

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

**Leitura profissional docente em tempos de
universitarização do magistério das séries iniciais**

Flavia Medeiros Sarti

São Paulo - 2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

*Leitura profissional docente em tempos de
universitarização do magistério das séries iniciais*

Flavia Medeiros Sarti

Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, como
parte dos requisitos para obtenção
do título de **Doutor em Educação**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Belmira Oliveira Bueno

São Paulo - 2005

Para

*Maria Antônia, minha mãe,
sempre mestre e companheira
na busca de sabedoria para a vida*

Com muito amor e gratidão

Agradeco

À Profª Drª Belmira Oliveira Bueno, que tem cuidado da minha formação durante todos esses anos de orientação exigente e carinhosa. Impossível transformar em palavras a imensa gratidão que sinto e o quanto a admiro por sua competência profissional.

À Profª Drª Anne-Marie Chartier, que me acolheu com tanta generosidade durante o estágio na França e que, com sua perspicácia, avistou novos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho, conduzindo-me por eles com presteza.

À Profª Drª Diana Vidal e ao Prof. Dr. Antônio Augusto Batista pelas valiosas sugestões oferecidas por ocasião do exame de qualificação.

À Profª Drª Luciana Maria Viviani, pela leitura do relatório de qualificação e de parte desta tese, pelas sugestões sempre pertinentes e por toda a ajuda que tem me dado ao longo desses anos de convivência e de amizade.

À FAPESP, pela bolsa de estudos concedida.

Às professoras e aos professores que, quando alunos do PEC-Formação Universitária, se dispuseram a colaborar com esta investigação.

Aos profissionais envolvidos no PEC-Formação Universitária que possibilitaram a realização deste trabalho, em especial a equipe de coordenação e secretaria e, também, os tutores que me receberam nos pólos focalizados.

Ao Prof. Dr. José Sérgio F.de Carvalho, à Profª Drª Belmira Bueno, à Profª Drª Denice Catani e à Profª Drª Helena Chamlian pelas aulas no curso de Pós-Graduação, fontes de importantes subsídios para este estudo.

Ao Prof. Dr. Roger Chartier e ao Prof. Dr. Jean Hébrard por me receberem em seus seminários na École de Hautes Études en Sciences Sociales.

Aos funcionários do Institut National de Recherche Pédagogique por todo o auxílio durante o estágio realizado, em especial à Laura Gest e Nanou Duquenne pela amabilidade com que dividiram comigo o seu ambiente de trabalho.

Ao Prof. Dr. Raymond Bourdoncle pelas indicações bibliográficas e sugestões oferecidas.

À Profª Drª Penny Pence, pela hospitalidade, amizade e auxílio durante minha permanência no Novo México.

Ao Pécisio Nakamoto pela gentileza de revisar a maior parte dos textos que compõem este trabalho e pela disponibilidade com que tantas vezes me ajudou.

Aos queridos amigos do grupo de orientação: Adolfo Oliveira, Andressa de Andrade, Daiane Vieira, Elza Santo, Flavianês Lapo, Iolanda Monteiro, Isabel Bello Janine Enge e Luciana Viviani, pelo valioso apoio em diferentes momentos da realização deste estudo e pela doce companhia.

Ao Prof. Dr. Waldir Cauvilla e ao Vandré Gomes pelo carinho, pelas discussões e pelos deliciosos encontros que sempre tornam o meu dia mais bonito.

Aos queridos amigos do grupo de 'PAs', pela companhia divertida e pelo apoio em diversas questões.

Aos funcionários da FEUSP, sempre tão solícitos e a todos os colegas que tenho nessa instituição, pela convivência alegre.

A todos os amigos que fiz durante o período do estágio na França. Quando fecho os olhos e penso em cada um deles (e são tantos!), sempre os vejo de algum modo assumindo gestos de carinho: me auxiliando, proporcionando experiências novas, oferecendo informações e compartilhando comigo preciosos momentos de descoberta e de alegria.

Ao José Carlos Vicentini, sempre muito querido, que esteve ao meu lado durante um período importante para a realização deste trabalho.

Aos meus preciosos amigos que comemoram minhas alegrias: Giorgia Bonsanti, Eliane Czank, Nete do Carmo, Marco Bueno, Iraci Batista, Francisca dos Santos e tantos outros que, por existirem, fazem a minha vida ainda mais feliz.

A todos da minha querida família, pelo incentivo constante.

Ao papai, por estar comigo e por torcer mais por mim do que pelo Palmeiras!

À mamãe, que sonha cada um dos meus sonhos e que investe todas as suas forças para os ver realizados.

À Vida, pelos caminhos.



A Leitura – Mulher lendo. Picasso, 1932

*os leitores são viajantes;
circulam nas terras alheias,
nômades caçando por conta própria
através dos campos que não escreveram*

Michel de Certeau

Resumo

Este estudo focaliza processos relacionados ao movimento atual de *universitarização* da docência, procurando descrever e caracterizar modos pelos quais professoras das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental receberam, leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais. A investigação foi realizada sob uma abordagem etnográfica e teve como referencial empírico o PEC-Formação Universitária, um programa de formação docente continuada em nível superior, implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista. A partir de subsídios teóricos oferecidos pela história cultural, pela sociologia cultural, pela lingüística e, também, pela psicologia cognitiva, a leitura é entendida como resultado de relações dialéticas estabelecidas entre a *ordem do discurso* que se impõe e a *apropriação* do texto por parte do leitor. Nesse sentido, questiona-se: que representações, práticas e saberes estiveram envolvidos nas leituras que as professoras focalizadas realizaram dos textos acadêmico-educacionais que lhes foram dados a ler naquele contexto formativo? Como tais leituras as atingiram? Que efeitos os discursos então veiculados sofreram em função daquelas leituras? As observações e análises tecidas revelaram que a atuação de diversos dispositivos, presentes naquele ambiente bem como nos textos lidos, favoreceram a instauração de um ‘novo padrão’ de leitura – mais próximo ao modelo acadêmico – entre as professoras. Por outro lado, as posturas e os procedimentos por elas assumidos sugeriram a existência de uma leitura profissional propriamente docente caracterizada, entre outros aspectos, por uma racionalidade prática que lhes possibilitava, muitas vezes, subverter a ordem de discursos presentes naqueles textos e, assim, elaborar sentidos alternativos. Fatores identificados nessas relações das professoras com textos educacionais ensejaram considerações sobre a temporalidade dos usos nas leituras profissionais docentes, caracterizados por traços de mobilidade e de diversidade. Ademais, a centralidade de seus saberes e interesses práticos para a configuração das leituras de caráter profissional reafirma a importância da cultura pedagógica partilhada entre os professores, como fonte de conhecimentos mais pertinentes para o ensino e como eixo da formação docente.

Résumé

Cette étude porte sur les processus liés au mouvement actuel de *l'universitarisation* des enseignants, cherchant à décrire et à caractériser la façon pour laquelle des institutrices des quatre premières années de l'enseignement primaire ont reçu, ont lu et se sont appropriées de textes à caractère académique et éducationnel. La recherche a été faite sous une optique ethnographique et a eu comme référentiel empirique le PEC – Formation Universitaire, un programme de formation continue de formateurs au niveau supérieur, mis en œuvre par la Secrétariat de l'Education de l'Etat de São Paulo, en partenariat avec l'Université de São Paulo, l'Université Catholique de São Paulo et l'Université de L'Etat de São Paulo. A partir de moyens théoriques offerts par l'histoire culturelle, par la linguistique et aussi par la psychologie cognitive, la lecture est comprise comme le résultat de relations dialectiques établies entre *l'ordre du discours* qui s'impose et son *appropriation* par le lecteur. Dans ce sens, on demande: quelles représentations, quelles pratiques et quels savoirs ont été utilisés par les institutrices de l'étude lors des lectures des textes à caractère académique et éducationnel dans le contexte de formation donné ? Comment de telles lectures les ont affectées ? Quels effets les discours désormais véhiculés ont subi en fonction de telles lectures ? Les observations et les analyses faites ont montré que l'action de divers dispositifs, présents aussi bien dans l'environnement du programme comme sur les textes lus, ont favorisé l'instauration d'un 'nouveau paradigme' de lecture – plus proche du modèle académique – chez les institutrices. D'un autre côté, leurs attitudes et procédures de lecture ont suggéré une lecture professionnelle caractérisée, parmi d'autres aspects, par une rationalité pratique qui leur permettait, souvent, de subvertir l'ordre des discours présents dans ces textes et, ainsi, d'en construire des sens diverses. Les facteurs identifiés dans ce rapport des institutrices avec les textes éducationnels ont mené à des considérations sur la temporalité des usages des lectures professionnels des enseignants, caractérisés par des traits de mobilité et de diversité. De plus, la centralité de leurs savoirs et de leurs intérêts pratiques pour la configuration des lectures à caractère professionnel réassure l'importance de la culture pédagogique partagée parmi les enseignants comme source de connaissances plus pertinentes à l'enseignement et comme axe de formation des professeurs.

ABSTRACT

This study focuses on processes related to the current movement of *universitization* of teaching, with the aim to describe and characterize ways by which primary teachers (*Ensino Fundamental, cycles I and II*) received, read and intook educational academic texts. This investigation was performed under an ethnographic approach and used, as empirical reference, the *PEC – University Development*, a teaching development program on College level, implemented by the São Paulo State Board of Education in partnership with University of São Paulo, the Catholic University of São Paulo and Paulista State University. From the theoretical underpinnings offered by cultural history, cultural sociology, linguistics and also by the cognitive psychology, reading is understood as the result of dialogical relations established between the order of discourse which imposes itself and the appropriation of texts done by the reader. In this way, the following questions are made: which representations, practices and knowledge were involved in the readings the teachers participating in the research did from the educational academic texts offered in that development setting? How did those readings affect them? Which effects did those discourses suffer, influenced by those readings? The observations and analyses done revealed that the acting of several mechanisms, presented in that context and in the texts read, enabled the implementation of a ‘new reading pattern’ – closer to the academic model – among the teachers. Moreover, the attitudes and procedures assumed by the teachers suggested the existence of a typical teacher’s professional reading, characterized, among other aspects, by a rationality practice which many times enabled them to subvert the order of discourses presented in those texts and, thus, elaborate alternative meanings. The factors identified in the relations of teachers with the educational texts provoked considerations on the temporality of uses in the teacher’s professional readings, characterized by mobility traces and diversity. In addition, the centrality of their knowledge and practical interests for the configuration of the professional readings reaffirms the importance of educational culture shared among teachers as a source of more appropriate knowledge for teaching and as a teaching development axis.

Convenções de transcrição

Para a transcrição das falas dos sujeitos foram empregadas as seguintes convenções:

..... pequena pausa durante a fala

(.....) espaço de tempo entre uma ocorrência e outra

/ / transcrição aproximada (no caso dos registros de observação)

xxx fala incompreensível

nnn substituição de algum dado que poderia revelar a identidade dos informantes

Sumário

Introdução.....	1
O dispositivo universitário da formação docente no PEC-Formação Universitária...	5
Discursos emergentes sobre a formação para o magistério.....	8
Representações sobre o professor-leitor e suas leituras.....	11
Da familiaridade ao estranhamento no encontro com o ‘outro-leitor’	16
Por uma descrição de práticas de leitura docentes.....	18
I. Culturas profissionais e modos de ler dos sujeitos.....	22
1.1. Os leitores e suas práticas de leitura: entre a ordem e a produção de sentidos..	27
1.2. Interações entre o leitor e o texto: contribuições da psicologia cognitiva.....	31
1.3. O professor-leitor entre limites e possibilidades.....	36
1.4. Leituras profissionais e formação de leitores.....	44
1.5. Leituras profissionais e circulação de saberes acadêmico-educacionais.....	47
1.6. Leituras profissionais e formação de novos leitores de textos acadêmico- educacionais.....	52
1.7. Leituras de trabalho e valor de uso dos textos pedagógicos.....	55
II. Opções metodológicas e procedimentos de investigação.....	57
2.1. A etnografia como recurso para uma descrição de práticas de leitura.....	58
2.2. O PEC-Formação Universitária como referencial empírico da investigação.....	62
2.3. Entrada em campo e atividades de investigação: escolhas, recortes e procedimentos.....	63
2.4. Os dois pólos e os professores focalizados.....	69

III. Ler o quê, em que condições: os textos impressos do PEC-Formação Universitária.....78

3.1. As apostilas do programa como dispositivo para a formação de novos leitores de textos acadêmicos.....	84
3.1.1. Módulos.....	86
3.1.2. Oficinas Culturais.....	95
3.1.3. Vivências educadoras.....	100
3.1.4. Memórias.....	105
3.2. A imaterialidade dos textos virtuais no PEC-Formação Universitária.....	108

IV. Professoras-leitoras no PEC-Formação Universitária e a produção de (novas) práticas de leitura profissional.....112

4.1. O PEC-Formação Universitária como ambiente de leitura e de apropriação de discursos acadêmico-educacionais.....	116
4.2. Polo I: da interdição à formação de novas práticas de leitura profissional.....	120
4.2.1. O ingresso no PEC-Formação Universitária: marco de uma nova relação com a leitura.....	126
4.2.2. Leitura mediada e organizada: a ‘leitura correta’ dos textos e a formação de ‘novas leitoras’ de textos acadêmico-educacionais.....	135
4.2.3. Cultura profissional docente e interesse por leituras ‘úteis’ e legítimas.....	146
4.2.4. Táticas de consumo na busca de interlocução com os textos.....	153
4.3. Professoras-leitoras do Pólo II e a ‘independência’ na organização de um ambiente de leitura e de um espaço formativo alternativos.....	161
4.3.1. ‘Independência’ para ler: gestos de leitura e segurança na relação com os textos.....	164
4.3.2. O reverso: papel discente e busca por uma ‘leitura correta’ dos textos.....	168
4.3.3. Táticas de leitura em um ambiente alternativo para a formação profissional continuada.....	175
4.4. Por caminhos diversos, o encontro em uma mesma comunidade social de intérpretes.....	187
4.4.1. Racionalidade prática e produtividade nas leituras profissionais docentes.....	190
4.4.2. Violência simbólica e adoção de novos padrões de leitura profissional.....	194
4.4.3. Entre apropriação e imposição: novas leituras profissionais docentes.....	197

Considerações finais: formação de professores, reproblemáticação de saberes acadêmicos e temporalidade dos usos em leituras profissionais docentes.....	200
Temporalidade dos usos em leituras profissionais docentes.....	210
Referências Bibliográficas.....	215
1. Referências neste trabalho.....	216
2. Referências no PEC-Formação Universitária.....	231
Anexo I: transcrição de uma entrevista.....	232
Anexo II: registro ampliado de observação.....	251
Anexo III: questionário.....	258
Anexo IV: algumas páginas da apostila do PEC-Formação Universitária.....	263

Introdução



A leitura. Picasso, 1934

... ver cada porção dentro de um todo
articulado qual bela figura de mosaico
composta de milhares de pastilhas
e deslumbrante bordado
feito de mil fios coloridos

Leonardo Boff

O presente estudo focaliza processos relacionados à circulação de discursos acadêmico-educacionais entre professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Tomando como referencial empírico o PEC-Formação Universitária – um programa de formação docente continuada realizado em nível superior –, a investigação procura descrever e caracterizar modos pelos quais professores desse nível de ensino apropriam-se de textos impressos produzidos no ambiente universitário. Nesse sentido, pergunta-se: de que maneira esses professores recebem, lêem e se apropriam de textos dessa natureza? Que saberes e práticas estão implicados nesses processos de apropriação? Como essas leituras os atingem? Que efeitos tais discursos – produzidos por meio de práticas de tipo acadêmica – sofrem em função dessas leituras efetivamente realizadas?

A investigação de questões dessa ordem vai ao encontro da perspectiva apontada por Roger Chartier (1988), que sugere o estabelecimento de relações entre os discursos proferidos no campo das diversas profissões e as maneiras pelas quais os leitores deles se apropriam. Trata-se de focalizar os modos como diferentes grupos fazem uso dos mesmos bens simbólicos, de forma a desvelar disputas entre representações que buscam construir e organizar o mundo social. É em vista de tais considerações que o estudo sobre as leituras que professores das séries iniciais realizam de textos acadêmico-educacionais aparece como uma oportunidade para desvendar processos implicados na configuração de identidades e de práticas docentes, constituídas em meio a espaços formativos e/ou profissionais relacionados a situações específicas do campo educacional.

No caso deste estudo, tem-se em vista problematizar processos relativos à *universitarização da docência* das séries iniciais, identificando e caracterizando certos dispositivos que agem na constituição dessa tendência que, por sua vez, integra um movimento mais amplo de *profissionalização* do magistério. Iniciativas voltadas para a formação superior dos professores das séries elementares estiveram presentes em reformas educacionais levadas a efeito em diversos países ao longo do século XX. Esse é o caso dos Estados Unidos ainda na década de 30; do Canadá e da Inglaterra nos anos 60; da Austrália

nos anos 70; do México na década de 80; da França nos anos 90; entre outros exemplos (Bourdoncle, 1997, 2000).

No Brasil, a formação em nível superior para os professores das séries elementares foi objeto de iniciativas isoladas no decorrer do século passado. Educadores vinculados ao grupo dos *Pioneiros da Educação Nova*, por exemplo, já ressaltavam que

(...) a formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

Essas premissas nortearam um ‘modelo’ de formação de professores que tinha em vista “transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental” (Tanuri, 2000, p.72). Nessa direção, foi criado em 1932 o Instituto de Educação do Distrito Federal no qual, segundo Diana Vidal (2001, p.19), “pela primeira vez, a formação para o magistério era elevada a nível superior” no país. Aquela experiência foi subsidiada por um conceito de prática docente inovador e a instituição revelou-se como ambiente de gestação “de uma nova cultura profissional docente” (Vidal, 2001, p.19). Tanuri (2000) ressalta que a formação de professores primários em São Paulo seguiu caminho semelhante a partir da reforma implementada por Fernando de Azevedo, em 1933. A antiga Escola Normal da Capital passou, então, a ser denominada Instituto de Educação Caetano de Campos e, como no caso do Distrito Federal, a integralização do curso secundário fundamental era exigência para o ingresso. No entanto, essas iniciativas que pretendiam imprimir um *status* superior para a formação do magistério primário tiveram duração relativamente efêmera. Até o final da década de 30, a formação de professores primários já havia voltado a ocorrer no nível secundário no Distrito Federal (em 1937) e em São Paulo (1938).

O papel do Ensino Superior para a formação de profissionais da Educação Elementar voltou ao discurso educacional algumas décadas mais tarde, embora sob motivações diferentes daquelas compartilhadas pelos ‘Pioneiros’. De acordo com Santos e Bueno (2004), os objetivos desenvolvimentistas associados à educação escolar e a forte

valorização das Ciências da Educação a partir dos anos 60 requeriam novos valores e saberes dos profissionais da educação sugerindo, inclusive, a pertinência da formação superior para os professores das séries elementares. No entanto, as pesquisadoras ressaltam que, em função da mentalidade tecnocrática característica da época, o que de fato ocorreu foi a uma “oficialização do rebaixamento na formação dos professores” (p.9), com a introdução de facilitadores para o ensino como livros didáticos bastante diretivos e a presença de especialistas nas escolas (profissionais formados em nível superior). Esse quadro de rebaixamento da formação e de desvalorização dos saberes profissionais docentes era agravado pela crescente degradação nas condições de vida dos professores, o que resultou em “uma certa assimilação do ‘espírito’ tecnicista às práticas de ensino” (Santos e Bueno, 2004, p.14). Assim, em que pese a centralidade conferida aos saberes ‘científicos’ para a docência, a formação dos professores das séries iniciais foi mantida em nível secundário.¹

Cenário diferente vem se delineando nos últimos anos, a partir de uma prodigiosa ampliação da oferta e da demanda para a formação em nível superior dos docentes das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. De acordo com o censo publicado em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), entre 1996 e 2002, houve um crescimento de 10% no número de professores que possuíam diploma superior e que atuavam nas séries iniciais. No período imediatamente anterior, entre 1991 e 1996, o aumento havia sido de pouco mais de 1%. Esse movimento de *universitarização* da docência das séries elementares no Brasil foi impulsionado, sobretudo, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.334) em 1996 que afirma: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”²

Tais diretrizes legais foram recebidas com inquietação pelos professores que não possuíam diploma de Ensino Superior e que, portanto, sentiram-se ameaçados pela possibilidade de perderem seus direitos de exercício profissional. Tendo em vista obter a certificação mencionada pela lei e, com isso, assegurar estabilidade profissional, muitos

¹ Embora os pareceres 251/62 e 349/72 do Conselho Federal de Educação tenham feito menção à necessidade do professor das séries elementares serem formados no Ensino Superior.

