dizer que, o puro entendimento do macro da sociedade por parte dos professores, não dá conta da formação do almejado leitor crítico no âmbito da escola. Dos oito professores observados, seis deles apresentam um entendimento do macro da sociedade. Ou seja, conseguem entender o quadro da globalização e os entraves que a mesma trouxe ao homem comum. Esses colaboradores de pesquisa percebem a interferência das políticas públicas educacionais no reduto da escola. Contudo, esse entendimento fica camuflado apenas no discurso, pois, no momento de intermediar o ato de ler, esses professores acabam por reproduzir a sociedade que por hora se apresenta. Nada sofre alteração, tudo é mesmice. O entendimento macro, infelizmente, não fica refletido no ato pedagógico. O professor, em contexto de sala de aula acaba por não intermediar o ato de ler, no sentido de possibilitar uma leitura emancipada. Silva (2003), apoiado em Freire, diz que a leitura do mundo que precede a leitura da palavra seja talvez a única que proponha análise, compreensão e entendimento das contradições que ocorrem no social. Ou o professor torna o ato pedagógico em ato político, ou o nosso aluno sairá perdendo e muito. O professor terá que intermediar o ato de ler de forma que o conhecimento, a reflexão, o debate, a ação façam parte do “chão da escola”. É necessário que, no momento de intermediar o ato de ler, o professor desescolarize a

leitura e dê sentido ao texto. Isto é, o texto não pode servir apenas de pretexto a uma listagem de atividades. Segundo Silva (2003) o professor deve aproveitar pedagogicamente, os sentidos produzidos por meio da leitura dos textos propostos e possibilitar aos alunos uma compreensão mais refinada e profunda da realidade. Para Freire (1996), o ato de intermediação do ensino e da aprendizagem exige do educador rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos alunos, criticidade sobre a prática, estética, ética, aceitação do novo, consciência do inacabado, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos alunos, apreensão da realidade, compromisso com a liberdade, diálogo, aceitação, alegria e esperança. Para o autor, o professor democrático deve reforçar no aluno todos esses itens. A rigorosidade metódica, por exemplo, nada tem a ver com o discurso “bancário”, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas alonga a produção das condições em que aprender de maneira crítica torna-se uma possibilidade. Compactuamos com Freire (1996) ao entender que, nas condições de verdadeira aprendizagem os alunos em formação vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado. Queremos nos unir a Freire (1996), ao defender que o ato de ler tem que vir ao encontro do entendimento das relações sociais, do país, do estado, da cidade, do bairro em que vive o leitor. Nos aliamos, mais uma vez, ao autor ao considerar que uma das tarefas centrais do professor é apoiar o aluno em formação no sentido de que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e que sinta aguçada a busca permanente que o processo de conhecer implica.

Gostaríamos de chamar atenção do leitor sobre o fato de que, dos oito professores observados durante o tempo de nossa pesquisa, apenas dois intermedeiam o ato de ler sob uma concepção que se aproxima da que Silva (1999) chama de interacionista. Entendemos que esta concepção de leitura é uma das únicas possibilidades de formarmos o aluno-leitor-crítico em contexto globalizado. Queremos salientar, também, que apenas nesses professores vimos o macro fazer diferença no micro, já que esses colaboradores de pesquisa tornam o ato pedagógico um ato político, fazendo com que suas disciplinas tornem-se importantes e façam diferença na vida do aluno-leitor em formação. Com exceção desses dois professores, pudemos inferir pelas nossas observações, que, em sua intermediação, o professor parece não ter convicção da diferença que ele pode fazer na vida do aluno. E pensamos que, sem a conscientização dos professores, os alunos acabarão sendo sujeitos passivos diante dessa sociedade que formata, define valores, muda nossas ações, interfere em nossa maneira de pensar.

Cabe ressaltar que entendemos que o grande problema da formação do leitor-crítico perpassa a formação acadêmica que temos. Acreditamos, piamente, corroborar na formação do sujeito emancipado. Todavia podamos esse processo de emancipação, quando oferecemos aos nossos alunos uma leitura sob, apenas, o nosso crivo de apreciação ou, pior ainda, quando consagramos o livro didático como único objeto portador de textos. Ao fazermos isso, nos deparamos com uma enorme distância entre a teoria e a prática que vivemos no cotidiano da escola. Pensamos X, mas fazemos Y. E, infelizmente, esse Y acaba pautado em uma visão positivista da sociedade, estagnada, sem possibilidades de mudança. É preciso que pensemos sobre como a teoria auxilia a

nossa prática escolar. Até que ponto a formação de professores é capaz de levar o cidadão a desvelar, criticar e, por que não, interferir no social?

No processo de intermediação do ato de ler, acabamos não sabendo o que é texto em nossas disciplinas e assim, não levamos nosso aluno a uma leitura significativa dos mais diversos gêneros textuais que temos em mãos. Diante dessa deficiência, reforçamos uma visão reducionista de leitura, quando nos prendemos aos textos e às atividades trazidas pelo livro didático, quando solicitamos aos nossos alunos atividades apenas de decodificação, quando damos ênfase à leitura de clássicos, menosprezando outras leituras, quando pedimos ao aluno que extraia do texto a idéia central, quando transformamos nossos alunos em “leitor papagaio” e assim por diante.