² Parágrafo 4º, inciso IV, artigo 87 das Disposições Transitórias. Tal afirmação causou controvérsias, já que a formação média para os professores desse nível é referida como válida no artigo 62 da mesma LDB. O parecer n.03/2003 do Conselho Nacional de Educação pôs fim às incertezas ocasionadas pela imprecisão da lei, afirmando que o diploma em nível médio gera direito para o exercício do magistério na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

desses professores ingressaram em cursos de Pedagogia ou Normal Superior, ambos voltados para a formação docente.

Além dessas iniciativas individuais assumidas pelos professores, o cumprimento das disposições apontadas pela referida LDB tem motivado vários estados e municípios brasileiros a empregarem estratégias para a formação de seus quadros docentes em nível superior³. Para tanto, recursos vinculados à educação a distância – entre os quais as mídias interativas – têm sido considerados como formas economicamente mais viáveis. Tal estratégia de formação é prevista na mesma LDB que, no artigo 80, afirma: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

Alternativas dessa natureza integram um forte e crescente mercado voltado para a formação de professores⁴ – por meio de cursos regulares de graduação ou de programas especiais – que encontra suporte, de um lado, na urgência do cumprimento dos dispositivos legais já mencionados e, de outro, na expansão que vem caracterizando o Ensino Superior no Brasil nos últimos tempos⁵.

O dispositivo universitário da formação docente no PEC-Formação Universitária

É nesse cenário que se inscreve o programa de formação docente tomado como referencial empírico desta investigação. O PEC-Formação Universitária⁶ correspondeu a um programa especial implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia

³ Alguns exemplos podem ser mencionados: o *Projeto Veredas*, implementado pela SEE-MG; o Curso Normal Superior, fruto de parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade Eletrônica do Paraná e a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná; o *PEC-Formação Universitária* realizado pela SEE-SP em associação com a USP, a PUC-SP e a UNESP; o *PEC-Municípios*, resultado de parceria entre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e diversos municípios paulistas (a parceria foi intermediada pela União dos Dirigentes Municipais-SP e o curso ministrado pela USP e pela PUC-SP).

⁴ Segundo o Cadastro Nacional de Cursos (INEP, 2003), existem no Brasil 2.138 cursos destinados à formação de profissionais da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (765 cursos do tipo Normal Superior e 1.373 cursos de Pedagogia). Destes, 824 (38,5%) são oferecidos por instituições públicas, enquanto 1.314 (61,3%) estão ligados à rede privada de ensino.

⁵ O Senso da Educação Superior (INEP, 2003) revela que o número de estudantes de graduação cresceu 11,7% em relação ao ano anterior (no setor privado, o crescimento foi de 13,3% no mesmo período).

⁶ Em vários momentos deste trabalho o programa será denominado pela forma abreviada ‘PEC’.

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP)⁷. Foi iniciado em julho de 2001 e, em dezembro de 2002, concedeu diploma de licenciatura plena a 6.233⁸ professores efetivos da rede estadual de ensino que possuíam, até então, apenas a habilitação para o magistério em nível médio. Embora não tenha sido formalmente classificado na modalidade de educação a distância, o PEC apresentava várias características desse ensino. Tendo como inspiração o Curso Normal Superior a distância idealizado pela Universidade Eletrônica do Paraná (UEP), a proposta paulista para a formação de seus professores resultou em um programa presencial, com forte apoio de mídias interativas e organizado sob a forma de módulos. A carga horária do curso foi de 3.100 horas, distribuídas ao longo de 18 meses.

Os diplomas expedidos pelas universidades participantes do programa tiveram equivalência entre si do ponto de vista legal – outorgando o direito à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental – a despeito de a nomenclatura empregada em cada caso ter sido diversa. Os alunos-professores que freqüentavam o curso oferecido pela USP e pela UNESP receberam o diploma de “Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, enquanto aos alunos da PUC-SP foi outorgado o título de “Licenciado em Pedagogia – magistério das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental”.

Essa diferença reflete certa dualidade atualmente presente no cenário da formação docente, representada pela co-existência dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Como sublinha Roselane Campos (2004), tal dualidade põe em relevo duas lógicas distintas que caracterizam o quadro da formação docente hoje. De um lado, os cursos de Pedagogia, que representam uma formação do tipo universitária e que costumam ser por isso mais valorizados socialmente; e, de outro, os cursos de tipo Normal Superior, vinculados a uma lógica técnico-instrumental e associados à formação de menor reconhecimento social. Embora as análises ensaiadas por Campos pareçam pertinentes para caracterizar o cenário mais amplo da formação de professores, não elucidam completamente o caso ora focalizado, já que podemos considerar o PEC-Formação Universitária como um único programa, oferecido pelas três universidades envolvidas. Todos os professores – alunos do PEC – freqüentaram o mesmo número de horas-aula e de horas de estágio supervisionado, receberam o mesmo material impresso, assistiram a videoconferências sobre os mesmos temas e realizaram atividades de mesma natureza. O

⁷ A implementação do programa foi objeto da deliberação do Conselho Estadual de Educação 12/2001.

⁸ Dado divulgado pela SEE-SP

tipo de formação oferecida aos professores nesse caso não poderia se reverter em justificativa para os diferentes títulos que lhes foram outorgados.

Cabe ressaltar, ainda, que os alunos-professores focalizados por esta investigação não dispunham, durante todo o período de implementação do programa, de informações mais precisas sobre o diploma que lhes seria atribuído. Tal incerteza era fonte de apreensão, já que, como mencionado, os cursos de Pedagogia gozam de maior reconhecimento social que os cursos Normal Superior. Os professores manifestavam, então, forte descontentamento diante da possibilidade de receberem o diploma do curso Normal Superior, mesmo que o diploma de Pedagogia, nesse caso específico, pudesse lhes conferir habilitação para o exercício das mesmas funções.

Como será explorado mais adiante, o desconforto daí decorrente era intensificado em função das dúvidas que os professores compartilhavam sobre as prerrogativas do PEC para expedir diplomas de nível superior, já que era um programa em caráter especial e não um curso regular das universidades. Nesse mesmo sentido, os professores revelavam ter dúvidas sobre o efetivo pertencimento ao quadro discente das universidades envolvidas, já que o ingresso como alunos havia ocorrido por vias indiretas e sem a realização de exames vestibulares. As filiações destes à USP, à PUC ou à UNESP deveram-se à localização da escola em que lecionavam, já que cada uma das universidades responsabilizou-se por determinadas regiões do estado.

Assim, o ingresso como aluno em uma universidade de prestígio – como é o caso das três instituições em questão – era assumido por vários professores como uma fonte de orgulho e, ao mesmo tempo, de insegurança. Era bastante recorrente, então, que eles comparassem o PEC-Formação Universitária a cursos regulares de graduação freqüentados por colegas de trabalho ou familiares. Por meio de tais comparações, os professores pareciam querer identificar o *valor simbólico* daquele programa especial ao qual eles se viam filiados como alunos. O PEC era tomado, então, do ponto de vista do lugar, de maior ou menor prestígio, que ocupava no seio do mercado formativo voltado para os professores das séries iniciais e isso parecia trazer implicações para o grau de legitimidade e relevância que os professores atribuíam às práticas de formação que ali tomavam forma, entre as quais a leitura dos textos.

É forçoso considerar, também, um outro traço de ambigüidade presente naquele programa de formação. Ele se apresentava aos professores como uma possibilidade de ingresso em um espaço caracterizado por posturas e atividades de tipo acadêmica, mas ao mesmo tempo era marcado pela presença da SEE-SP, como instância

patrocinadora do curso e empregadora dos professores. A convergência desses dois aspectos em um único ambiente trouxe diversas implicações – e mesmo efeitos paradoxais – para as práticas formativas realizadas ali (o que será explorado mais adiante).

Por ora, propõe-se um breve exame sobre pressupostos presentes nessa parceria entre universidade – lugar privilegiado para a produção de saberes teóricos e de posturas reflexivas acerca das práticas sociais – e uma Secretaria Estadual de Educação, instância administrativa e burocrática que tomou para si a formação de seu quadro docente.

Discursos emergentes sobre a formação para o magistério

Considera-se que esse tipo de parceria – que, como visto, vem se tornando algo comum – reflita um conjunto de concepções, expectativas e interesses sobre a formação inicial e em serviço dos docentes, relacionado à fabricação do professor profissional (Popkewitz e Nóvoa, 2001).

A partir de uma crescente *racionalização* do ensino, pretende-se alçar o magistério ao *status* de uma profissão melhor estabelecida, que goze de maior prestígio social e intelectual; e cujo exercício seja fundamentado em saberes produzidos por meio de pesquisas científicas. Nesse cenário, como ressalta Bourdoncle (2000), a *universitarização* do magistério tem sido considerada como um importante dispositivo para que a docência suplante o *status* de um mero ofício⁹, baseado principalmente em saberes de ordem prática que são aprendidos pelos professores na experiência direta do trabalho cotidiano e, também, nas relações mantidas entre pares. Pressupõe-se que o contato dos professores com saberes acadêmico-educacionais lhes proporcione aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas de sua parte e, com isso, maior eficácia na docência.

Popkewitz e Nóvoa (2001) observam que essa lógica ‘científica’ tem fundamentado os princípios de autonomia e de auto-governo que são exigidos das escolas e de seus profissionais, estando assim cada vez mais presente no trabalho dos professores. Os docentes são então chamados a aderir a valores, práticas e saberes acadêmico-

⁹ O autor emprega o termo francês *métier*.

científicos que se revertem em fontes potenciais de normalização e de controle sobre o seu trabalho e sobre a vida das escolas. Com isso, a comunidade acadêmica tenta impor o seu próprio ponto de vista e discurso sobre o ensino como sendo o mais fértil para nutrir as práticas e reflexões dos professores.

Assumem destaque, nesse contexto, discursos que apregoam a iminência de processos de *reinvenção*, *reconstrução* ou *reconfiguração* da escola e do trabalho dos professores, em busca de níveis mais elevados de competência profissional docente e de qualidade para a educação (Demo, 1995; Coll, 1997; entre outros). Segundo esses discursos, os processos de mudança da instituição escolar devem ser ancorados em uma maior racionalidade das práticas que nela tomam forma, incluindo, entre outros fatores: a redefinição do papel social da educação e dos objetivos das práticas escolares; o estabelecimento de formas alternativas de organização do espaço escolar; alterações quanto ao tipo de relação estabelecida entre a escola e outras instâncias sociais; e mudanças relativas às práticas de ensino e ao tipo de relacionamento, postura e papel assumido pelos sujeitos que interagem no cenário educativo. Com isso, objetiva-se uma maior adequação da instituição escolar ao que se considera como sendo as novas características e exigências da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, os docentes são chamados a atuar como solucionadores de problemas e como profissionais reflexivos, que devem se mostrar especialmente sensíveis às mudanças, atuando com maior autonomia na busca por soluções para os problemas. Como ressalta Jonnaert (1996), muitos dos discursos acadêmico-educacionais mais recentes tendem a apresentar o professor como um *artesão*, um *artista* que, por meio de uma postura reflexiva subsidiada por saberes ‘científicos’ sobre o ensino e a aprendizagem, pode e deve controlar todo o processo de realização de seu ofício, atingindo com isso maior autonomia profissional. Derouet (2002) explica que essa nova identidade profissional proposta aos professores converge para o tipo de administração pretendida por Estados que assumem uma função de mera regulação local. Tal modelo político de administração supõe que os sujeitos sejam capazes de reajustar permanentemente seus comportamentos em função de informações recebidas e das avaliações realizadas.

Além disso, Lenoir (2005) ressalta que, embora esses discursos enalteçam a *expertise* do professor favorecendo uma elevação do *status* social do magistério, eles apontam para uma perspectiva técnico-instrumental da docência ao impor o *expert* como um modelo detentor de soluções operacionais relacionados ao ensino. Ocultam, assim, a ação cotidiana realizada pelos professores, bem como os processos de objetivação

cognitiva dessa ação. Em que pese a ênfase que atualmente vem sendo atribuída às habilidades de solução de problemas por parte dos professores e à utilização de métodos qualitativos em avaliações e implementações locais das reformas, muitos dos discursos ora emergentes revelam uma visão marcadamente pragmática dos assuntos educacionais. Trata-se de um movimento de centralização de informações estatísticas sobre o rendimento das crianças, os recursos escolares e a implementação das reformas (Popkewitz, 1998).

Esses discursos correntes vêm retomando o tom tecnicista de outros momentos – especialmente nos anos 60 e 70 do século XX – em função de uma tendência de “hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem” (Isamberti-Jamati, 1997, p.81) que ocorre por meio da decomposição de tarefas, explicitação de critérios e padronização das situações educativas. Como mencionado, nas décadas de 60 e 70, a busca por maior racionalidade nas práticas docentes implicou em um rebaixamento para a formação dos professores (Santos e Bueno, 2004). Já a vertente tecnicista presente entre nós inscreve-se em uma retórica da autonomia e da profissionalização do magistério atribuída, entre outros fatores, ao incremento na formação dos docentes, que agora devem ter acesso mais amplo a saberes acadêmico-educacionais e deles se valerem para a elaboração de práticas mais reflexivas. Torna-se cada vez mais necessário, no entanto, que os professores adaptem seu trabalho à mentalidade empresarial imposta à organização escolar. O contexto atual da produção de discursos educacionais assume, pois, matiz contraditório que merece atenção.

Nóvoa (1999) adverte que esse modo paradoxal de a profissão docente ser apresentada resulta muitas vezes em um binômio formado, de um lado, pelo excesso de discursos a respeito da centralidade do papel dos professores para a sociedade e, de outro, pela pobreza das práticas políticas, das propostas sobre a profissão docente e das práticas pedagógicas realmente levadas a efeito nas escolas. O autor ressalta que esses discursos revelam uma “concepção escolarizada da formação de professores” (p.14), que tende a consolidar um mercado de formação rentável, todavia carente em práticas de reflexão experiencial e de partilha de saberes profissionais.

Diante desse contexto, Belmira Bueno (2003) propõe que se questione sobre os modos pelos quais os professores se defrontam com as atuais políticas voltadas para a sua formação e como se “apropriam dos objetos e valores que lhes são impostos e dados a consumir” (p.14). Apoiando-se em de Certeau (1994 [1980]), a pesquisadora questiona-se sobre as *maneiras de fazer* dos professores ao se reapropriarem desses espaços formativos, organizados por “técnicas de produção cultural” (de Certeau, p.41). Trata-se de desvelar formas de submissão e também de rebeldia que se fazem presentes nas operações de “caça

não autorizada” (de Certeau, 1994 [1980], p. 38) pelas quais os consumidores (no caso, os professores) se apropriam de produtos culturais.¹⁰

Representações sobre o professor-leitor e suas leituras

Em meio a esses processos de *universitarização* do magistério, a circulação de saberes acadêmico-educacionais assume destaque e favorece um considerável desenvolvimento no ramo de publicações destinadas aos profissionais docentes. Desponta, então, um cenário de “hiper-produção informativa” (Alava, 1997, p.96) no campo educacional, no âmbito do qual muitas editoras têm mostrado maior interesse em publicar produções pedagógicas por meio de livros e de revistas especializadas. Essa tendência mostra-se também presente no mercado editorial brasileiro e afeta indiscutivelmente o contexto acadêmico.

O estudo a respeito do consumo que os professores realizam dessa produção acadêmica – que ora lhes é mais extensivamente dirigida – desponta como um tema estimulante, já que a figura do professor-leitor tem sido alvo de muitas críticas que ressaltam, sobretudo, a insipiência de suas práticas de leitura bem como a pouca competência nelas revelada. No cenário das produções nacionais, análises que foram tecidas a esse respeito no final dos anos 90 apontaram o caráter interdito (Britto, 1998), escolar (Batista, 1998) e infantil (Silva, 1998) das práticas de leitura dos docentes. No que se refere mais especificamente às relações estabelecidas com os escritos sobre educação, estudos realizados no contexto internacional, sobretudo na França e nos Estados Unidos, apontam para um certo “iletrismo pedagógico” (Gambart, 1987; Alava, 1991; Etévé, 1992; Drouet, 2000) por parte dos professores, bem como para sua resistência aos textos acadêmico-educacionais (Jonnaert, 1996; Alava, 1997; Bartels, 2003; A.-M. Chartier, 2003a). De acordo com tais estudos, os professores tendem a apresentar uma fraca propensão à leitura também no que se refere ao espaço profissional, restando-lhes uma

¹⁰ Tais questionamentos são tecidos no âmbito do Projeto integrado/ CNPq *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*. (BUENO, 2003), no qual o presente trabalho está incluído.

posição de “sub-informação” (Alava, 1997, p.96), diante da abundância de informações pedagógicas disponíveis.¹¹

Como se dá o encontro entre o professor e os textos que, produzidos pela comunidade acadêmica, lhes são agora mais ostensivamente oferecidos? Essa questão parece especialmente pertinente ao se considerar que, na universidade, a leitura e a relação com os saberes estão ancoradas em representações e práticas específicas, diversas das dos professores. De que maneira então os professores procedem à leitura desses materiais? Que fatores e processos caracterizam essas leituras?

Uma investigação a esse respeito mostra-se especialmente instigante no caso dos professores que lecionam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Considera-se que, para esse grupo, a leitura de textos produzidos no ambiente acadêmico voltado à pesquisa assuma contornos e características próprias, relacionadas a múltiplos fatores que historicamente vêm ocasionando sua desvalorização profissional e influenciando as experiências formativas a ele dirigidas.

Apesar de os discursos atualmente em voga estimarem a profissionalização do magistério, observa-se a permanência do cenário de desvalorização da docência, sobretudo nas séries iniciais. Trata-se de um processo já bastante antigo que, no caso brasileiro, remonta aos primórdios da profissionalização docente no século XVIII. A história do magistério tem sido caracterizada por idéias que destacam sobremaneira as qualidades morais, aptidões naturais e atitudes de dedicação daqueles que o praticam, desconsiderando o papel de conhecimentos mais especializados relacionados ao ensino. Representações dessa ordem parecem sustentar uma crescente desqualificação do magistério, considerado como uma profissão de “segundo nível ou complementar” para a qual costuma ser dirigida uma formação aligeirada e carente em saberes profissionais (Campos, 2002, p.27).

O ingresso mais extensivo de mulheres nos cursos normais e nos quadros docentes das escolas elementares (no final do século XIX) contribuiu para a intensificação desse processo de desqualificação profissional. Maria Christina Campos (2002) ressalta que, às normalistas da época, passou a ser dirigido um currículo ainda mais simplificado do que aquele – já bastante geral e ligeiro – que vinha sendo empregado na formação dos

¹¹ Cabe ressaltar que, desde a criação dos *Institutes Universitaires de Formation de Maitres* – IUFM em 1990, os cursos de formação de professores para as séries iniciais na França recebem somente estudantes que já concluíram algum curso em nível superior. Nos EUA, esse processo de *universitarização* da docência foi levado a efeito ainda na década de 1930. Tem-se, pois, que o “iletrismo pedagógico” revelado por pesquisas realizadas nesses dois países não pode ser diretamente relacionado a uma baixa escolaridade dos professores.

futuros professores. Considerava-se que para as moças as atividades docentes constituíam um mero prolongamento das tarefas do lar, uma vocação natural, para a qual não haveria necessidade de formação especializada.

Desde então, o magistério tem sido influenciado pelo tipo de educação tradicionalmente reservado às mulheres, voltado para a submissão e para uma esfera de atuação livre de contatos mais produtivos com o conhecimento (Souza, 1997). Segundo ressalta Michael Apple (1988), em decorrência desse processo de feminização, as professoras e os poucos professores que restaram lecionando nas séries iniciais passaram a experimentar o conhecimento como algo exterior a si e produzido em outras instâncias, entendendo que a eles próprios caberia apenas sua reprodução no ato de ensinar.

Identifica-se, pois, a produção de um distanciamento com relação ao saber entre as professoras e os professores das séries elementares já que o ensino das crianças, como referido, tem sido comumente entendido como uma tarefa para a qual não se faz necessário que o professor tenha conhecimentos mais elaborados sobre os conteúdos abordados ou sobre os múltiplos fatores – de ordem social, cultural, econômica, psíquica, entre outros – que se entrecruzam na configuração das situações de ensino e de aprendizagem. Pressuposições dessa ordem vêm tradicionalmente justificando a escassez de contatos mais efetivos entre esses professores e as atividades e produções acadêmicas (Souza, 1997).

Concomitantemente a essa crescente identificação do magistério elementar como uma profissão feminina (e a decorrente associação do mesmo a significados socialmente assumidos como femininos), os períodos posteriores dessa história de profissionalização têm sido marcados por uma acentuada deterioração das condições de trabalho dos professores que atuam nesse nível, ocasionada, sobretudo, pelo mau gerenciamento de grande parte das iniciativas de crescimento das redes públicas de ensino no Brasil¹². Em função desse longo processo de desvalorização profissional, as professoras e os professores das séries iniciais têm estado cada vez mais distanciados das classes médias do ponto de vista econômico e, também, das oportunidades de formação e de acesso a bens culturais. (Hypolito, 1997)

Tendo em vista tais aspectos relacionados à história do magistério, admite-se que o já referido movimento de *universitarização* da docência elementar acena para um

¹² Esse é o caso, por exemplo, da criação desordenada de ginásios na década de 1960 ou do modo como foi efetuada a ampliação das redes de ensino que seguiu à promulgação da lei 5692/71. Uma análise detalhada desse processo é oferecida por Sposito (1984).

tipo de relação com o conhecimento e com a universidade até então pouco vivenciado por grande parte dos professores que atuam nesse nível de ensino. Pressupõe-se que o ingresso em cursos superiores lhes possibilite um maior acesso a textos sobre educação que são produzidos no âmbito acadêmico e que, até então, raramente lhes chegavam às mãos. O acesso a espaços, materiais, saberes e práticas universitárias por parte desses professores das séries iniciais revela-se como uma conquista altamente positiva, apontando para o atendimento de direitos educacionais de uma parcela da população que tem estado alijada de experiências dessa natureza; bem como para a possibilidade de maiores aproximações entre a escola fundamental e a universidade.

Entretanto, expectativas relacionadas aos efeitos que esse movimento de *universitarização* pode render para o trabalho docente cotidiano merecem análises mais demoradas, que ultrapassem as intenções já mencionadas de racionalização do ensino. Os esforços ora em curso, no sentido de oferecer bases mais racionais e ‘científicas’ para a docência, pressupõem certa linearidade no que se refere aos modos como os professores recebem e empregam os saberes teóricos que lhes são disponibilizados. De acordo com tal concepção, esses saberes assumiriam uma coerência interna que seria mantida no decorrer do processo de divulgação, circulação e recepção no mundo social, chegando em sua acepção original aos professores para assim subsidiarem suas reflexões e atitudes. Pressuposições dessa ordem não consideram a heterogeneidade que caracteriza os modos pelos quais os sujeitos se apropriam dos discursos que circulam no mundo social.

No caso mais específico dos professores, Anne-Marie Chartier (1998) alerta que os mesmos tendem a se apropriar das informações que lhes são disponibilizadas a partir de seus interesses e saberes práticos relacionados à docência. De acordo com a autora, tais informações tendem a ser consideradas pelos professores como “saberes para a ação” (p. 80) e passam a integrar uma rede de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que, mesmo por vezes incompatíveis do ponto de vista teórico, assumem coerência interna e oferecem sentido para a ação.

Essa aproximação pragmática com os saberes pedagógicos difere consideravelmente do tipo de atitude diante do saber que costuma ser mais valorizada no ambiente acadêmico. Ali, como ressalta Jonnaert (1996), os pesquisadores validam seus gestos cotidianos pela dúvida e pela busca de explicações sobre os eventos, que por sua vez devem se mostrar coerentes do ponto de vista da perspectiva teórica adotada. Enquanto isso, os professores refletem em busca de certezas que apontem para as muitas decisões que devem ser tomadas diante dos acontecimentos e das urgências que se impõem ao

trabalho diário na escola. Trata-se, portanto, de duas maneiras específicas de se aproximar e de se apropriar de informações produzidas sobre o ensino e a aprendizagem e de integrá-las em seus saberes e práticas profissionais. A consideração dessas diferenças entre o ponto de vista dos professores e aquele comumente assumido por pesquisadores acadêmicos e professores universitários pode, no entanto, auxiliar na elucidação de certos enganos sobre o papel dos saberes acadêmico-educacionais para a formação dos docentes e o engendramento de seu trabalho cotidiano.

A esse respeito, Bueno (1996) sublinha que, embora as teorias sobre o ensino tenham uma natureza *explicativa*, “o discurso pedagógico é prescritivo por excelência” (p.125). Isso porque, como esclarece Scheffler (1974), o discurso educacional tende a assumir uma função *programática*, já que costuma insinuar ou mesmo apontar diretamente programas de ação, acabando por ensejar questões de ordem moral e prática.

Bueno (1998) alerta que essa situação ambígua costuma gerar equívocos para as relações que são estabelecidas entre a teoria e a prática na docência. O conhecimento teórico tem sido tradicionalmente supervalorizado em detrimento da prática docente, em um contexto no qual, erroneamente, se pressupõe a existência de relações lineares e unívocas entre os dois domínios. Esse cenário provoca, inclusive, um estado de insatisfação geral, no qual os professores acusam os discursos teóricos de serem demasiadamente abstratos e de retratarem a escola por meio de idealizações; enquanto os pesquisadores queixam-se que os professores não se valem dos conhecimentos acadêmicos na docência ou que tendem a distorcê-los. Sobre esses desencontros, Bueno pondera:

(...) é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional, mas que também procedem da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Isso supõe a existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso ‘científico’, pois que é também produzida e partilhada socialmente pelos professores. (1996, p.127)

A centralidade da *cultura pedagógica* para a docência também é sugerida por Azanha (1995) ao apontar “a existência no âmbito da escola de um ‘saber’ não decodificado nem expresso numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (p.76). Não se trata de negar o valor dos saberes teóricos para a docência, mas sim de reconhecer a presença de especificidades nos modos como os professores efetivamente deles se valem na elaboração de suas práticas e discursos profissionais. Cabe

indagar, portanto, sobre as formas pelas quais os conhecimentos teóricos “são relativizados, tematizados e reconceitualizados [pelos professores] ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração” (Bueno *et alii*, 1993, p.309). A elucidação sobre esses processos de *apropriação* de saberes teóricos por parte dos professores requer atenção inclusive aos modos como eles os recebem; o que ocorre, entre outras vias, pela leitura de textos acadêmicos.

Da familiaridade ao estranhamento no encontro com o ‘outro-leitor’

O estudo sobre as maneiras como os professores lêem textos acadêmicos e como deles se apropriam deve ser acompanhado de questionamentos sobre o lugar social a partir do qual essas leituras são observadas e analisadas. Embora de modo sutil, esse fator age configurando o tipo de aproximação estabelecida com o tema e o ambiente investigados, com os informantes da pesquisa e com suas práticas. Como adverte Barbier-Bouvet (1988), “todos os que escrevem sobre a leitura lêem. Está exatamente aí o problema (...)”¹³.

A leitura costuma figurar como uma atividade bastante presente na rotina dos que se propõem a realizar estudos de natureza acadêmica, como é o caso de uma tese de doutorado. A obviedade de tal afirmação pode ofuscar os perigos que ela prenuncia. Isso porque, se a familiaridade com o ato de ler constitui fonte potencial de interesse por práticas relacionadas à leitura, pode trazer consigo também pré-concepções suficientemente arraigadas para enviesar o olhar do pesquisador, determinando as observações e análises que ele tece sobre o contexto investigado e sobre o *outro-leitor*. Com isso, o rigor da pesquisa encontra-se gravemente ameaçado.

Riscos dessa natureza mostram-se especialmente presentes para este estudo, visto que suas atenções recaem justamente sobre a leitura de textos produzidos em ambientes acadêmicos e que abordam temas pedagógicos – duas condições que os fazem parecer ainda mais familiares a pesquisadores vinculados à área educacional. Entram, pois,

¹³ “Tous ceux qui écrivent sur la lecture lisent. C’est bien là le problème (...)”

em jogo seus próprios pressupostos sobre a leitura, bem como suas maneiras de considerar os textos, de os ler e de os relacionar com seus estudos e reflexões sobre o ensino, a docência, a escola etc. Representações específicas referentes tanto ao ato de ler – e os procedimentos que o circundam – quanto aos conteúdos dos textos lidos são assim evocadas no contato com o referencial empírico da pesquisa.

Nessas circunstâncias, a realização de um trabalho de investigação mais fértil e rigoroso requer, como sugere Frederick Erickson (1984), que o pesquisador tenha um olhar de estranhamento diante do que lhe parece já familiar e mesmo corriqueiro, assumindo uma posição de distanciamento para com suas próprias concepções sobre o tema investigado. Embora não seja possível alcançar um olhar totalmente livre de suposições e julgamentos a respeito da leitura dos sujeitos – ou de qualquer outra prática social – a elaboração de novos conhecimentos exige esforços nesse sentido. É por esse motivo que a explicitação do lugar social de onde partem as observações e análises, bem como dos pressupostos e crenças que aí subjazem, pode favorecer uma aproximação menos suscetível a vieses e possíveis deturpações.

No caso desta investigação, as primeiras aproximações com o tema focalizado foram caracterizadas, entre outros fatores, pela crença no potencial formativo dos saberes acadêmico-educacionais e pela consideração da leitura como um canal privilegiado para a divulgação dos mesmos entre os professores. Esse modo de compreender a formação para a docência deve-se, sobretudo, a experiências que tenho experimentado no ambiente acadêmico, durante a graduação na Pedagogia e o curso de Mestrado em Educação; que favoreceram uma certa naturalização de práticas e valores que são comumente partilhados pela comunidade universitária. Nesse cenário, a leitura de textos vinculados a pesquisas acadêmicas, que buscam, portanto, oferecer explicações sobre os fenômenos educacionais, tende a ser vivenciada como uma atividade trivial e mesmo como condição *sine qua non* para a elaboração de trabalhos, projetos de pesquisa e artigos de divulgação. A leitura desses textos costuma assumir contornos formativos, objetivando principalmente a capitalização dos saberes, que devem ser relacionados ao seu campo de produção, constituindo referências para a compreensão e interpretação de outros textos e para uma boa inserção nos debates educacionais.

As experiências que tive como docente em contextos de formação de professores – no nível médio e no curso de Pedagogia – fizeram-me, no entanto, suspeitar da ‘universalidade’ desses modos acadêmicos de ler e de considerar a formação para o magistério; já que apontavam para a existência de práticas docentes formuladas e

realizadas à revelia da universidade e daquilo que ela se propõe a oferecer aos professores. No entanto, o papel de formadora nesses cursos requeria exatamente a divulgação e o estabelecimento de relações entre o ‘mundo da escola’ e o ‘mundo da universidade’, sempre com ênfase para as contribuições que o segundo poderia e deveria render ao primeiro.

A percepção de certos desencontros que se faziam presentes nas relações que os professores (na situação de alunos dos tais cursos) estabeleciam com valores, saberes e práticas acadêmicas – especialmente as relacionadas à leitura de textos educacionais – está na origem dos questionamentos desta pesquisa. Aqueles professores pareciam, não raras vezes, compreender e interpretar os textos que lhes eram oferecidos de modos alternativos aos esperados, relacionando-os a aspectos que pareciam mesmo destoar das discussões propostas pelos autores lidos ou ultrapassá-las de certo modo. Ademais, a leitura dos textos lhes parecia quase sempre uma tarefa penosa, a ser evitada a todo custo ou, ao menos, adiada pelo maior tempo possível. Tais fatores mostravam-se pouco convenientes para o trabalho como formadora de professores, mas, ao mesmo tempo, constituíam fonte de curiosidade e de questionamentos sobre as relações que eles mantinham com saberes acadêmico-educacionais. A insatisfação com a leitura daqueles professores converteu-se, então, em interesse e disposição para conhecer melhor seus modos de ler; o que motivou a busca de caminhos viáveis para uma investigação a respeito. O desafio estava posto.

Por uma descrição de práticas de leitura docentes

A possibilidade de realizar as atividades de campo no PEC-Formação Universitária constituiu vantajoso recurso para esta pesquisa, possibilitando uma observação direta de leituras realizadas por professores. Contudo, a eleição de tal referencial empírico impôs a necessidade de se considerar aspectos desse contexto particular no qual os textos acadêmicos eram organizados, oferecidos aos professores e por eles recebidos e lidos. Tendo em vista o caráter formativo e institucional do programa, o tipo de aproximação e de contato que os professores estabeleceram com os textos assumiu certas especificidades que agiram na configuração das leituras então realizadas.

Tratou-se de leituras profissionais que, naquele ambiente de formação continuada, estiveram investidas ainda de um caráter *escolar* e *obrigatório*, já que realizadas sob orientações específicas e assumidas como requisitos para a realização de trabalhos e avaliações. Objetivava-se, com isso, que tais leituras fossem *capitalizadas* pelos professores, ou seja, que se convertessem em categorias de referência que pudessem ser evocadas por eles no contato com outros textos e saberes pedagógicos (Chartier, Debayle, Jachimowicz, 1993).

Uma tal condição de leitura se distingue consideravelmente do universo das leituras pessoais de lazer e/ou realizadas a partir de interesses profissionais, porém marcadas também pela escolha pessoal e levadas a efeito mais livremente pelos sujeitos. Diferentemente dessas leituras escolhidas em função de interesses, necessidades e outras razões diversas, as efetuadas no âmbito do PEC constituíram parte de um projeto formativo sobre o qual os leitores não gozaram de espaços mais significativos de liberdade e de autonomia. Os textos a serem lidos e a ordem em que os mesmos apareceram no programa eram determinadas por profissionais envolvidos em sua organização, a partir de critérios relacionados a certas concepções sobre a formação de professores e a outras razões ligadas a interesses dos grupos nele envolvidos.

É também importante considerar a inserção do PEC no ambiente acadêmico das três universidades participantes. Um modelo específico de relação com os textos, sugerido pela forma como o programa fora organizado, conviveu com representações ancoradas em uma concepção mais tradicional caracterizada comumente pela leitura atenta e autônoma dos textos (especialmente de livros inteiros), pela capitalização das informações e, ainda, pela centralidade atribuída aos autores na escolha das obras a serem lidas e nas relações estabelecidas com as mesmas (Chartier, Debayle, Jachimowicz, 1993). Tais fatores sugeriram no decorrer da investigação a proposição de questionamentos ainda mais específicos, que vieram a somar-se aos que já tinham sido postos desde seu início. Que motivações e interesses estariam envolvidos na leitura que os professores realizaram dos textos que lhes foram dados a ler no PEC? Que fatores interferiram no processo de apropriação desses textos? Que representações sobre a leitura de textos acadêmico-educacionais conviveram naquele ambiente e que repercussões trouxeram para a configuração das práticas de leitura? Como o “iletrismo pedagógico” e as atitudes de resistência foram percebidos naquele ambiente marcado pela presença de instâncias acadêmicas, atreladas a certas concepções de leitura e de relação com saberes teóricos? E,

por fim, como esse modelo acadêmico e tradicional de leitura foi percebido pelos professores?

O teor assumido pelo conjunto de questionamentos aqui proposto demandou a busca por procedimentos de investigação que possibilitassem o estudo dos *processos* implicados nas leituras dos professores. Interessava descrever e caracterizar formas de imposição e de apropriação que se relacionavam dialeticamente na configuração das práticas de leitura. Os procedimentos comumente empregados em estudos que versam sobre as leituras dos sujeitos – questionários, entrevistas ou verificação do acervo de bibliotecas (particulares ou não) – pareciam incapazes de oferecer o tipo de dados pretendidos, posto que não favorecem a descrição dos *modos* pelos quais eles efetivamente as realizam. Optou-se, então, por realizar o estudo sob uma *abordagem etnográfica*, metodologia de pesquisa voltada para a percepção de aspectos não documentados, bastante sutis, que se fazem presentes nas práticas dos sujeitos.

Como poderá ser acompanhado no presente relato, a busca por esses aspectos, nem sempre evidentes na configuração das leituras dos professores focalizados, orientou cada uma das escolhas e recortes empreendidos ao longo desta investigação. Os procedimentos de interação em campo foram paulatinamente estabelecidos durante as atividades de pesquisa; ao mesmo tempo em que a perspectiva teórica do estudo foi melhor delimitada e que se refinaram os questionamentos inicialmente propostos. Para Elsie Rockwell (1986), esse processo contínuo de construção é característico dos trabalhos etnográficos, cujos caminhos seguidos vão sendo definidos em função: das especificidades do objeto de estudo, do tipo de interação que se busca com a ‘realidade’ e, ainda, do cenário efetivamente encontrado em campo e do que os informantes nele presentes oferecem.

*

*

*

As páginas que seguem relatam os percursos deste estudo, explicitando as maneiras pelas quais leituras profissionais docentes foram investigadas. No **Capítulo I**, são considerados mais demoradamente: os pressupostos teóricos que, relacionados à prática da leitura, subsidiaram a proposição dos questionamentos e o tratamento contínuo dos dados

reunidos em campo; um breve balanço de pesquisas já realizadas sobre o professor-leitor e suas leituras; processos envolvidos na produção e na circulação de saberes pedagógicos no campo educacional; e especificidades relacionadas às leituras de caráter profissional e as realizadas com fins formativos. O **Capítulo II** expõe as escolhas metodológicas, os recortes e os procedimentos da investigação, oferecendo, ainda, uma caracterização geral sobre o PEC-Formação Universitária e sobre as duas turmas de professoras focalizadas. Os materiais de leitura profissional que circulavam no programa são objeto de escrutínio no **Capítulo III** desta tese. O **Capítulo IV** reúne descrições analíticas sobre as práticas de leitura das professoras em cada um dos ambientes enfocados, ressaltando os modos pelos quais elas se relacionavam com textos e discursos acadêmico-educacionais. Nas **Considerações Finais** são estabelecidas relações entre as análises ensaiadas sobre as leituras docentes e o contexto mais amplo da formação de professores. Ademais, propõem-se considerações sobre a temporalidade dos usos nas leituras profissionais docentes. A tese traz, ainda, **Anexos** que têm em vista ilustrar materiais produzidos e analisados durante as atividades de campo: a transcrição de uma entrevista (Anexo I), um exemplar de registro de observação (Anexo II), o questionário aplicado entre as professoras (Anexo III) e algumas páginas da apostila do programa (Anexo IV).

Capítulo I

Culturas profissionais e modos de ler dos sujeitos



Mulher lendo. Picasso, 1935

Ao focalizar as maneiras como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental lêem e se apropriam de textos acadêmico-educacionais, este estudo intenta desvelar e registrar detalhes de um encontro entre duas culturas profissionais que – a partir de saberes objetivos, *habitus* e referências institucionais que lhes são próprios, embora não exclusivos – interagem na composição do campo educacional. O PEC-Formação Universitária reuniu, em um mesmo projeto, profissionais ligados a atividades acadêmico-educacionais responsáveis pela sua organização e implementação; e docentes que realizavam pela primeira vez um curso superior e que foram chamados à universidade para dar continuidade, de modo institucional, à sua formação profissional.

A análise de tal situação encontra importantes subsídios em formulações de Bourdieu (1983), para quem os *campos* constituem espaços de disputas, travadas entre grupos que concorrem pelo poder de produzi-los e dizer o que a eles convém. Bourdieu esclarece que, na conquista e manutenção desse poder, grupos hegemônicos contam com *capitais simbólicos* que dispõem e que são específicos ao campo particular em questão e ao jogo que nele é jogado. É por meio desse processo que, entre os vários discursos concorrentes e classificações, alguns deles são tomados como legítimos, ganhando ares de naturalidade. No entanto, ainda segundo o mesmo autor, as realidades produzidas pelas classificações eleitas como legítimas correspondem a imposições arbitrárias, que apenas registram um estado da luta por hegemonia no campo. Evidenciam-se, pois, as *relações de poder* envolvidas na construção das representações e práticas que os diversos grupos sociais passam a considerar como realidade.

Descrever esse momento de encontro, histórica e institucionalmente situado entre as duas culturas profissionais referidas, parece constituir possibilidade para apreender aspectos que agem no funcionamento do campo educacional, constituído a partir das relações e embates entre grupos que ocupam posições desiguais nesse espaço. Entende-se, com R.Chartier (1988), que estudos dessa natureza possam oferecer uma compreensão mais arguta acerca das práticas que buscam construir o *mundo como representação*. As representações são assumidas nesse contexto como um tipo de instituição social que atua na constituição do mundo, por meio da apreensão e estruturação do mesmo em discursos. Esse autor esclarece que a construção das representações sobre o mundo social é determinada pelos interesses de grupos que as forjam, instalando-se verdadeiras lutas no

interior dos campos, em meio às quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção de mundo social, seus valores e domínios.

No caso do objeto de estudo desta investigação, encontra-se em causa representações por vezes distintas – e, não raro, contraditórias e concorrentes – sobre o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos relacionados à formação dos professores e ao seu papel profissional. O nascimento e a sobrevivência de tais representações acham suporte nos lugares sociais e modos de funcionamento assumidos pelos dois grupos de profissionais mencionados.