Pensamos que todo educador procura dar o melhor de si dentro de suas possibilidades. Entretanto não podemos negar a nossa deficitária formação acadêmica, já que somos frutos de uma escola calcada na forma taylorista de produção, no qual o trabalho é fragmentado, repetitivo e robotizado. Não podemos ficar alheios à idéia de que a forma taylorista de organização do trabalho chegou à sala de aula descasando ensino de aprendizagem. Nesse contexto, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende. Certamente, essa não é a escola que desejamos, queremos uma escola voltada para os interesses da massa, comprometida com uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Precisamos lutar por uma escola na qual os alunos exerçam sua verdadeira cidadania, não uma cidadania apenas no sentido etimológico da palavra, mas no verdadeiro sentido do social, do econômico, cultural, da ação política.

Portanto, acreditamos ser preciso “renascer das cinzas”, mas esse renascer só será possível com reflexão, pesquisa, empenho, estudos sistematizados e sonhos. Sonhos

estes que nos darão força para desempenharmos da melhor maneira possível nossa prática pedagógica, contribuindo dessa maneira na formação do cidadão-leitor-crítico, a fim de possibilitar ao mesmo uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido, sem tornar-se vítima da mesma. A escola também é responsável pela formação de um sujeito mais emancipado, mais crítico e, conseqüentemente, mais feliz...

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Targélia F. de Souza et al. Correção de fluxo. Caderno pedagógico. Sindicato dos trabalhadores da educação pública do Paraná. Curitiba: APP-Sindicato, n.2, p.57-61, mar.1999.
- ALVES, Giovani. **Trabalho e mundialização do capital**. São Paulo: Práxis,1998.
- BANCO MUNDIAL, **Educación técnica y formación profesional**. Washington, DC., 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. Ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BARBOSA, Raquel Lazarri Leite. **Dificuldades de leitura**: a busca da chave do segredo. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. **Plano nacional de educação**- 2001. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury: 5ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAPRA, Fritjof . **O ponto de mutação**. Cultrix, São Paulo, 1980.
- CARRASCO, Lúcia Helena Marques. Leitura e escrita na matemática. In. NEVES, Iara C. Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre. Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p. 190-201.
- CHESNAIS, François. **Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã.1996.
- CORRÊA, C. H. A. **Leitura na Universidade**: entre as estratégias de produção e as práticas de recepção. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 2001.
- DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas/ SP. Editora Autores Associados,1999.
- DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.Cascavel: EDNIOESTE, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**/ Curitiba: APP, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: São Paulo: Cortez, 1994.

FRIEDMAN. M. **Papel do governo numa sociedade livre**. In: Capitalismo e Liberdade. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

-----, O local face ao nacional e ao global- Limites e possibilidades. **As mudanças no mundo da educação e do trabalho**. Revista Aduel- Sindipro/ Associação dos docentes da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. V.2, p.34-40, 1997.

-----, Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: Frigotto (org). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998. p. 25-51.

GARCIA, Regina Leite. Pedagogo: que profissional é esse? **Anais do Fórum de Educação**. Belo Horizonte, set. 2002. p. 19-37

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde com o neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GUBA, E. G. & LINCOLN. **Competing paradigms in qualitative research**. In DENZIN, N.K. & Y.S. Lincoln (Eds) *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications. 1998.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p.13-18.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez,1997.

HAYEK, Friedrich. **O Caminho da servidão**. Porto Alegre, Globo,1987.

HOBBSBAWM, E.J. **A era do capital**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

----- **O novo século**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes/ Ed. Unicamp, 1983.

KLINE,M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: Rasa, 1976

KLUSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In. NEVES, Iara C. Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. P. 175-189.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **As mudanças no mundo da educação e do trabalho**. Revista Aduel. Sindiprol/ Associação dos docentes da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. V.2.p.19-32, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs) **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ. Vozes,1998. p.55-75.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

LOPES, César V. Machado ; DULAC, Elaine B. Idéias e palavras na/da ciência,ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p.13-18.

LYONS, Martyn e LEAHY, Cyana. **A palavra impressa, história da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**: São Paulo: Brasiliense,1994.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. Rio de Janeiro: Página Aberta,1995.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

NEGRÃO, Sonia Maria Vieira. **O trabalhador lingüístico**: Percurso de uma experiência na educação de adultos. Maringá: Eduem, 2002.

NEVES, Marcos César Danhoni. **Lições da escuridão ou revisitando fantasmas do fazer e do ensinar ciência**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da Silva (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

----- . **Discurso e leitura**. 4 ed. São Paulo, Cortez. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: MACIEL, Lizete S. Bomura et al. **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p.5-14.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PELLEGRINI, Tânia. **A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/>. Acesso em: 12/03/2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação, identidade e trabalho docente. In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-32.

PINO, I.(1995). Os novos rumos da LDB: dos processos e conteúdos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus/ CEDES, ano XVI, n. 51.

_____. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria et al. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo. Cortez, 1997. p. 15-36.

SANTOS. Gildenir Carolino. **Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos**. Campinas. SP: Autores Associados: Editora da Unicamp, 2000.

SAVIANI. Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHAFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In. Neves, Iara C. Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3.ed. Porto Alegre. Ed. Universidade / UFRGS, 2000. P. 84-99.

SCHON. D. **La Formacion de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e **A classe docente vai ao paraíso: da arte de capacitar os mestres pela sensibilização**.Piracicaba: UNIMEP, 2001. 245 p.

SILVA, Ezequiel T.da. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. **Críticidade e leitura**. Campinas: ALB/ Pontes, 1998.

_____. **Leitura em curso-** Trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

------. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. **Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. **V.17, n.31. p.11-18, dez.** 1999.

SCOTT, Michel. **Lendo nas entrelinhas. Cadernos PUC.** São Paulo: PUC, n.16,p.101-123,1983

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia T. **Política educacional em tempos de transição (1985-1990).** Brasília. DF: Plano