A cultura profissional compartilhada no ambiente universitário está ancorada em valores e práticas acadêmicas que gozam de legitimidade social suficiente para nomear, descrever e explicar teoricamente fenômenos relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho docente e à instituição escolar. No seio dessa cultura profissional, alguns fatores assumem destaque, entre os quais: a proximidade com disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes prioritariamente – embora não exclusivamente – por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos. De acordo com A.-M. Chartier (2003b):

Todos os discursos teóricos das ciências humanas fascinam ou seduzem porque eles transformam o mundo em livro, colocam na confusão caótica dos acontecimentos e dos fenômenos a maravilhosa legibilidade da ordem do discurso, legibilidade construída, arbitrária, imposta e desejada.¹⁴ (p. 13)

Trata-se, com isso, da produção e difusão de discursos ‘objetivos’ que, como ressalta de Certeau (1974), figuram no “reino do anônimo e da tirania sem tirano” (p.99).

Os professores, por sua vez, estão filiados a uma cultura profissional vinculada ao trabalho cotidiano escolar, pela ação diante dos eventos e das muitas urgências impostas à vida ordinária institucional e, portanto, pelo interesse em informações que lhes auxiliem a tomar decisões diante desses acontecimentos que se sucedem cotidianamente. Essa “arte prática” (Scheffler, 1974) ou “arte do fazer” (de Certeau, 1994 [1980]) está ligada a saberes que, em sua maior parte, são inconscientes, invisíveis e

¹⁴ “Tout les discours théoriques des sciences humaines fascinent ou séduisent parce qu’ils transforment le monde en livre, mettent dans la confusion chaotique des événements et des phénomènes la merveilleuse lisibilité de l’ordre du discours, lisibilité construite, abstraite, imposée ou désirée”.

desconhecidos e sobre os quais os sujeitos não têm maiores necessidades de refletir, já que essa não constitui condição imprescindível para a realização do trabalho. A atividade docente orienta-se, assim, por uma lógica da ação, por uma *racionalidade prática*.

A circulação dessas informações entre os professores baseia-se, especialmente, na comunicação oral entre os pares e na consulta de obras práticas, conforme observam Etévé, Hassenforder, Lambert-Chesnot (1988); Simone (1991); Etévé (1992); Gambart (1991), Alava (1991); Duquesnoy (1997) e A.-M. Chartier (1998). A natureza dos saberes mais valorizados pelos professores, bem como as formas pelas quais os mesmos são compartilhados entre eles revelam-se pouco prestigiosas nos meios acadêmicos que, mais uma vez na história, vêm assumindo papel de grande destaque no campo educacional. Assim, não obstante o *valor de uso* assumido pelos saberes e práticas docentes no contexto escolar – que possibilitam efetivamente a realização da docência cotidiana – é o seu *valor de troca*, como bem simbólico (nos moldes apresentados por Bourdieu, 1996) que tem determinado o lugar em vários aspectos pouco privilegiado que os professores vêm ocupando em seu campo profissional.

Tendo em vista essa pouca legitimidade atualmente conferida aos seus próprios discursos, os professores têm sido descritos a partir dos parâmetros oferecidos por grupos que conquistam maior prestígio no campo educacional, e que por isso podem tomar para si a palavra (escrevendo teses e artigos para revistas científicas ou de grande circulação, proferindo aulas e conferências sobre assuntos educacionais, elaborando diretrizes curriculares, programas de formação docente etc.). É a partir, então, do ponto de vista acadêmico que as posturas, atitudes e competências dos professores vêm sendo caracterizadas e classificadas como mais ou menos adequadas para o exercício do magistério e, ao mesmo tempo, como mais ou menos ‘valiosas’ como bens simbólicos. Com isso, os professores têm sido comumente descritos no discurso pedagógico a partir daquilo que lhes ‘faltam’ para se adequarem aos princípios de racionalidade que, como já mencionado, ganham fôlego em debates educacionais nos últimos tempos. Costuma-se lastimar, pois, a precariedade das práticas docentes relacionadas à escrita, à leitura, à pesquisa e ao emprego de conhecimentos científicos sobre os fenômenos educativos, itens que vêm assumindo alto valor de troca no mercado simbólico da educação.

As especificidades que caracterizam cada um dos dois grupos aqui focalizados, no que tange aos seus saberes, práticas e valores relacionados à leitura de textos, sugerem a inscrição dos mesmos em diferentes comunidades sociais de

interpretação dos textos¹⁵. De acordo com R. Chartier (1999a [1992]), as comunidades de intérpretes (ou de leitores) se distinguem em função de disposições específicas no que se refere: às suas competências para ler, às normas e convenções que lhes definem os usos legítimos do escrito e aos seus interesses e expectativas com relação à leitura. O autor explica que tais determinações governam as práticas de leitura dos grupos, referindo-se às diferentes maneiras pelas quais os textos podem ser lidos. Assim, na relação com o escrito, cada comunidade partilha um mesmo conjunto de competências, usos, códigos e interesses.

A consideração de tais diferenças traz, pelo menos, três implicações importantes para as análises aqui pretendidas, que são exploradas em diferentes momentos deste trabalho. Uma primeira implicação foi abordada no capítulo introdutório e refere-se ao lugar ocupado pela pesquisadora nesse encontro entre diferentes comunidades de interpretação. A descrição dos modos como os professores levam a efeito as práticas de leitura que lhes são requeridas e a identificação das representações aí presentes demandam que o observador se esforce por objetivar suas próprias representações sobre o tema, muitas delas ancoradas em uma cultura do tipo acadêmica. Isso porque a elaboração de conhecimentos sobre as práticas dos professores constitui um esforço intelectual para a descrição daquele que é visto como o 'outro' e sempre a partir de categorias teóricas que são próprias a uma cultura acadêmico-científica.

Um segundo fator a ser considerado diz respeito à natureza das leituras focalizadas, no que se refere aos propósitos e motivações que circundam o ato de ler, a materialidade e o tipo de suporte que possibilita a leitura, bem como os conteúdos que são divulgados por meio dos textos lidos. Isso porque os sujeitos não lêem da mesma maneira todos os tipos de textos que lhes chegam às mãos. A análise de seus modos de ler requer, então, considerações sobre o que é lido. Aspectos relativos aos propósitos e ao tipo de conteúdo presentes nas leituras realizadas no programa serão explorados ainda neste primeiro capítulo. A materialidade dos textos que ali circulavam (tipos de suporte, disposição e formato dos textos etc.) será objeto de atenção especial no Capítulo III, referente aos protocolos de leitura dos impressos lidos pelos professores.

Por fim, considera-se que a descrição dos modos como os professores realizam a leitura de textos de natureza acadêmica-educacional requer que se identifique processos de imposição de discursos considerados legítimos no campo da Educação e, ao

¹⁵ O conceito de *comunidade de interpretação* foi formulado por Fish (1982) na esfera da crítica literária. No presente trabalho, a idéia de comunidade de interpretação dos textos é considerada em um sentido amplo, que compreende aspectos sociais presentes na leitura, entre os quais: o lugar social ocupado pelos sujeitos, o contexto no qual as leituras são realizadas e as representações então implicadas.

mesmo tempo, os espaços de resistência e de produção envolvidos nessas leituras. Essa perspectiva de estudo sobre as práticas de leitura dos sujeitos se inscreve no campo disciplinar da sociologia cultural, interessada nos jogos estabelecidos entre as diferentes representações e práticas que, de modo performático, constroem o mundo social. Trata-se de uma corrente de estudos que vem influenciando grande parte das investigações realizadas sobre as leituras docentes, oferecendo subsídios teóricos para a compreensão dos processos envolvidos na constituição desses leitores e de suas leituras. Alguns dos conceitos e idéias centrais de tal perspectiva teórica serão explicitados no item a seguir.

1.1. Os leitores e suas práticas de leitura: entre a ordem e a produção de sentidos

A partir de aportes teóricos oferecidos pela história cultural e pela sociologia cultural, R. Chartier (1988) afirma que a leitura compreende uma relação dialética entre práticas de *imposição* e de *apropriação* – múltiplas e diversas – e que as práticas por meio das quais o leitor se apropria dos textos variam histórica e socialmente, já que a produção de sentidos se constitui em uma relação móvel, diferenciada, dependente das variações, simultâneas ou separadas do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade de sua leitura. Destaca-se, então, o aspecto plural das leituras, que corresponde a um instrumento de *diferenciação* entre os leitores. O autor reivindica, pois, que se atente para as condições e processos que “determinam as operações de construção de sentido” (p.27). Trata-se, para ele, de reconhecer que as inteligências não são desencarnadas e que as categorias que parecem mais invariáveis “devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas” (p.27).

Ao ler, o leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e regras que visam o controle sobre o processo de atribuição de sentidos. R. Chartier (1999a [1992]) explica que essa *ordem dos discursos* é ancorada nas práticas e nas instituições que compõem o mundo social, de onde advém regras e determinações não conhecidas que impregnam as obras e as fazem concebíveis, comunicáveis e decifráveis. Para ele,

todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida

mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o *protocolo de leitura* define quais devem ser a sua interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal. (2001a, p.20, grifos meus)

Assim, os *protocolos de leitura* referidos por R. Chartier revelam uma vontade e uma intenção prescritiva por parte de quem profere e divulga os discursos. Esse modo de caracterizar os processos de produção e de circulação de discursos por meio dos textos aproxima-se, em vários aspectos, da perspectiva apontada por Foucault (2000 [1969], 1996 [1970]). Ele também propõe que se investigue os discursos e os textos em função do campo prático (jurídico, médico etc.) no qual os mesmos se apresentam, estudando o conjunto de regras próprias às *práticas discursivas*, considerando-as a partir de suas condições de existência. As atenções recaem, então, sobre o feixe de relações envolvidas no surgimento dos discursos e que são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação e modos de caracterização. Nesse sentido, Foucault propõe que se atente para as *relações de poder* implicadas na formação dos objetos do discurso, relacionando-os ao conjunto de regras que os admitem enquanto tal e que constituem suas condições de aparecimento histórico. A regularidade do discurso deve-se, pois, a coerções exercidas pela formação discursiva na qual o mesmo se insere. É ela que determina o que pode e o que deve ser dito, agindo na configuração dos discursos e conferindo sentido aos enunciados. De acordo com o Foucault, a produção dos discursos é:

(...) controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (1996 [1970], p.09)

Partindo de considerações dessa natureza, Eni Orlandi (1993) adverte que cada texto apresenta uma certa unidade discursiva pela qual ele se inscreve em um tipo de discurso determinado. Tal unidade textual resulta de um “efeito discursivo” (p.60), ou seja, da relação do texto com o discurso e sua inscrição em uma formação discursiva específica que se confronta com outras. É possível pois admitir, com Orlandi (1993), a existência de uma “leitura prevista” (p.87) para os textos produzidos em meio a tais processos de controle e efeitos discursivos. Isso porque, segundo a pesquisadora, de um lado “os

sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos” (p.87) e, de outro, o conjunto das relações estabelecidas entre os textos indica como estes devem ser lidos. Trata-se, portanto, de uma condição de *previsibilidade* da leitura que é ainda reforçada pelo fato de algumas leituras serem consideradas mais legítimas do que outras, em função de processos de legitimação que variam de acordo com as diferentes instituições. Um outro aspecto que compete para a previsibilidade das leituras, ainda segundo Orlandi, é a história de cada leitor. Assim, para ela, essa previsibilidade compõe-se, de um lado, pelas leituras já realizadas de um texto – que oferecem referências para a compreensão do mesmo – e, de outro, pelas leituras prévias de cada leitor, que influem no processo de interpretação. Orlandi explica ainda que, em meio a esse processo, emergem pretensões sobre a figura do *leitor ideal* (p.104) de cada texto, que nele é inscrito por antecipação. Esses fatores presentes nos processos de produção e distribuição dos discursos atuam gerando expectativas por parte dos sujeitos com relação a uma suposta *leitura correta* dos textos que lhes chegam às mãos.

No entanto, essa ordem e os procedimentos coercivos a ela relacionados são limitados pelo *caráter rebelde e produtivo* que autores como de Certeau (1994 [1980]), Pêcheux (1990 [1969]) e R. Chartier (1999a [1992]) atribuem à leitura. Nessa direção, a leitura é entendida como uma “produção silenciosa” (de Certeau, 1994, p.49), por meio da qual os leitores

(...) inventam nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (p.264-265)

A *arte de ler* revela-se, sob essa perspectiva, como uma prática do tipo *tática*, por meio da qual o leitor modifica o objeto lido, introduzindo o seu próprio mundo no lugar do que é proposto pelo autor. De Certeau (1994 [1980]) chama atenção, com isso, para a “politização das práticas cotidianas” (p.45) como a leitura, no âmbito das quais o consumidor cultural se vale de engenhosidade para “tirar partido de forças que lhes são estranhas” (p.47) e dos “sujeitos de querer de poder” (p.46). Os leitores assumem, pois, papel ativo diante dos textos ao experimentarem e usufruírem espaços de liberdade e de criatividade, *apropriando-se* daquilo que lêem.

Nessa mesma perspectiva, Orlandi (1993) ressalta que quem lê produz sentidos e o faz de um lugar social e com uma condição histórica particular. Decorre daí o

conceito de *efeito-leitor* (Pêcheux, 1990 [1969]) que aponta para as relações de interlocução estabelecidas entre leitor e autor na construção de sentidos a partir do texto. Assim, a noção de *formação discursiva* que, como já dito, está relacionada à produção dos discursos e ao controle de seus sentidos, revela uma face heterogênea e contraditória, não atuando como uma “máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição” (Pêcheux, p.56).

É em tal direção que R. Chartier (1988) propõe que se atente para os modos como os diferentes leitores se *apropriam* dos textos, o que diz respeito às maneiras contrastantes pelas quais os grupos ou os indivíduos fazem uso dos mesmos bens simbólicos, sejam eles discursos, idéias, costumes, entre outros. Para ele,

(...) as práticas contrastantes devem ser entendidas como concorrências (...) suas diferenças são organizadas pelas estratégias de distinção ou de imitação (...) os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam nas disposições do *habitus* de cada grupo. (p.137)

O conceito de *habitus*, tal como referido pelo autor, já havia sido abordado por Bourdieu como: um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores [de práticas]” (1983, p.94). Para Bourdieu, as relações que os indivíduos estabelecem com o meio social são intermediadas pelo *habitus* aprendido em seus respectivos grupos de pertença.

Para compreender o modo como o *habitus* atua na configuração das práticas, R. Chartier se vale ainda de formulações que Norbert Elias tece a esse respeito. Também para Elias¹⁶, citado por R. Chartier (1988), o *habitus* corresponde a modelos de comportamento e dispositivos psicológicos elaborados no seio de determinada formação social e que aí circulam reproduzindo as distâncias culturais entre os diversos grupos, em meio a um processo de imitação e de difusão social. No entanto, ele adverte que tais processos ocorrem em meio às relações de *interdependência* e de *reciprocidade* que são estabelecidas entre os seres sociais o que, entre outros fatores, acarreta a própria reelaboração do *habitus* em questão. Para R. Chartier (1988), a consideração dessas

¹⁶ ELIAS, N. *Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische untersuchungen*. Frankfurt-an-Main, Suhrkamp, 1979, p.158-159.

relações de interdependência e de reciprocidade evita a formulação de representações simplistas, unívocas e imutáveis de dominação ou de difusão cultural¹⁷.

1.2. Interações entre o leitor e o texto: contribuições da psicologia cognitiva

O caráter produtivo da leitura é ressaltado, também, por estudos que exploram os processos cognitivos envolvidos no *ato de ler* e na *compreensão* dos textos. De acordo com Michel Fayol (1992a), a partir dos anos 1980, as pesquisas sobre a leitura passaram a explorar mais detidamente os processos “em tempo real” (p.162) envolvidos na compreensão dos discursos a partir, sobretudo, de subsídios teóricos oferecidos por quatro disciplinas principais: a neuropsicologia, a psicologia experimental, a psicologia do desenvolvimento e a inteligência artificial. O conjunto de pesquisas realizado no âmbito dessas áreas deu origem a um *modelo interativo* de explicação sobre a leitura, que evidencia o caráter heterogêneo dessa atividade.

Estudos empíricos a esse respeito têm enfatizado que o leitor assume *papel ativo* ao ler, valendo-se de conhecimentos variados para obter informações do texto e, então, reconstruir seu significado de acordo com seus próprios esquemas¹⁸ conceituais. A partir desse processo, o leitor *interpreta* o texto escrito e sua interpretação ajusta-se em maior ou menor grau às intenções do autor (Schank e Abelson¹⁹ *apud* Colomer e Camps, 2002; Bouwer e Morrow²⁰ *apud* Fayol, 1996).

Dois elementos principais interagem na leitura, condicionando a compreensão alcançada: a intenção do leitor e seus conhecimentos prévios. As intenções presentes na leitura exercem influências tanto na forma como o sujeito aproxima-se do

¹⁷ A partir dessas formulações propostas por Elias, Lahire (1997, 1998) questiona o aspecto unificador que Bourdieu confere ao *habitus*. Para Lahire, a transmissão de um *habitus* específico ocorre por meio de processos de *apropriação* e de *construção*, que são efetuados pelo aprendiz (ou herdeiro) do capital cultural a partir das relações sociais que ele experimenta. Cabe considerar, portanto, a *heterogeneidade* que caracteriza as ações dos sujeitos *plurais*, que variam segundo o contexto social em questão.

¹⁸ De acordo com Colomer e Camps (2002), “os esquemas são definidos como estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente, que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo. Os esquemas de conhecimento se aplicam a qualquer âmbito da experiência, seja o que estudamos sobre operações matemáticas, seja o que sabemos sobre o funcionamento de um mercado.” (p.35)

¹⁹ SCHANCK, R.; ABELSON, R. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. Jersey, LEA, 1977.

²⁰ BOWER, MORROW. *Mental models in narrative comprehension*. Science n. 247, 1990, p.44-48.

escrito, quanto no nível de compreensão que ele exigirá de si próprio. Ademais, entende-se que a compreensão do texto é determinada pela capacidade que o leitor apresenta de ativar todos os seus esquemas de conhecimento pertinentes (referentes ao próprio escrito e ao mundo). A atividade leitora revela-se, pois, complexa; já que requer o processamento das informações em diferentes níveis, que se inter-relacionam continuamente:

(...) quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através de descobertas de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos em estreita interdependência. (Colomer e Camps, 2002, p.31)

Sob essa perspectiva, a compreensão do discurso ocorre por meio de processamentos *ascendentes* (da letra ao texto) e *descendentes* (dos conhecimentos e hipóteses do leitor à letra) das informações. Um detalhamento desses processos envolvidos na compreensão dos textos é oferecido por Fayol (1992a, 1992b, 1996), a partir de um balanço que realizou de estudos publicados sobre o assunto até o início da década de 1990. A maior parte das pesquisas consideradas por ele incide sobre o desempenho de adultos, apontando para determinados processos presentes no ato de ler. De acordo com tais pesquisas, compreender um discurso ou texto equivale a construir um *modelo mental* da situação descrita, ou seja, uma representação analógica das entidades evocadas. (Johnson-Laird; Bower e Morrow²¹, *apud* Fayol, 1996, p.3).

Ainda segundo informações reunidas por Fayol (1992a, 1992b, 1996), a elaboração desse modelo mental pressupõe que o leitor seja capaz de empreender atividades consideradas mais básicas. Para compreender o que lê, o sujeito lida com informações explícitas de natureza léxica – as palavras, que são organizadas em frases segundo a sintaxe própria ao idioma em questão – e com relações e conceitos evocados ao longo do contato com os textos. Ele deve, portanto, decodificar as palavras que estão aí dispostas (segundo o seu nível de alfabetização) e, também, conhecer o léxico empregado, já que o sentido das palavras pode variar de um contexto a outro (um mesmo termo comumente empregado na linguagem cotidiana pode assumir significado diverso, caso seja utilizado em discursos de natureza acadêmica, por exemplo). Por meio do tratamento

²¹ JOHNSON-LAIRD. *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. BOWER, MORROW. *Mental models in narrative comprehension*. Science n. 247, 1990, p.44-48.

léxico das palavras, o sujeito ativa um sentido e inibe outros que não se mostrem tão pertinentes. Ele deve empreender, também, um tratamento quanto a aspectos sintáticos das frases, segmentando-as em blocos com o intuito de, ao final de cada trecho, elaborar uma unidade de compreensão do que foi lido (para tanto, apóia-se na pontuação empregada pelo autor ou na própria sintaxe das frases). Por meio desse procedimento, o leitor é capaz de estabelecer relações entre as frases, guardando na memória o que foi dito para atribuir sentido ao que virá adiante no texto. As informações são, desse modo, reunidas à medida que são abordadas. Elas são fornecidas pelos indícios lingüísticos disponíveis no discurso, mas também pelos conhecimentos que o leitor já dispõe sobre o assunto focalizado. Além de dispor desses conhecimentos lingüísticos e conceituais, faz-se necessário que o leitor seja capaz de os mobilizar sem sofrer uma sobrecarga cognitiva durante a tarefa, o que acarretaria limitações para as atividades de inferência e de interpretação presentes no processo de compreensão do texto.

A partir de tais operações, o leitor terá condições de passar de uma *compreensão literal* para uma *compreensão inferencial* do texto, quando poderá ater-se ao seu sentido, sem necessariamente ter de reportar-se aos termos exatos empregados pelo autor. Para Fayol (1992a), a compreensão inferencial compreende três tipos de operações: a *integração* de enunciados sucessivos para obter, durante a leitura, uma representação mental homogênea e única de cada trecho; a *extração das idéias principais*, com resumos parciais das informações reunidas; e a *elaboração*, por meio da qual as informações são relacionadas entre si e, também, com os conhecimentos prévios do leitor no sentido da construção de uma recepção pessoal do texto. Embora a elaboração tenha uma função ‘terminal’ nesse processo, ela ocorre de modo simultâneo às outras duas operações.

A realização de inferências por parte dos leitores depende dos conhecimentos conceituais e lingüísticos dos quais ele dispõe. Uma maior intimidade com o domínio focalizado no texto possibilita que o leitor opere a integração das informações, os resumos parciais e as elaborações de modo “quase automático” (Fayol, 1992a, p.176). Por outro lado, mesmo leitores mais experientes que se proponham a ler textos relacionados a conteúdos que lhe são estranhos terão de investir maior atenção durante a leitura e tratar as informações em conjunto menores. A competência leitora de um leitor varia, pois, em função do assunto abordado no texto lido. Ainda de acordo com Fayol, os conhecimentos lingüísticos também assumem importância para as operações de inferência, possibilitando que o leitor relacione informações oferecidas em cada parte do texto.

As inferências desempenham papel de destaque para a compreensão dos textos já que, como ressaltam Colomer e Camps (2002), delas resultam a maior parte dos significados que o leitor constrói. As autoras explicam que a compreensão de um texto supõe que leitor seja capaz de explicá-lo com suas próprias formulações – ou seja, de o parafrasear – e isso requer que ele tenha deduzido relações entre as frases e completado informações que não foram explicitadas pelo autor (por imaginar que o leitor as dispõe ou que é capaz de deduzi-las durante a leitura).

Durante esse complexo processo de compreensão, o leitor recorre, ainda, a mecanismos de controle de sua própria leitura: retornando a trechos já lidos, validando suas hipóteses sobre o tema, verificando a coerência interna do texto etc. Essa “atividade metacognitiva” (Colomer e Camps, 2002, p.46) que o leitor realiza constantemente lhe permite julgar a validade da informação recebida (bem como de inferências que ele mesmo elaborou) e continuar a leitura ou, caso contrário, refazer o processo e reconstruir o significado atribuído inicialmente à informação. Por meio de tal procedimento, ele segue verificando o que compreendeu de cada trecho lido e, de um modo mais global, do discurso em questão.

Sob tal perspectiva, a compreensão do texto resulta em uma integração entre as informações que são oferecidas e os conhecimentos que o leitor dispunha sobre o assunto; referentes a experiências diversas e, também, a saberes discursivos. A compreensão corresponde, pois, a uma

(...) alternância das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação (Coomer e Camps, 2002, p.33).

A *interpretação* do texto inclui, nesses termos, a sua ‘reconstrução’. Importante ressaltar que, de acordo com Fayol (1996), os procedimentos de interpretação são determinados por pressões variadas, em função do tipo de texto lido (um romance, uma notícia, um artigo científico, o enunciado de um problema de geometria) e dos objetivos então presentes (aprender, se distrair, encontrar solução para um problema). Com isso, as leituras apresentam maior ou menor grau de liberdade de acordo com o texto, os padrões fixados para o leitor (e por ele próprio) e os conhecimentos prévios (conceituais e lingüísticos) que ele dispõem.

Sobre esse aspecto, Colomer e Camps (2002) sublinham que a leitura de textos expositivos – como são, inclusive, os focalizados por essa pesquisa – oferece margens mais restritas de liberdade aos leitores, que devem guiar-se por sua estrutura propositiva e superficial, a fim de construir a representação mental da nova informação. Trata-se de textos mais distantes das formas orais de comunicação e que são caracterizados, entre outros aspectos: pela descrição de conceitos, pela generalização de coordenadas de tempo e espaço, por apresentarem uma grande variedade de relações lógicas entre as idéias e, também, por conferirem um papel acentuado às marcas formais no estabelecimento de coerência lingüística entre as idéias (Graesser e Goodman²² *apud* Colomer, e Camps, 2002).

As informações aqui brevemente reunidas sobre operações presentes no ato de ler sugerem que, também do ponto de vista cognitivo, a leitura é resultante de *interações* entre, de um lado, a estrutura dos textos e discursos e, de outro, as intenções, os conhecimentos prévios e outros recursos do leitor. No âmbito desta investigação, tais elementos foram considerados como subsídios complementares para a análise das condições de leitura oferecidas às professoras, bem como seus *atos de leitura* no ambiente focalizado.

*

*

*

É a partir desse conjunto de pressuposições e categorias teóricas, relacionadas a diversas áreas do conhecimento, que o presente estudo busca investigar modos pelos quais textos acadêmico-educacionais foram lidos por professores das séries iniciais, por eles recebidos e apropriados. O caráter rebelde e produtivo que os autores acima mencionados atribuem à leitura sugere a possibilidade de que os professores, ao se apropriarem dos textos, elaborem sentidos alternativos àqueles inicialmente esperados pelas instâncias que os produziram, ultrapassando e subvertendo a *ordem do discurso* que então se impõe e, com isso, experimentando processos formativos nem sempre previstos pelos modelos vigentes de formação profissional. Essa suposição recebeu especial atenção

²² GRAESSER, A. C.; GOODMAN, S. M. Implicit knowledge, question answering and the representation of expository texts. In: BRITTON, BLACK (eds.) *Understanding expository texts*, Hillsdale, N. Jersey, LEZ, 1985.

durante as atividades da pesquisa que buscaram, sobretudo, o desvelamento de práticas e de saberes que possibilitaram tais elaborações, mas que nem sempre são conhecidos e considerados pelos pesquisadores, pelos próprios professores e por aqueles que se ocupam de sua formação profissional.

1.3. O professor-leitor entre limites e possibilidades

Essa maneira de considerar a leitura – como resultado da relação dialética entre *imposições* e *apropriações* – tem orientado muitas pesquisas que, desde há alguns anos, vêm sendo realizadas sobre a imprensa educacional, a figura do professor-leitor, suas práticas de leitura e o papel das mesmas para sua formação. Vários são os pesquisadores que têm explorado essas temáticas com o propósito de investigar processos implicados na constituição do campo educacional e da profissão docente. Diversos estudos apontam para as dificuldades que se impõem ao lugar ocupado e às práticas de leitura dos professores, enquanto outros se detêm nas possibilidades que, mesmo limitadas por fatores diversos, se abrem para a relação dos docentes com os textos. Nesse cenário de pesquisa, alguns grupos de destacam.

Pesquisadores como Caspard e Caspard-Karydis (1988), A.-M. Chartier e J. Hébrard (2000), na França; Nóvoa (1993) em Portugal e, no âmbito das produções nacionais, Catani (1994, 1998a); Bastos (1997); Sousa (1997); Vidal (1997, 2001); Carvalho (1998); Biccás e Carvalho (2000) integram uma linha de estudos historiográficos. Seus trabalhos oferecem informações importantes a respeito dos processos de produção e de divulgação de saberes pedagógicos que, ao longo do tempo, foram estruturando e sendo estruturados pelas diferentes configurações do campo educacional. Informam sobre processos de legitimação e circulação de diversos discursos que, no decorrer do tempo, se propuseram a definir a Educação, prescrever seus fins e descrever suas práticas. Revelam, especialmente, aspectos relacionados às posições que os professores vêm ocupando em meio a esses processos de formação do campo educacional ao longo dos diferentes momentos de sua história. Segundo esses estudos, a docência tem sido historicamente associada a práticas intensivas e, ao mesmo tempo, extensivas de leitura; ambas

consideradas como requisitos para o exercício do ofício de ensinar. Ademais, a leitura tem se mostrado como um importante dispositivo para a formação de professores mais adequados ao seu tempo.

Chartier e Hébrard (2000) oferecem informações sobre práticas de leitura de normalistas franceses do século XIX e sobre o descontentamento de formadores da época a esse respeito. Os aspirantes e os já professores primários eram vistos naquele contexto como sujeitos pouco acostumados à leitura, integrando o “mundo inculto” (p.355) dos operários e dos aprendizes. Na visão dos responsáveis por sua formação profissional, eles eram “novos leitores” (p.357) que descobriam a leitura quando já se encontravam na Escola Normal. Aqueles normalistas teriam, pois, de aprender hábitos culturais – entre os quais, gestos de leitura – próprios de uma classe social à qual não pertenciam inicialmente.

Seus formadores aventaram, então, modos de promover práticas mais profícuas de leitura entre eles e de lhes ampliar o acesso a materiais impressos considerados subsidiários para o ensino. Entre as leituras recomendadas aos professores – e aos aspirantes – alternavam-se as de caráter recreativo (que possibilitassem a esses ‘novos leitores’ o prazer da leitura) e os clássicos (para o ingresso na “alta cultura do espírito e do coração” [p.364]). O contato com textos dessa natureza deveria ser realizado por meio de procedimentos específicos que eram considerados mais adequados e formativos, entre os quais: o comedimento, a atenção, a constância para concluir leituras iniciadas e a realização de anotações sobre o texto lido. Ainda de acordo com publicações oficiais da época, que foram estudadas por Chartier e Hébrard (2000), as leituras do professor deveriam ser “intensivas de formação” (p.375), de forma a contribuir para transformar o professor primário (comumente proveniente de classes operárias) em mediador cultural para seus alunos. Todas as leituras realizadas pelos professores deveriam se converter em matérias ou instrumentos de aprendizado.

O caso brasileiro também revela uma história de valorização da leitura docente. Os esforços que os republicanos levaram a efeito, ainda nas primeiras décadas do século XX, tendo em vista a formação dos professores-leitores são ressaltados por diversos pesquisadores (Vidal, 1997, 2001; Lajolo e Zilberman, 1999; Biccás e Carvalho, 2000; entre outros). Esse incentivo à leitura dos professores, entendida como canal fértil para sua formação profissional, é ressaltado em um estudo que Biccás e Carvalho (2000) realizaram sobre a *Revista de Ensino* – uma publicação mineira originada nos anos 20 do século passado. As pesquisadoras desvelaram as articulações bastante estreitas que existiam entre esse periódico e os esforços para a renovação da cultura profissional do professorado, por

meio da divulgação de saberes ‘científicos’ relacionados ao ensino e de novas tendências pedagógicas.

Os objetivos e pressupostos republicanos relacionados à educação da população brasileira reclamava um novo perfil docente, formado a partir do “exercício disciplinado do olhar” (Vidal, 2001) que incluía, entre outros fatores, uma nova relação com a leitura. O caso do Instituto de Educação do Distrito Federal, na década de 30, é exemplar nesse sentido. Ali, como ressalta Vidal (1997, 2001), a leitura era considerada como fonte de saberes ‘científicos’ aplicados à educação – que se mostravam já tão caros à Pedagogia. Assim como no caso europeu, a formação dos futuros professores pelo instituto carioca incluiria a frequência regular à biblioteca, uma grande quantidade de indicações bibliográficas, bem como o ensino de estratégias voltadas para a instauração um “padrão de bem ler” (Vidal, 2001, p. 229) que otimizasse a leitura dos textos.

Essa perspectiva de estudos se insere em um movimento, identificado por Nóvoa (1993), de emergência de tendências investigativas que consideram o texto como objeto privilegiado para análises sobre o papel dos discursos na construção e reconstrução das vidas dos indivíduos e das realidades sociais. De acordo com Catani (1998a), trabalhos como esses dão a conhecer o “caráter performativo do discurso educacional, que pretende instaurar as práticas excelentes pela força de dizê-las” (p.287).

Nessa mesma direção, mas focalizando leituras atualmente realizadas pelos professores, outros pesquisadores se detêm na análise de materiais diversos que são objetos de tais leituras, dos modos pelos quais elas são levadas a efeito e das formas como as mesmas atuam na configuração de práticas pedagógicas. No contexto nacional, destacam-se, de um lado, estudos realizados por pesquisadores ligados ao Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os quais: Batista (1998), Marinho (1998), Britto (1998), Frade e Silva (1998), L. Silva (1998) e Evangelista (2000); e, de outro, trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade de Campinas, como: Kleiman (2001), Almeida (2001), Silva (2001) e Guedes-Pinto (2002). O mesmo tema tem sido objeto de atenção também por parte de pesquisadores estrangeiros: Gambart (1987), Alava (1991, 1997), Etévé (1992), Duquesnoy (1997), A.-M. Chartier (1998, 1999a), Drouet (2000), Bartels (2003), entre outros.

Um dos aspectos centrais das discussões empreendidas nos trabalhos acima mencionados refere-se às especificidades que se fazem presentes nas práticas de leituras

dos professores, bem como às imagens que circulam no campo educacional acerca do *professor-leitor*. A esse respeito, Marinho (1998, p.8) questionou:

Quem é esse sujeito enigmático, que dá o que falar? O ‘guardião das letras, dos livros’, o ‘mediador da leitura e da escrita’, o ‘ intelectual’ e, ao mesmo tempo, um ‘iletrado’, um ‘não-leitor’, um ‘leigo’?

Tendo em vista questionamentos como esses que foram propostos por Marinho, Batista (1998) advertiu que os professores vinham sendo apresentados pelo discurso educacional e pela imprensa mais geral como “não-leitores” (p.24), ou seja, como profissionais que recebem uma formação inicial de baixa qualidade e que não costumam buscar conhecimentos e informações por meio de leituras. No entanto, a partir de uma pesquisa que realizou com professores de Língua Portuguesa, Batista concluiu que os professores correspondem a “leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem” (p.27). Nesse sentido, o pesquisador afirma que os professores devem ser considerados leitores, já que são reconhecidos como tais por significativa parcela da população e exercem uma profissão que se organiza em torno da escrita. Batista adverte, entretanto, sobre a necessidade de se empreender maiores esforços no sentido de descrever e compreender a figura do *professor-leitor*, no que refere ao modo como o mesmo estabelece relações com as leituras que realiza. A esse respeito, ele esclarece que os professores tendem a figurar como “leitores escolares” (p.31), realizando um tipo de leitura caracterizado pela não-gratuidade e orientado por uma tendência cumulativa e pela mera busca de informações.

Ao referir-se à idéia de *leitor escolar*, Batista apóia-se em formulações propostas por Bourdieu (1983) acerca das práticas de *distinção*. De acordo com o sociólogo francês, em meio ao jogo das trocas simbólicas e lingüísticas, o estilo de vida e o gosto das classes sociais mais favorecidas são aspirados pelos sujeitos de outras classes, como possibilidade de ascensão social. Bourdieu esclarece, ainda, que o sistema escolar assume um papel central na divulgação desses saberes e modos de vida próprios das classes dominantes. No entanto, ele adverte sobre as discrepâncias existentes entre os títulos escolares e as competências culturais dos sujeitos. Isso porque, ao tornar possível às classes menos favorecidas o domínio simbólico dos princípios do gosto, a escola substitui

os esquemas práticos de classificação por taxionomias explícitas e estandardizadas. Nesse sentido, o sistema escolar.

(...) procura substitutivos para a experiência direta; oferece atalhos ao longo encaminhamento da familiarização; torna possível práticas que são o produto do conceito e da regra em lugar de surgir da pretendida espontaneidade do ‘gosto natural’; oferecendo, assim, um recurso para aqueles que esperam poder recuperar o tempo perdido. (1983, p.99)

A escola, segundo Bourdieu, tenderia a inculcar o *reconhecimento*, ou seja, a cultura adquirida de modo lacunar e descontínuo e não o *conhecimento*, mais relacionado à experiência e à trajetória social. Sob tal perspectiva, as práticas de leitura de um *leitor escolar* tenderiam a revelar sua “boa vontade cultural” (Bourdieu, 1983, p.99) sem, no entanto, conferir-lhe a legitimidade que é atribuída à cultura de prestígio.

De acordo com Batista, essa condição de *leitor escolar* tem provocado sentimentos de fracasso para o professor, que se vê distante do modo mais legítimo de se relacionar com a leitura. Tal situação foi apontada, também, por Britto (1998) ao ressaltar que as leituras de grande parte dos professores têm se limitado a um nível mínimo pragmático, inseridas em um universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Nessa direção, Britto afirma que o professor, embora possa ser considerado um leitor, apresenta-se como um “leitor interdito” (p.78).

Também no que se refere ao cenário atual de formação docente, A.-M. Chartier (1999a) adverte que, embora os futuros professores franceses leiam em grande quantidade, costumam fazê-lo de um modo um tanto superficial e fragmentado, misturando a leitura de livros com leituras mais leves, com cópias que tenham sido distribuídas por seus professores ou com artigos que leram em revistas. Assim, muitos desses professorandos não sabem como “hierarquizar os textos, situar os autores uns em relação aos outros, relatar os conteúdos retidos na memória sobre polêmicas ou questões presentes ou passadas” (p.91) mostrando-se então como “leitores novatos” (p.92).

Caracterizações dessa natureza sobre a figura do professor-leitor são encontradas, ainda, em estudos que se detêm de modo mais específico sobre *leituras profissionais* docentes. Esse é o caso de pesquisas francesas que identificam um “iletrismo pedagógico” por parte dos professores, o que de acordo com Gambart (1987) revela-se na ausência quase geral de referências pedagógicas, na pouca utilização de informações escritas sobre o ensino, no enfoque marcadamente didático sobre o ensino (em detrimento

de uma aproximação com temas pedagógicos mais gerais), bem como na utilização freqüente de manuais. O “iletrismo pedagógico” dos professores é apontado por outros trabalhos que se ocupam, igualmente, das leituras que os professores realizam de textos educacionais (Etévé, Hassenforder, Lambert-Chesnot, 1988; Alava, 1991; Etévé, 1992; Drouet, 2000).

Nessa mesma direção, trabalhos realizados em diferentes contextos destacam que a maior parte dos professores se mostra mais propensa a buscar por *vias orais* informações que lhes interessam sobre assuntos pedagógicos (Talavera Simone, 1991, a partir de pesquisa realizada no México; e também; Gambart, 1987; Alava, 1991; Etévé, 1992; Duquesnoy, 1997; Chartier, 1998; ao focalizarem professores franceses). Tais informações costumam então circular em meio a conversas informais com colegas de trabalho, amigos e familiares; debates ou reuniões pedagógicas na escola; e também durante cursos de formação continuada. Os pesquisadores franceses atrás mencionados sublinham, ainda, a distância existente entre o professor ‘comum’ e os textos acadêmico-educacionais, bem como a centralidade das relações que ele estabelece com seus pares para a *validação* das informações recebidas e para sua formação em serviço.

Ainda a esse respeito, Drouet (2000) destaca que, mesmo quando os professores realizam leituras de caráter profissional, essas costumam estar vinculadas às suas relações cotidianas e ao pertencimento a grupos no âmbito dos quais são compartilhadas as mesmas representações sobre questões de ensino, baseadas em uma mesma cultura pedagógica. No âmbito das produções nacionais, Frade e Silva (1998) também ressaltam que as leituras que os professores realizam sobre textos educacionais – no caso mais específico de sua pesquisa, de textos oficiais – tendem a ser mediadas por outros profissionais: coordenadores pedagógicos, diretores de escola ou professores de cursos de formação continuada. São esses mediadores que escolhem as leituras e selecionam os trechos que merecem ser lidos pelos professores.

Representações que circulam no âmbito das produções educacionais também apontam para a existência de especificidades no modo de ler dos professores. Por meio de uma pesquisa a respeito do leitor pretendido pela *Revista Leitura- teoria e prática*, Lílian Lopes da Silva (1998) observa que o professor é apresentado como alguém que não está acostumado a discursos mais teóricos e acadêmicos e que deve, portanto, ser conquistado e formado para a leitura. Trata-se, segundo a pesquisadora, de uma imagem de “leitor infantil” (p.151) e em formação que deve ser, inclusive, atraído pelas ilustrações. As práticas de mediação também se encontram presentes em tais contextos, já que o professor

é considerado como um leitor que “precisa ser tomado pelas mãos, a quem se precisa guiar” (p.153).

Um outro aspecto apontado por vários estudos é a centralidade das preocupações de ordem prática para as leituras realizadas pelos professores (Jonnaert, 1996; Alava, 1997; Bartels, 2003; Chartier, 2003a). Nesse sentido, a leitura de textos pedagógicos é assumida pelos professores como um caminho para a obtenção de informações percebidas como válidas para o enfrentamento das questões práticas que se impõem em sua rotina de trabalho na escola e junto aos alunos. Identifica-se, pois, uma certa resistência por parte dos docentes à leitura de textos teóricos, mais voltados para explicações de processos relacionados à Educação Escolar. Quando não são rejeitados pelos professores em função de seu baixo valor de uso, esses textos costumam ser ‘retraduzidos’ a partir de categorias próprias ao discurso docente (Tardif, Lessard, Lahayel, 1991). De acordo com Etévé (1992), essa *tendência pragmática* revelada pelos professores vem se acentuando em função das exigências e dos desafios que se impõem no cenário escolar relacionados, sobretudo, ao fracasso escolar.

Os estudos acima mencionados coincidem ao sublinharem dificuldades e formas de interdição que se impõem aos professores, distanciando-os muitas vezes de práticas de leitura consideradas socialmente como mais legítimas. Esse modo de caracterizar o professor-leitor é, no entanto, questionado por outros pesquisadores que se propõem a analisar o grau de letramento dos docentes segundo suas “práticas contextualmente situadas (...), a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita *para* o trabalho e *no* contexto de trabalho” (Kleiman, 2001, p.43).

Segundo Kleiman, é pertinente considerar ainda que uma grande parcela dos docentes das séries iniciais – grupo formado majoritariamente por mulheres²³ – provem de famílias com baixo índice de escolaridade, o que faz com que o grau de letramento alcançado por essas professoras represente “pulos qualitativos e quantitativos” (p.48) em sua história familiar. Para a pesquisadora, os cursos de formação docente deveriam dispensar maior atenção à consolidação desses avanços conquistados pelas professoras. Ângela Kleiman ressalta que essa maneira alternativa de focalizar o grau de letramento dos professores e das professoras possibilitaria visões mais precisas sobre as possíveis implicações entre suas práticas de leitura e as exigências do trabalho didático. Além disso,

²³ Dado considerado por Kleiman ao utilizar o gênero feminino do substantivo para referir-se aos docentes.

evitar-se-ia qualificações que ela considera preconceituosas sobre esses profissionais e seus hábitos de leitura e que são elaboradas com base nos padrões da leitura legítima.

É nesse mesmo sentido que Guedes-Pinto (2002) ressalta o caráter heterogêneo e diversificado das leituras docentes, as quais apresentariam rupturas e resistências a modelos legítimos de leitura que são impostos na dinâmica escolar. Ao analisar a história de leitura de professoras alfabetizadoras, Guedes-Pinto identificou algumas particularidades relacionadas a suas maneiras de ler: traços de resistência e de subversão ao modelo escolar de leitura; leituras não-escolares, por vezes não legitimadas pelos cânones acadêmicos; e, por fim, emprego de referências culturais adquiridas no interior do sistema de ensino como instrumento de aprimoramento profissional. Tendo em vista esses dados reunidos, a pesquisadora caracterizou as professoras focalizadas por sua investigação como *leitoras plurais* (p.246), cujas leituras muitas vezes subvertem regras e possibilitam formas particulares de apropriação dos textos lidos.

Ainda ao encontro dessa perspectiva, o trabalho realizado por Simone da Silva (2001) chama atenção para traços de inadequação que se fazem presentes em textos que são dirigidos aos docentes²⁴, o que não raro compete para reforçar imagens negativas acerca de seu *status* de leitor. De acordo com suas análises, várias das críticas dirigidas às habilidades de leitura dos professores não levam em consideração problemas inscritos nos textos que lhes são oferecidos a ler. Para ela, muitos desses textos são elaborados sem que seja considerado o tipo de formação prévia e de experiência do professor-leitor.

* * *

As pesquisas mencionadas revelam diferenças quanto aos aspectos que evidenciam e às análises que tecem acerca das práticas de leitura dos professores. Tanto estudos que sublinham a precariedade, as interdições e os limites presentes na leitura dos professores, quanto aqueles que destacam a pluralidade e fertilidade dessas práticas informam sobre especificidades presentes nas relações que os professores estabelecem com textos e nos modos como eles efetuam leituras.

²⁴ A pesquisadora focalizou o modo como professoras das séries iniciais realizaram a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

No caso das pesquisas que se referem mais especificamente às leituras docentes ligadas a temas educacionais, ressaltam-se as influências exercidas pela cultura profissional docente para a escolha dos textos a serem lidos, sua avaliação e efetiva leitura. Segundo análises propostas por esses pesquisadores, os professores tendem a se aproximar dos textos educacionais a partir de interesses, valores e práticas que, embora por vezes sejam compartilhadas com outros grupos sociais e/ou profissionais, guardam ainda certas especificidades.

Esses modos de se relacionar com os textos e de proceder a leitura dos mesmos mostram-se em vários aspectos distante de práticas consideradas mais legítimas por instâncias acadêmicas, as quais se atribui comumente a produção e a divulgação de saberes científico-educacionais e, sobretudo atualmente, a formação inicial e continuada dos professores. A consideração de fatores como esse parece concorrer para uma percepção mais perspicaz das aproximações e apropriações que os professores realizam com saberes educacionais por meio de textos.

1.4. Leituras profissionais e formação de leitores

Os estudos que há algumas décadas vêm sendo realizados acerca das práticas de leitura – baseados, sobretudo, em perspectivas teóricas oferecidas pela história cultural e pela sociologia cultural – têm tradicionalmente se ocupado das leituras pessoais e de lazer, que integram o conjunto das práticas culturais efetuadas em função de possibilidades e de escolhas individuais. Tais estudos se interessam pelos modos como os sujeitos consomem os bens culturais que lhes são disponibilizados, apontando, como já mencionado, para processos de imposição e de apropriação que interagem na constituição dessas práticas. Neles, admite-se que a passividade diante dos constrangimentos que visam o controle dessas práticas culturais coexiste com o caráter produtivo e tático que aí se faz presente.

Embora as categorias teóricas inscritas em tal perspectiva de estudo sejam assumidas como subsídios centrais desta investigação, elas não oferecem todos os recursos para o tratamento do tema e do referencial empírico aqui em questão. O encontro entre as duas culturas profissionais focalizadas – acadêmico-educacional e docente – que acontece, entre outras vias, por meio das leituras realizadas pelos professores, alunos do PEC, ocorre

no interior de um espaço específico de formação profissional continuada. Tal aspecto implica a consideração de especificidades presentes, de um lado, nas leituras realizadas com fins *profissionais* e, de outro, nas *leituras de formação*.

Considera-se que as leituras que os sujeitos realizam a propósito de seus interesses profissionais guardem distinções importantes daquelas levadas a cabo nos momentos de reflexão pessoal, de distração e/ou de lazer. De acordo com Chartier e Hèbrard (2000), as leituras profissionais ou de trabalho²⁵ são caracterizadas, sobretudo, pela descontinuidade, pelo caráter informativo, pela rapidez e também pela concorrência com outras fontes de informação e podem se converter de modo mais ou menos direto para o plano das ações profissionais. A conotação *profissional* assumida por essas leituras pode decorrer da natureza dos textos lidos (artigos técnicos ou científicos e manuais que abordem diretamente assuntos especializados), mas depende, sobretudo, das intenções do leitor que pode, por exemplo, fazer usos profissionais da leitura de obras literárias. Nota-se, portanto, a existência de certas dificuldades para a efetiva classificação quanto à natureza das leituras empreendidas nos diversos espaços sociais. As fronteiras entre as leituras pessoais, profissionais, formativas ou de lazer mostram-se pouco nítidas e sempre dependentes das intenções que orientam e movem os leitores no contato com os textos.

Cabe considerar, ainda, que as leituras aqui consideradas *profissionais* revelam especificidades que não estão diretamente ligadas aos modos como os sujeitos procedem a leituras de outro tipo, em situações e ambientes diversos. Segundo observa Bernard Lahire (1993, 1998), a perspectiva pragmática – que, como dito, orienta a leitura de textos profissionais – encontra espaço, sobretudo, entre leitores populares, que estão mais familiarizados a obras práticas voltadas ao atendimento de necessidades cotidianas. No entanto, ressalta Lahire, tais leituras não constituem uma exclusividade desses leitores vinculados aos meios populares e/ou daqueles que exercem atividades práticas, sendo compartilhadas também por leitores mais experientes e intelectualizados. Também eles realizam leituras em busca de informações que lhes auxiliem a solucionar as questões de ordem prática mais diversas que são enfrentadas cotidianamente e que se referem, inclusive, à esfera da atuação profissional. Esses leitores mais letrados dispõem, entretanto, de um campo mais vasto de leituras que lhes possibilita experimentar modos mais amplos de apropriação dos textos profissionais. Diferente do que ocorre com leitores menos

²⁵ Os autores empregam as expressões *leitura profissional* e *leitura de trabalho* como sinônimos. A natureza das questões e dos dados reunidos no presente estudo requer, como será melhor especificado mais adiante, a proposição de distinções entre as duas expressões.

experientes, eles tendem a se apropriar dos textos profissionais sob diferentes aspectos, quais sejam: estético, político, teórico, entre outros. Evidenciam-se, assim, as diferenças entre os modos pelos quais os sujeitos se apropriam dos textos de mesma natureza, bem como a pluralidade que caracteriza suas práticas sociais, como é o caso das leituras que são levadas a efeito em ambientes e situações diversas.

Essas distinções que, mesmo de modo pouco estanque, são atribuídas à natureza das leituras assumem forte pertinência para este estudo, sugerindo que a precariedade e as interdições atribuídas às práticas pessoais de leitura dos professores não devem ser entendidas como determinantes diretos ou como justificativas para os modos pelos quais os professores lêem e se apropriam de textos pedagógicos. Admite-se que as práticas pessoais de leitura dos professores possam exercer influências sobre os modos como eles se apropriam das leituras profissionais que realizam sem, contudo, determiná-las. O fato de os docentes não revelarem grande destreza nas leituras pessoais e de lazer e de não as realizarem com a intensidade por vezes esperada não oferece todos os indicadores necessários para a análise de suas leituras profissionais que, por sua vez, são realizadas em contextos bastante específicos no que se refere, entre outros fatores, aos temas focalizados, aos fins almejados e aos interesses e relações interpessoais implicadas.

Nesse sentido, as pesquisas atrás mencionadas – referentes às leituras que os professores realizam de textos educacionais – assumem especial interesse para o desenvolvimento do presente estudo, oferecendo notícias sobre as relações que os mesmos mantêm com leituras que lhes rendem informações mais diretamente ligadas ao campo de atuação profissional e que, portanto, tendem a ser realizadas sob condições especiais. O “iletrismo pedagógico” então apontado por grande parte dessas pesquisas parece refletir dois aspectos a serem aqui considerados. O professor aparece, de um lado, como um leitor que pouco se interessa por textos acadêmicos que versam sobre assuntos educacionais, estando mais interessado em leituras que lhe rendam informações mais ‘práticas’ ou na comunicação oral dessas informações e idéias pedagógicas. De outro lado, ele desponta como um leitor pouco experiente no que se refere a leituras dessa ordem e que, portanto, deve ser atraído e formado para tal prática. Esses dois aspectos guardam ligações bastante estreitas, sobretudo no contexto atual de busca por racionalização da docência e de esforço sistemático pela *universitarização* do magistério.

1.5. Leituras profissionais e circulação de saberes acadêmico-educacionais

Como dito anteriormente, o estudo sobre os modos como os sujeitos realizam suas leituras requer que se considere, entre outros fatores, os conteúdos que circulam nos textos lidos. Nessa direção, saber como os professores lêem e se apropriam de textos acadêmico-educacionais exige questionamentos sobre as relações que os mesmos mantêm com os saberes que são aí divulgados. Torna-se imperativo, então, abordar as articulações que os docentes estabelecem entre suas ações e os discursos teóricos sobre o ensino, a aprendizagem e outros temas relacionados a sua atuação profissional.

A esse respeito, diversos são os pesquisadores que ressaltam o modo pragmático pelo qual os professores costumam se aproximar dos saberes pedagógicos – por via oral ou por meio da leitura de obras práticas; bem como a centralidade das preocupações de ordem prática para a docência (Perrenoud, 1993; A.-M. Chartier, 1993, 1998, 1999a, 2003a; Brichaux, 1995; Bueno, 1996, 1998; Weisser, 1998; Cizeron e Gal-Petitfaux, 2003; entre outros). De acordo com esses estudos, o trabalho docente cotidiano orienta-se pela gerência das muitas demandas, contradições e conflitos que são próprios ao espaço escolar e ao ensino. Perrenoud (1993) resalta que os professores são constantemente chamados a tomar decisões frente a situações de urgência e a agir na incerteza.

Para o enfrentamento de tais situações, os professores se valem do emprego de uma *racionalidade prática* que mobiliza saberes contextualizados nas situações de ensino e que tem em vista a solução de problemas relacionados à atividade de ensinar em contextos sempre fluidos e muitas vezes incertos. Essas preocupações docentes relativas à ação em situações particulares justificam-se pelas pressões que os professores enfrentam no trato com os alunos, quando as escolhas tendem a ser imediatas e, ao mesmo tempo, irreversíveis. O professor atua em um “jogo pedagógico” (Weisser, 1998, p.96) caracterizado pela negociação constante das posições. Cabe a ele conciliar, em cada situação particular, os conhecimentos, as competências e as habilidades socialmente reconhecidos como aqueles que devem ser ensinados aos alunos ao que é de fato possível em cada momento, tendo em vista condições sociais, culturais, econômicas, materiais e psíquicas envolvidas.

O professor realiza, assim, uma atividade prática que, nos termos empregados por Scheffler (1974), tem em vista o sucesso do ensino, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar, no entanto, que o êxito almejado pelo professor implica algo mais que a mera eficácia das ações empregadas em função da aprendizagem. Tendo em vista a natureza ética do ofício de ensinar, parece correto afirmar que os saberes docentes são mobilizados nas situações tendo em vista a *pertinência* da ação em jogo. Significa dizer que o trabalho do professor vincula-se mais a componentes éticos do que a técnicas de ensino propriamente ditas (Chartier, 1990; Rios, 1993, Aquino, 1998; Sarti, 2000). Nessa direção, Brichaux (1995) resalta que a docência é caracterizada, sobretudo, pelas escolhas que o professor realiza durante o ensino, o que requer sensibilidade e percepção para distinguir as ações mais pertinentes na gerência de situações que geralmente são ambivalentes. Dessa feita, ainda segundo ele, a racionalidade – seja discursiva ou prática – não atende a todas as exigências da ação docente e os saberes requeridos dos professores ultrapassam o *savoir faire* profissional, caracterizando-se mais como um *savoir s’y prendre* que fundamenta as escolhas continuamente realizadas.

Para Donald Schön (1994 [1983]), essas escolhas que os práticos – entre os quais se situam os docentes – realizam continuamente requerem a mobilização de saberes e de competências particulares durante processos de *reflexão na ação*. Esses saberes não podem ser ensinados, já que têm por fundamento modelos de ações passadas, que integram um *habitus* propriamente profissional (Perrenoud, 1993). É, pois, esse *habitus* pedagógico (Bueno, 1996) que subsidia as representações dos professores sobre os fins específicos relacionados ao ensino.

O reconhecimento desse caráter estratégico da docência oferece luzes para a compreensão das muitas insatisfações que, como referido, se fazem presente na avaliação que os professores costumam realizar dos saberes teóricos sobre o ensino. Enquanto os textos acadêmicos buscam oferecer explicações teóricas sobre a atividade de ensinar, sobre a aprendizagem e sobre as mais dinâmicas que tomam lugar na escola; os professores anseiam por informações que lhes auxiliem a tomar decisões acertadas em cada situação particular. Assim, os professores costumam considerar os saberes que lhes são apresentados em cursos de formação ou em textos acadêmicos como sendo ‘pouco úteis’ ou mesmo inócuos para o trabalho cotidiano, assumindo, portanto, um baixo valor de uso. Os pesquisadores, por sua vez, inquietam-se pela escassa atenção que os saberes que eles produzem recebem entre os demais profissionais da Educação, sobretudo entre os professores (Bueno, 1998).

Os desencontros aí presentes se devem, principalmente, ao modo como historicamente vem ocorrendo a passagem de saberes inicialmente formulados em contextos científicos – em função de práticas, processos e valores específicos – para o espaço das práticas escolares e do trabalho docente. A esse respeito, Rey (2002) explica que a passagem de saberes de um campo a outro gera a transmutação dos conteúdos em questão, já que as múltiplas determinações presentes em sua produção – fontes de sua unidade e coerência – são simplesmente apagadas. Assim, saberes elaborados no interior do campo científico, resultantes de disputas e de negociações próprias desse espaço, circulam por meio de textos e são divulgados em outros contextos e campos. Esses saberes assumem, com isso, ares de universalidade que constitui base para tentativas de sua aplicação a situações específicas.

Rey (2002) sublinha que o texto assume papel mediador entre o campo de origem dos saberes e o campo no qual eles são aplicados. Isso é possível pela *descontinuidade* que caracteriza o texto, silenciando sobre as condições de produção dos saberes e permitindo sua adaptação a situações diferentes daquelas nas quais eles foram elaborados. Tem-se, pois, a passagem de saberes que foram produzidos em situações específicas, próprias ao campo científico, para as práticas educacionais. O resultado desse processo tem sido, não raras vezes, a produção de discursos pedagógicos “esquecidos da escola” (Carvalho, 2001), ou seja, que desconsideram a natureza específica das relações interpessoais, dos valores e dos objetivos vinculados à Educação Escolar.

A presente investigação focaliza momentos dessa circulação de saberes. Teorias inicialmente produzidas no campo científico assumem a forma de textos e são, então, apropriadas pelo campo educacional, a partir de jogos que são próprios a esse espaço. Nele, outros textos são elaborados em função de representações e interesses diversos sobre o ensino, o professor, o aluno, a profissão docente e a formação de seus praticantes. Cabe ressaltar, no entanto, que embora esses discursos focalizem temas mais diretamente relacionados à escola, o fazem a partir da *racionalidade discursiva* característica de sua filiação a valores e práticas acadêmicas. Com isso, muitos deles incorrem no que Azanha (1992) denomina como “abstracionismo pedagógico”, uma vez que desconsideram as determinações específicas das situações educacionais, atendo-se “apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas” (Azanha, 1992, p.42).

É a partir dessas condições particulares de produção que os escritos educacionais são difundidos entre os professores. Ocorre, então, uma nova etapa nessa

passagem de saberes de uma esfera a outra; quando textos ainda produzidos no ambiente acadêmico – mas já impregnados pelos jogos jogados no campo educacional – circulam entre os professores, cujas leituras, como visto, tendem a ser ancoradas em uma perspectiva pragmática, subsidiada por saberes de ordem prática e profissional. Observa-se, destarte, uma tripla passagem: saberes produzidos sob uma racionalidade discursiva no interior do campo científico são redigidos em forma de textos e, a partir daí, apropriados no campo educacional por grupos igualmente inscritos em uma racionalidade discursiva. Tais saberes passam, pois, a emprestar coerência, ‘objetividade’ e legitimidade para descrições e caracterizações sobre a instituição escolar, os sujeitos que nela atuam e os processos que tomam forma em seu interior. É somente então que textos acadêmico-educacionais são produzidos e circulam, sob diferentes formas e suportes, entre os grupos que integram o campo educacional, entre os quais figuram os professores (que se apropriam desses saberes, interpretando-os a partir de uma perspectiva que lhes é própria).

De acordo com análises de Derouet (2002)²⁶, os desencontros presentes na passagem de saberes acadêmico-científicos para o campo educacional poderiam ser evitados por meio da *reproblematização* dos mesmos. Assim, para que os professores pudessem atribuir mais sentido a esses saberes, eles deveriam passar por processos parciais de desconstrução e de reconstrução em função das práticas, dos interesses, das necessidades, dos valores e dos pontos de vista presentes na esfera de atuação docente. Os saberes não seriam, portanto, meramente ‘transferidos’ (como se somente a universidade produzisse saberes) ou ‘traduzidos’ (como se sua pertinência independesse do contexto de sua produção e emprego) na passagem de um campo a outro, como sugere o conceito de transposição didática²⁷ formulado pelo sociólogo Michel Verret (1975) e rediscutido por Chevallard (1985).

Etévé e Rayou (2002) consideram que a noção de *reproblematização* possibilita apreender com acuidade a circulação de saberes acadêmico-educacionais, por evidenciar as continuidades e rupturas que se estabelecem entre o trabalho de

²⁶ Derouet baseia-se em noção proposta inicialmente por Jean-Louis Martinand em MARTINAND J.-L. Production, circulation et reproblématisation des saviors, Colloque international de sciences de l’éducation: Les pratiques dans l’enseignement supérieur, Université de Toulouse le Mirail, 2000.

²⁷ O conceito de *transposição didática* pressupõe a existência de especificidades na constituição dos saberes ensinados na escola, que os diferenciam dos saberes produzidos pelas ciências de referência. No entanto, de acordo com tal perspectiva, as transformações operadas nos saberes de referência correspondem a meras simplificações que, realizadas por profissionais externos à escola, têm em vista possibilitar seu ensino aos alunos. Essas idéias têm sido objeto de diversas críticas por parte de autores que, como Chervel (1990), chamam atenção para a existência de uma *cultura escolar*, a partir da qual a escola se apropria, modifica e transmite os saberes.

pesquisadores vinculados às Ciências da Educação e a docência realizada cotidianamente pelos professores. Para os pesquisadores, essa idéia mostra-se promissora para o estabelecimento de relações mais férteis entre o campo da produção acadêmica e a escola, sugerindo a produção de pesquisas *para* a Educação e não somente, como vem ocorrendo, *sobre* a Educação. Os problemas da escola seriam, então, focalizados em investigações (sem que elas tivessem a incumbência de lhes indicar soluções imediatas); enquanto os professores conheceriam mais detidamente as contribuições oferecidas pelas pesquisas, mesmo que não as empregassem diretamente em seu trabalho (Prost²⁸ *apud* Etévé e Rayou, 2002).

Esse modo de conduzir a pesquisa e a divulgação de saberes acadêmicos parece então favorável para romper com a falta de diálogo que, como sublinha Bueno (1998), tem marcado as relações entre a universidade e a escola e, em decorrência, entre pesquisadores e professores. As escolas deixariam de figurar como meros “objetos de estudo” (p.7), como se queixam os professores, graças à abertura de espaços para a incorporação de conhecimentos que os docentes possuem sobre a instituição escolar. Ao mesmo tempo, os professores teriam acesso aos resultados das investigações e poderiam integrá-los aos seus saberes sobre a escola, como esperam os pesquisadores. Vislumbra-se, com isso, a “incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de se conceber o conhecimento sobre o ensino” (Bueno, 1998, p.9).

No entanto, os saberes acadêmico-educacionais seguem sendo produzidos e divulgados sem que se realize processos sistemáticos de *reproblematização*. Discursos acadêmicos circulam entre as diferentes esferas do campo educacional, divulgando saberes que são considerados – especialmente pelas instâncias que os produzem – necessários para uma melhor compreensão, discussão e intervenção em assuntos pedagógicos. Se divulgados por meio de textos, reverte-se em *leituras profissionais* destinadas a públicos específicos: pesquisadores, professores, administradores, entre outros. Esses textos assumem, segundo ressalta A.-M. Chartier (2003a), uma faceta ‘técnica’, que exige competências específicas para serem lidos.

Nesse sentido, em algumas situações específicas, esses textos podem assumir, além de um caráter *profissional*, uma função formativa mais sistemática. Isso ocorre, por exemplo, em situações de formação profissional como a focalizada por esta pesquisa. No PEC-Formação Universitária, os textos oferecidos aos professores assumiam

²⁸ PROST, A. *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Relatório enviado ao Ministério da Educação Nacional (França), julho, 2001.

pelo menos duas funções, a saber: de divulgação de saberes acadêmico-educacionais e, ainda, de formação para um modo específico de ler textos dessa natureza.

1.6. Leituras profissionais e formação de novos leitores de textos acadêmico-educacionais

Esse investimento na formação de ‘novos leitores’ de textos acadêmico-educacionais justifica-se pelos já referidos propósitos de *profissionalização*, cuja operacionalização é atribuída a processos de *racionalização* do ensino. Espera-se que os professores se interessem e que passem a ler mais sistematicamente textos que divulgam saberes provenientes das chamadas ‘Ciências da Educação’ para que, com isso, se insiram em uma racionalidade caracterizada pela discursividade e por formas específicas de se relacionar com temas educacionais. Trata-se de esforços no sentido de (trans)formar os professores-leitores no que se refere aos modos como os mesmos se aproximam, lêem e se apropriam de textos pedagógicos. De os fazer apreender e, sobretudo, incorporar as representações presentes nas práticas de leitura que são compartilhadas pela comunidade de interpretação dos profissionais mais ligados a atividades acadêmicas. Nessa direção, cabe considerar também o caráter institucional, normalizador e formativo do contexto investigado e das leituras aí efetivadas, que eram apresentadas aos professores como tarefas a serem cumpridas para a discussão em grupos ou para a realização de trabalhos e avaliações.

A propósito desse tipo de *leitura de formação*, ainda pouco explorado pelos estudos da área, Chartier, Debayle e Jachimowicz (1993) explicam tratar-se de leituras que têm em vista transformar o leitor a partir de práticas fortemente dirigidas e normalizadoras. Um modelo de leitura é, então, imposto ao estudante a quem são dirigidos textos considerados legítimos pelas instituições formadoras e que integram um conjunto limitado de obras bem identificadas. É um modo de ler relacionado a formas mais tradicionais e escolarizadas de relação com os textos que pressupõem, entre outros fatores: a realização de leituras atentas e que primem pela constância e continuidade; bem como um trabalho de releitura, de reflexão, de memorização e de registro sobre a leitura efetivada. Tais leituras

devem ser então capitalizadas pelo aprendiz, de modo a constituírem categorias implícitas de referência que possibilitem a recepção de outros textos e saberes.

A convergência desses dois aspectos – *profissional* e *formativo* – presentes no contexto de leitura vivenciado no PEC-Formação Universitária trouxe implicações significativas para os modos como os professores ali focalizados se aproximaram e efetivamente leram os textos que lhes foram oferecidos. Modos específicos de ler textos pedagógicos – que, como visto, são compartilhados pelos professores – foram confrontados com modelos acadêmicos de leitura e, ainda, com expectativas e concepções igualmente acadêmicas sobre a formação docente.

Considera-se que os modos de ler compartilhados no seio de uma cultura profissional revelem traços de uma identidade de grupo que se afirma diante das imposições e constrangimentos que, como já referido, se inscrevem nos processos de produção e de circulação dos textos no mundo social. No caso mais específico desta investigação, a consideração desses fatores possibilita a percepção de aspectos presentes no confronto constantemente estabelecido entre os interesses, valores e práticas vinculados aos modelos de leitura concorrentes naquele ambiente. Nesse sentido, a já mencionada preferência dos professores pelas vias orais de comunicação (em detrimento da leitura de textos), bem como o modo pragmático, a partir do qual eles se aproximam dos saberes pedagógicos e julgam sua validade, distinguem-se consideravelmente dos modos de ler mais legítimos nos meios acadêmicos e que tendem a ser assumidos como referências para a formação dos professores e para sua *profissionalização*. Como leituras de *formação*, as *leituras profissionais* realizadas no PEC deveriam prover referências para que os professores passassem a classificar mais autonomamente os textos que liam e o modo como deles se aproximavam. Tais práticas formativas tinham em vista fornecer-lhes categorias para a recepção de textos acadêmico-educacionais cuja leitura, pressupõem-se, lhes possibilitaria assumir posturas reflexivas teoricamente subsidiadas.

A valorização da racionalidade discursiva frente a questões pedagógicas põe em causa o lugar ocupado pela perspectiva prática que, como visto, tende a orientar os valores, as escolhas, as ações e as leituras que os professores experimentam na esfera profissional. Essa perspectiva comumente adotada pelos docentes vincula-se a uma concepção do ensino como *ofício* ou como *trabalho* e que, portanto, não possibilita ao magistério alcançar o pretendido *status* de profissão bem estabelecida. Uma profissão, como ressalta Bourdoncle (2000), deve ser ancorada em saberes racionais considerados de ‘alto nível’, como os produzidos pelos círculos universitários. Diz ele:

(...) uma profissão é uma atividade na qual os saberes se ‘professam’, ou seja, são transmitidos mais por declarações públicas e explícitas do que por imitação, como ocorre frequentemente no caso dos ofícios²⁹ (p.35)

Vê-se, pois, que é por sua inscrição em uma racionalidade do tipo discursiva que as profissões se afirmam e agregam certo prestígio intelectual e social. Ainda segundo Bourdoncle, os saberes que subsidiam a atividade considerada socialmente como ‘profissional’ devem ser relativamente abstratos e organizados em um corpo codificado de princípios, mas devem, ao mesmo tempo, ser aplicáveis a problemas concretos e gozar de credibilidade quanto a sua eficácia. Além disso, devem ser elaborados, organizados e transmitidos no âmbito de uma comunidade profissional específica (sobretudo por professores-pesquisadores universitários), assumindo formas suficientemente sofisticadas a ponto de não serem facilmente acessíveis a um público leigo, alcançando, com isso, uma aura de “mistério” (Goode³⁰ *apud* Bourdoncle, 2000, p.123).

As *leituras profissionais* seriam caracterizadas, nesse sentido, por sua oposição às leituras que os sujeitos realizam por objetivos pessoais, divulgando saberes que pretensamente possibilitariam aproximações mais profícuas com o universo profissional. Em contextos de racionalização da docência, os saberes técnico-científicos aparecem como os mais cotados para a divulgação no âmbito dessas leituras. Espera-se, assim, que os textos pedagógicos produzidos a partir de pesquisas acadêmicas ofereçam um sistema de conceitos capaz de renovar a percepção do professor sobre a situação de ensino (Rey, 2002). No entanto, a consideração do tipo de relação que os professores estabelecem com os textos educacionais reclama uma divisão no âmbito das leituras pedagógicas de caráter profissional. É o que será exposto a seguir.

²⁹ “(...) une profession est une activité dont les savoirs se “professent”, c’est-à-dire se transmettent beaucoup plus par déclaration publique et explicite que par apprentissage imitatif, comme c’est fréquemment le cas dans les métiers”.

³⁰ GOODE, W. J. The Theoretical limits of professionalization In: ETZIONI A *The Semi-Professions and Their Organization: teachers, nurses and social workers*, NY: The free press, 1969, p. 266-313.

1.7. Leituras de trabalho e valor de uso dos textos pedagógicos

Ao lado dessas *leituras profissionais* propriamente ditas – referentes, sobretudo, à divulgação de saberes educacionais discursivos (disciplinares, curriculares ou informações e idéias sobre processos e fenômenos educativos) e que apontam para a objetividade, cientificidade e coerência dos saberes pedagógicos - propõe-se a consideração das *leituras de trabalho*, destinadas à divulgação de saberes práticos a serem ‘empregados’ no cotidiano profissional docente. São leituras que se prestam a aproximações mais pragmáticas e ligeiras por parte dos leitores, que buscam informações ‘úteis’ e pontuais para o desempenho de tarefas e para a solução de problemas que então se apresentam. Assim, elas permitem mais facilmente que os professores as experimentem como “leituras de uso” (Chartier, 1998, p.80) voltadas para a constituição de *saberes para a ação* docente.

Sob esse ponto de vista das leituras que se mostram mais diretamente ‘úteis’ para a atividade cotidiana, o magistério é, segundo A.-M. Chartier (1990), vivido como um *trabalho* nos termos propostos por Hannah Arendt: como algo que não se capitaliza, como uma despesa perpétua na gerência do dia-a-dia. Atividade que, como já mencionado, exige o constante exercício do julgamento durante a ação, voltada para o tratamento de questões singulares – e quase sempre urgentes – que se sucedem no trabalho cotidiano. Lecionar implica, nesses termos, encargo de trabalho, de gasto de energia (a preparação, organização, gestão e controle das aulas) e de negociação que não são dedutíveis de um projeto *a priori* ou de um programa.

Os professores costumam buscar informações para efetivar esses seus “fazer ordinários da classe”, para empregar expressão de A.-M. Chartier (1990), na comunicação oral com seus pares, mas também na (sedutora) leitura de manuais e de revistas especializadas. Essas leituras de trabalho – que se revertem em leituras de uso – enfrentam de modo mais direto a concorrência com formas orais de comunicação entre os professores, contudo, ao mesmo tempo, são as que mais se beneficiam das mesmas para sua divulgação. A indicação e o empréstimo de textos pedagógicos ‘úteis’ entre os professores fazem circular saberes que, embora estejam inscritos em uma racionalidade discursiva, são caracterizados, também, por uma perspectiva prática da docência.

Os contornos assumidos pelas aqui denominadas *leituras de trabalho* ganham significado para este estudo, já que a preferência dos professores pelas mesmas – manuais de ensino, certas revistas pedagógicas de grande circulação etc. – é algo que vem sendo referido por pesquisadores da área como um dos indicadores de seu “iletrismo pedagógico”. Pressupõe-se que esse alto valor de uso que os docentes atribuem às leituras de obras práticas, bem como sua forte presença e circulação no ambiente escolar, desempenhem importante papel na formação de suas representações sobre as leituras profissionais, implicando, como será descrito em sessões seguintes deste trabalho, em modos específicos de se relacionar e de se apropriar das mesmas.

Capítulo II

Opções metodológicas e procedimentos de investigação



Mulher de espartilho lendo um livro.
Picasso, 1917

2.1. A etnografia como recurso para uma descrição de práticas de leitura

O empenho para descrever e caracterizar modos específicos pelos quais professores das séries elementares se aproximam e se apropriam de textos acadêmico-educacionais respaldou-se, como já mencionado, por uma abordagem etnográfica de pesquisa. Considera-se tal referencial metodológico como o mais adequado para o estudo dos *processos* inscritos nas práticas de leitura dos professores focalizados, o que inclui a identificação e a compreensão de suas representações, expectativas e experiências a esse respeito.

Questionários e entrevistas – procedimentos comumente empregados para o estudo de leituras – não pareciam estratégias suficientemente férteis para o alcance dos objetivos desta investigação. Desvelar formas de imposição e de apropriação implicadas nas práticas de leitura daqueles professores, reunidos como alunos do PEC, requeria ir além de seus depoimentos sobre as experiências que vinham tendo com os textos. Isso porque, como ressalta Bourdieu (2001 [1985]):

(...) as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de *efeito de legitimidade*: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” (p. 236, grifos meus)

As declarações dos sujeitos sobre o consumo de bens culturais tendem a ser, então, marcadas por distorções derivadas de julgamentos sobre o que é socialmente mais aceitável (Bourdieu, 2001 [1985]; Barbier-Bouvet, 1988; Bahloul, 1988; A.-M. Chartier, 1993). O universo do livro e da leitura costuma ser supervalorizado, dada sua forte associação à idéia de cultura. O que os sujeitos dizem sobre suas leituras pode ser influenciado por inúmeros fatores, entre os quais: o que eles consideram que sejam as expectativas do pesquisador a esse respeito e o nível de confiança que a ele creditam; as imagens que nutrem sobre si próprios e sobre o lugar social que ocupam; o que consideram como práticas de leitura legítimas e, portanto, passíveis de serem mencionadas em uma

situação de pesquisa; o nível de percepção que têm sobre essas práticas; e os recursos dos quais dispõem para as objetivar, transformando-as em discursos.

Cabe ressaltar também que, quando os sujeitos são convidados a falar sobre as leituras que realizam, costumam centrar suas atenções sobre suas *experiências de leitura* – o que gostam de ler, como se sentem ao ler, suas lembranças e emoções associadas à leitura, entre outros fatores –, não se preocupando, com isso, em relatar suas *práticas* relacionadas à leitura. Além dos fatores antes mencionados, A.-M. Chartier (1993) chama atenção para o fato de que pensar sobre as próprias leituras, quantificá-las e caracterizá-las constituem práticas pouco usuais para a maior parte das pessoas que, quando questionadas a esse respeito, tende a não incluir algumas leituras, quer seja por ‘filtrá-las’ (como já apontado) ou mesmo por esquecimento. Impõe-se assim uma relação circular, já que os sujeitos “declaram os livros dos quais se lembram, e lembram-se dos livros ‘declaráveis’”³¹ (Chartier, 1993, p.86).

Essa dificuldade metodológica, que se interpõe ao estudo das práticas de leitura, faz com que o tema figure paradoxalmente como um ‘ponto cego’ da sociologia da leitura, no âmbito da qual tem-se deixado de focalizar o próprio ato de ler. Com isso, a maior parte dos estudos realizados tem se detido mais nos leitores do que nas leituras propriamente ditas (Barbier-Bouvet, 1988, p. 216).

A caracterização de *práticas de leitura* refere-se, por sua vez, ao exame das maneiras pelas quais os sujeitos efetivamente se aproximam, selecionam, manipulam e lêem os textos, o que requer que se identifique: representações concorrentes sobre a leitura, seu contexto e conteúdo; informações que eles dispõem sobre os textos e as relações sociais que circundam a leitura; e os recursos dos quais eles se valem para lidar com as imposições inscritas nos textos e para deles se apropriarem. Tanto as *experiências* quanto as *práticas* envolvidas no ato de ler devem ser, portanto, consideradas caso se pretenda uma compreensão mais arguta sobre as leituras que os sujeitos realizam dos impressos. Tal empreendimento reclama estratégias de pesquisa que favoreçam o desvelamento de aspectos pouco perceptíveis que se fazem aí presentes e que, muitas vezes, atuam no sentido de determinar os processos inscritos no ato de ler.

A pertinência da *etnografia* como referencial metodológico de um trabalho como esse é sugerida por Clifford Geertz (1989 [1973]), para quem o estudo das culturas corresponde a uma ciência interpretativa em busca dos significados – nem sempre

³¹ “(...) on déclare les livres dont on se souvient et on se souvient des livres ‘déclarables’”.

explícitos – que os sujeitos associam às suas experiências. É à etnografia que o autor atribui a investigação dessas expressões sociais “enigmáticas” (p.5) que estão inscritas em uma “hierarquia estratificada de estruturas significantes” (p.17) em termos das quais as categorias culturais são produzidas, percebidas e interpretadas. Para ele, a etnografia se define pela busca por uma *descrição densa* acerca do contexto investigado:

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (Geertz, 1989, p.20)

No que tange mais especificamente à leitura, acredita-se com Rockwell (2001) que a investigação conduzida sob uma ótica etnográfica possa ser capaz de desvelar o “ponto de encontro entre os protocolos de leitura e as maneiras de ler” (p.15). Referindo-se a uma pesquisa que realizou sobre o uso de livros didáticos em uma escola rural mexicana, Rockwell afirma que:

os registros etnográficos nos oferecem uma possibilidade de descrever as maneiras de ler no cotidiano escolar. O registro da produção oral durante a aula permite medir a distância apontada por [Roger] Chartier entre a norma e a prática. (p.15)

Apoiando-se então em formulações propostas por Chartier e outros estudiosos da leitura (Darnton; Boyarin; Viñao Frago³² *apud* Rockwell, 2001, p.15), Rockwell sugere que tais propósitos investigativos requerem uma análise mais detida sobre a materialidade dos impressos, as maneiras de ler, as crenças sobre a leitura e a produção oral que acompanha o ato de ler. Esses são os eixos que nortearam a investigação realizada pela pesquisadora mexicana e que lhe possibilitaram transitar entre os protocolos de leitura presentes nos livros didáticos e as práticas reais de leitura levadas a efeito por seus informantes.

³² DARNTON, R. What is the history of books? In: DAVIDSON, C. (ed.) *Reading in America: literature and social history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989. BOYARIN, J (ed) *The Ethnography of reading*. Berkeley: University of California Press, 1992. VIÑAO FRAGO, A *Leer y escribir: historia de dos practicas culturales. México: Educación, voces y vuelos*. IAP, 1999.

Esses quatro eixos ou focos de investigação mostram-se igualmente oportunos para os propósitos deste estudo sobre leituras de professores. Assim, as atividades de campo da investigação ora relatada focalizaram:

- materiais que eram dados a ler aos professores, alunos do PEC, tendo em vista a identificação dos protocolos de leitura aí presentes e, com isso, do tipo de leitura e de leitor idealizados por aqueles que os produziram e possibilitaram sua circulação;
- modos pelos quais os professores efetivamente procediam à leitura dos textos que lhes chegavam às mãos naquele ambiente; as representações que ali circulavam a respeito da leitura, dos discursos educacionais, dos saberes pedagógicos e do trabalho docente;
- a comunicação oral dos sujeitos envolvidos no programa no que se refere à divulgação e à circulação dos textos, bem como à recepção e à mediação da leitura dos professores.

Tendo em vista a focalização de tais aspectos, o trabalho de campo demandou um acompanhamento sistemático do contexto investigado, por meio de atividades diversas, entre as quais: observação e registro de práticas – especialmente as relacionadas à leitura de textos – aí levadas a efeito; entrevistas com professores, tutores e outros sujeitos envolvidos na organização do programa; e estudo de documentos relativos ao PEC, bem como dos materiais impressos que nele circulavam.

Uma descrição mais detalhada acerca desses procedimentos de pesquisa requer, primeiramente, que se apresente o modo como o PEC-Formação Universitária fora organizado. As especificidades presentes naquele programa de formação docente trouxeram importantes implicações para as escolhas e os recortes realizados durante o período de trabalho e, também, para os procedimentos investigativos então empregados.

2.2. O PEC-Formação Universitária como referencial empírico da investigação

Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, o PEC-Formação Universitária caracterizou-se como um programa especial de formação docente em nível superior que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), em parceria com a USP, a PUC-SP e a UNESP, ofereceu aos seus professores efetivos que atuavam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Para abrigar as atividades referentes ao programa, foram escolhidos alguns dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que até então eram destinados apenas à formação docente em nível médio. Algumas classes do PEC funcionaram também em outros tipos de escola cuja localização e espaços físicos atendiam às necessidades do curso. Nesses estabelecimentos, foram instaladas salas de videoconferência (com capacidade para quarenta alunos e equipadas com televisores, câmera e videocassete); laboratório de informática (com cerca de 20 computadores interligados em rede à intranet, para os trabalhos no *LearningSpace*³³, e à internet); e ainda, uma sala destinada aos tutores, onde eles utilizavam o computador e armazenavam os materiais recebidos (informes, livros, apostilas etc)

Ainda com vistas à implementação do programa, as universidades participantes foram equipadas com estúdios de geração de videoconferência e com salas de computadores para o trabalho de interação *on-line* com os alunos. Constituiu-se, também, uma Central de Produção de Material, ligada à Secretaria de Educação, que respondeu pela editoração e distribuição das apostilas especialmente elaboradas para o curso e pela gestão do circuito tecnológico do mesmo.

As dinâmicas de funcionamento do programa previam cinco modalidades de atividades: videoconferências, teleconferências, trabalhos monitorados, vivências educadoras e estudos supervisionados. Para a realização dessas atividades, o programa contou com a atuação de: tutores, que acompanhavam todas as atividades dos alunos de modo presencial; docentes, que ministravam vídeo e teleconferências; professores-assistentes, que interagiam *on-line* com os alunos; e professores-orientadores, que ofereciam suporte aos alunos para a elaboração de trabalhos, além de corrigir suas provas e

³³ Sessões de trabalho *on-line* monitoradas por professores-assistentes, nas quais os alunos-professores respondiam a questões relacionadas a videoconferências e textos das apostilas.

demais produções. A seleção de profissionais para cada um desses postos era realizada a partir de critérios específicos. No que se refere à formação acadêmica, era exigido que os tutores tivessem, no mínimo, o diploma de nível superior; os professores-assistentes, por suas vez, deveriam ter o título de mestre ou, então, estar cursando o curso de mestrado; já o orientador-acadêmico deveria necessariamente ser mestre.

Durante os 18 meses de desenvolvimento do programa, as classes funcionaram de segunda a sexta-feira, em três turnos de quatro horas. Quinzenalmente, havia atividades também aos sábados. No segundo semestre de 2002, a maioria dos alunos-professores participantes do programa foi afastada do trabalho docente para o cumprimento das trezentas horas de estágio supervisionado e dos trabalhos de conclusão do curso³⁴.

2.3. Entrada em campo e atividades de investigação: escolhas, recortes e procedimentos

O período inicial das atividades de campo foi caracterizado, especialmente, pelo requerimento de autorização para freqüentar pólos do PEC – Formação Universitária. Nesse sentido, uma solicitação formal e o projeto inicial de pesquisa foram encaminhados ao Comitê Gestor do Programa. Realizou-se, ainda, uma reunião com a coordenadora do PEC na USP, na qual foi possível esclarecer mais detalhadamente os objetivos da investigação e os procedimentos de pesquisa previstos para sua execução.

A coordenadora mostrou interesse pelo estudo proposto que, segundo ela, representava uma boa oportunidade para acompanhar aspectos e etapas do desenvolvimento daquele programa, que assumia um caráter especial e inovador sob diversos aspectos (público alvo, duração, tipos de atividade propostas, abrangência, profissionais, demais recursos envolvidos etc.). A solicitação de autorização foi por ela encaminhada ao Comitê Gestor do Programa que, por sua vez, liberou a pesquisa sem impor nenhum tipo de limite ou de restrição para sua efetivação. A investigação poderia ser então iniciada, desde que contasse com a aquiescência dos sujeitos que atuavam diretamente nos pólos que seriam focalizados (diretores das escolas, tutores, alunos-professores).

³⁴ Havia professores que atuavam em escolas municipalizadas e, em alguns desses casos, o afastamento não lhes foi concedido.

A ação seguinte foi a escolha de alguns locais que poderiam acolher a investigação. Esse primeiro recorte do referencial empírico atende a especificidades da metodologia de pesquisa empregada. A etnografia pressupõe um acompanhamento sistemático do contexto investigado, com vistas a uma descrição mais perspicaz das dinâmicas que aí tomam forma. Objetiva-se, desse modo, apreender os significados que os sujeitos envolvidos atribuem a suas ações e, assim, elaborar uma *descrição densa* a respeito do que se observa. Nesse sentido, não é possível – e nem mesmo desejável – que o pesquisador estenda suas atividades a vários ambientes.

O fato de esta tese ser realizada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP influenciou nas escolhas iniciais relativas aos referenciais empíricos da pesquisa. Tendo em vista essas ligações institucionais com a USP, considerou-se pertinente que as atividades de campo previstas fossem realizadas em pólos do PEC que estivessem sob a responsabilidade daquela universidade. Tal condição favoreceria, entre outros possíveis aspectos: a reunião de informações sobre o programa e seu processo de implementação; a relação com os sujeitos envolvidos; o acesso aos seus diferentes ambientes – três estúdios destinados à geração de videoconferências e uma sala de trabalho *on-line*, localizados no interior da universidade; e classes de alunos-professores distribuídos pelos onze CEFAMs ligados àquela universidade.

Entre os estabelecimentos vinculados à USP, foram inicialmente selecionados dois pólos que pareciam oferecer condições mais favoráveis para o trabalho. Para essa primeira seleção, tomou-se como critério, especialmente, a localização dos CEFAMs e sua proximidade com o *campus* da USP. Tinha-se em vista, com isso, favorecer a sistematicidade das visitas a serem realizadas no decorrer das atividades de campo.

Os primeiros contatos com os pólos ocorreram ainda em outubro de 2001, quando algumas visitas foram realizadas com o intuito de obter a autorização da direção da escola para a permanência da pesquisadora em seu interior. Naquelas ocasiões, os objetivos da pesquisa puderam ser apresentados para os tutores e, também, para os professores – alunos do PEC – para que eles se posicionassem quanto à possibilidade de a pesquisadora freqüentar suas classes. Logo nas primeiras visitas, foi possível perceber o desconforto de alguns tutores e professores em relação à presença de um observador externo na escola. Nesse sentido, as visitas passaram a ser restritas somente a classes nas quais os sujeitos se mostrassem mais à vontade com a permanência da pesquisadora na sala de aula. Somente

então, uma classe de cada CEFAM foi selecionada como espaço empírico mais específico para a investigação.

Desde os primeiros contatos, professores e tutores envolvidos revelavam disposição para colaborar com o estudo em curso. No entanto, as visitas realizadas ao longo de novembro de 2001 assumiram um caráter ainda exploratório, quando se objetivava estabelecer uma relação de maior proximidade com as pessoas e com o ambiente do curso a fim de que a presença da pesquisadora em classe não causasse maiores constrangimentos. Somente após o recesso de final de ano e o retorno das atividades do curso, as observações em classe assumiram uma feição mais sistemática. Visitas semanais a cada um dos CEFAMs escolhidos passaram a ser realizadas, iniciando-se uma rotina metódica de observação.

Enquanto as atividades de observação dos dois contextos investigados eram realizadas, dados complementares acerca do andamento do curso foram obtidos. Alguns dos professores-assistentes que atuavam no programa ofereceram informações sobre o desempenho dos professores atendidos pela USP. Segundo tais informações, muitos dos professores que freqüentavam o curso vinham apresentando dificuldades com relação à interpretação dos textos e atividades do *LearningSpace*. Assim, esses professores estariam oferecendo respostas insatisfatórias – incompletas, não pertinentes ou mal redigidas – às questões que lhes eram propostas.

Alguns professores-assistentes, no entanto, destacaram a atuação das turmas que freqüentavam o pólo de uma cidade próxima à capital paulista. De acordo com os assistentes, os professores daquelas turmas vinham apresentando um desempenho diferenciado no curso, realizando trabalhos mais completos, o que sugeria a realização de leituras mais competentes dos textos indicados. Tal informação motivou esforços no sentido de uma aproximação com as atividades desenvolvidas naquele pólo, que passou a figurar como um terceiro espaço empírico desta investigação em abril de 2002.

Durante o período seguinte da investigação, novos recortes mostraram-se adequados ao bom andamento do estudo. A necessidade de contatos mais prolongados com os espaços focalizados e com as pessoas que neles interagem – algo característico dos estudos etnográficos – motivou a escolha de, apenas, duas localidades para o prosseguimento da investigação. Optou-se por continuar as atividades de observação em apenas um dos dois primeiros pólos escolhidos (já que, durante as observações realizadas, foi possível apreender diversas similaridades entre eles) e na terceira localidade, que vinha sendo focalizada há menos tempo.

Aquele recorte resultou na escolha de dois ambientes que apresentavam contornos um tanto distintos, no que se refere a características dos sujeitos que as compunham e a práticas de leitura nelas levadas a efeito. A percepção dessas diferenças e a intenção de apreendê-las melhor foram fatores decisivos para a escolha dessas duas localidades.

Tendo em vista a coleta de dados para a pesquisa, cada um daqueles pólos recebia visitas periódicas (na maior parte dos casos, tais visitas ocorriam semanalmente), ocasiões em que eram realizadas observações e feitos registros, além de conversas informais e entrevistas³⁵ com os sujeitos.

As observações eram realizadas pela pesquisadora durante todo o período de quatro horas em que os professores permaneciam no CEFAM. Priorizavam-se os dias da semana em que seriam realizadas atividades de leitura a partir das apostilas do programa ou de algum livro indicado, informação que era obtida junto aos tutores ou pela consulta ao cronograma do curso. Foram realizadas 45 visitas aos CEFAM focalizados, das quais 40 deram origem a registros de observação mais sistemáticos³⁶ (26 deles referentes ao Pólo I³⁷, 11 relacionados ao Pólo II e três referentes ao pólo que havia sido inicialmente selecionado, mas cujas observações foram interrompidas).

Na maior parte dos casos, a pesquisadora posicionava-se no fundo da classe, lugar que lhe possibilitava observar melhor o conjunto dos professores e registrar os acontecimentos que ali tomavam forma. Tal como ocorre nesse tipo de trabalho etnográfico, procurava-se registrar as falas dos sujeitos e os eventos na ordem em que os mesmo ocorriam, apesar das dificuldades que se impõem – impossibilidade de escutar e/ou compreender tudo o que é dito, de acompanhar os acontecimentos simultâneos que ocorrem durante o período de observação, e de acompanhar por meio da escrita a velocidade que costuma caracterizar a fala dos sujeitos. Assim, os registros elaborados durante o período de observação costumavam trazer diversas lacunas, que eram

³⁵ Ao longo do segundo semestre de 2002, foram realizadas oito entrevistas com professores que freqüentavam as turmas focalizadas (quatro entrevistas no Pólo I e outras quatro no Pólo II). Em tais ocasiões, esses professores falaram, de modo pormenorizado, sobre suas práticas de leitura; sobre o modo como se apropriavam das leituras que realizavam; sobre os significados que a elas atribuíam; sobre a forma como se relacionavam com o curso e com a profissão docente; entre outros aspectos. Além das entrevistas realizadas com os professores, foi possível entrevistar também os tutores das duas turmas e, com isso, obter dados complementares e conhecer o modo como eles percebiam tanto a atuação dos professores no curso, quanto o modo pelo qual eles realizavam leituras sobre assuntos educacionais. O *Anexo I* desta tese traz a transcrição de uma das entrevistas realizadas.

³⁶ Um exemplar desse tipo de registro encontra-se no *Anexo II*.

³⁷ As denominações *Pólo I* e *Pólo II* serão utilizadas no âmbito deste trabalho para designar as duas localidades focalizadas, mas não correspondem a nomenclaturas empregadas no PEC-Formação Universitária.

amenizadas por um trabalho posterior de ampliação dos mesmos, para o qual recorria-se à memória dos fatos para complementar o que, durante o registro inicial, tinha sido apontado de modo apenas sumário. Essa atividade de ampliação dos registros era realizada num intervalo de, no máximo, vinte e quatro horas após a visita ao CEFAM.

O conteúdo de tais registros tomava contornos cada vez mais específicos ao longo das atividades de pesquisa. No período inicial dos trabalhos de campo, os eventos eram registrados de modo um tanto aleatório, sem que se contasse com focos mais precisos de observação. Com o passar do tempo, as experiências e informações reunidas durante a investigação possibilitaram um refinamento gradual da atenção, no que se refere principalmente aos eventos que deveriam ser acompanhados mais detidamente e aos informantes que se mostravam mais dispostos a colaborar com a investigação e que, portanto, costumavam tecer comentários sobre suas experiências e práticas de leitura no programa.

Tendo em vista complementar algumas das informações que vinham sendo reunidas durante esse trabalho de observação, foi solicitado aos professores dos dois pólos focalizados que respondessem a um questionário que inquiria sobre alguns de seus dados pessoais, profissionais e, também, sobre seus hábitos de leitura³⁸. Tal procedimento foi realizado no período final das observações, já no segundo semestre de 2002. Das 32 professoras que, na época, freqüentavam o Pólo I, 19 devolveram o questionário preenchido. No Pólo II, 11 professores – em um total de 24 – responderam ao questionário. As informações reunidas por meio de tais questionários tiveram um caráter meramente complementar às observações realizadas ao longo da permanência em campo.

Esses dados ofereceram alguns subsídios ainda para a realização das entrevistas com os professores e com os dois tutores focalizados. No final do questionário aplicado aos professores, perguntava-se se eles concordavam em falar sobre suas leituras no PEC em uma situação de entrevista. Somente oito professores responderam afirmativamente. Algumas das professoras que se negaram a conceder entrevista explicaram que não dispunham de tempo para tanto ou que não se sentiam à vontade para falar de suas práticas e experiências de leitura em situações mais formais como é o caso de uma entrevista. Outras argumentaram que não teriam nada de importante para dizer a respeito, já que não se consideravam ‘boas leitoras’ e, mesmo diante de certa insistência da pesquisadora – que tentava lhes convencer de que quaisquer informações a respeito de suas

³⁸ Anexo III.

leituras seriam bem vindas –, elas se mostravam reticentes e pouco dispostas a conceder a entrevista.

A maior parte das entrevistas foi realizada em salas ociosas do PEC durante o período de aulas (com exceção da entrevista com o tutor do Pólo II, realizada em um *shopping center* de sua cidade, já às vésperas do Natal de 2002). Tratou-se de entrevistas semi-estruturadas, nas quais era solicitado aos professores que falassem livremente sobre suas experiências e práticas ligadas à leitura de textos impressos, especialmente àqueles relacionados a temas educacionais; sobre o PEC e o trabalho docente; entre outras informações que julgassem associadas às suas leituras. No caso dos tutores, foi-lhes solicitado que falassem sobre o papel que desempenhavam no programa e sobre as leituras que ali eram realizadas pelos professores.

*

*

*

Os recortes, as escolhas e os procedimentos de investigação acima relatados foram orientados pelas informações e impressões que vinham sendo paulatinamente reunidas ao longo da própria permanência em campo. Esse modo de conduzir a investigação é característico de trabalhos orientados por uma abordagem etnográfica, no âmbito dos quais não existe a elaboração *a priori* de protocolos que se destinem ao controle das amostras e dos dados reunidos, a fim de compará-los em diferentes momentos da investigação – o que costuma ocorrer em outros tipos de estudos de natureza ‘científica’. A inexistência desse tipo de orientação previamente determinada e de controle dos dados não significa, entretanto, falta de rigor metodológico.

No caso de estudos como este, coerência e rigor são objetivos a serem perseguidos por meio de procedimentos específicos. Os dados reunidos em campo devem ser constantemente confrontados com as teorias e os pressupostos de outra ordem que informam a pesquisa. É a partir da análise constante dos materiais coletados e do confronto dos mesmos com os pressupostos do estudo que se vislumbra a possibilidade de avançar coerentemente os questionamentos e as considerações inicialmente tecidas sobre o objeto investigado. Com isso, novos questionamentos podem ser lançados aos referenciais

teóricos da pesquisa – no sentido de os colocar em causa ou de os transformar – o que, acredita-se, corresponda a uma das potencialidades desse tipo de investigação.

Tais procedimentos são acompanhados, ainda, pela explicitação das diversas etapas e dos distintos processos envolvidos na (re)orientação e (re)formulação do olhar do pesquisador, o que ocorre em diversos momentos da investigação. Entende-se que tais procedimentos favoreçam uma condução rigorosa do trabalho ao oferecer ao leitor informações que lhe possibilitem acompanhar mais criticamente os procedimentos e as perspectivas assumidas ao longo de todo o estudo. Com isso, as informações e análises tecidas pelo pesquisador devem ser avaliadas em função de suas condições de produção.

No caso desta investigação, as atividades de campo possibilitaram modos específicos de se aproximar e de se movimentar no espaço focalizado que, por certo, exerceram influências sobre o tipo de dados que puderam ser reunidos. A natureza das relações estabelecidas com os informantes da pesquisa possibilitou, entre outros fatores, a reunião de algumas informações gerais acerca de cada uma das duas turmas, no que se refere: às condições de funcionamento dos pólos, ao perfil dos professores nelas reunidos, aos tipos de relacionamento que se instauraram naqueles ambientes e aos modos como os professores se relacionavam com o programa de formação profissional continuada que lhes era oferecido. Informações dessa ordem mostraram-se bastante pertinentes para o encaminhamento da pesquisa, já que favoreceram uma apreensão mais ampla sobre os modos – institucionais ou não – de funcionamento do programa, os papéis esperados e assumidos pelos professores, bem como o contexto no qual as leituras de textos impressos eram propostas e efetivadas. A partir de tais informações, elaborou-se uma breve descrição de cada um dos contextos focalizados, o que será apresentado a seguir.

2.4. Os dois pólos e os professores focalizados

O aqui denominado Pólo I funcionou em um CEFAM localizado em um município da região metropolitana de São Paulo. De acordo com depoimentos reunidos por ocasião das visitas a campo, a população local convive com dificuldades de natureza diversas, entre as quais: violência urbana, insuficiência de infra-estrutura e precariedade no oferecimento de serviços públicos. A maior parte das alunas-professoras focalizadas naquele pólo residia na região.

O CEFAM foi construído entre os prédios de um conjunto habitacional popular e contava com amplos espaços. Oferecia tanto o curso de formação magistério em nível médio, quanto algumas classes do PEC, que eram distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno. As turmas do programa foram agrupadas em uma das alas térreas do prédio. Tal espaço foi separado do resto da escola por meio de grades que visavam a proteção dos muitos e valiosos equipamentos utilizados no curso (computadores, vídeos, televisores, câmeras etc.).

A classe cujas atividades foram acompanhadas por esta pesquisa era inicialmente composta por 35 professoras (havia somente mulheres no grupo). Grande parte da turma era formada por mulheres como mais de 35 anos, muitas delas com idade superior a 45 anos. Somente um quarto da turma (valor aproximado) era composto por professoras mais jovens, com idades que variavam entre 30 e 35 anos.

Não obstante a faixa etária relativamente elevada daquelas professoras que compunham a turma, somente cerca de um quarto do grupo estava há mais de 20 anos no exercício do magistério, encontrando-se, portanto, mais próximo à aposentadoria por tempo de serviço (25 anos de profissão). Uma análise mais detalhada dos questionários respondidos por elas revelou que a formatura no curso magistério de pouco mais de um terço do grupo ocorreu um tanto tardiamente, entre 24 e 32 anos (o que costuma acontecer por volta dos 18 anos).

Por meio dos dados reunidos em campo, foi possível identificar, também, a existência de uma disparidade entre as professoras daquele pólo no que se refere às condições sócio-econômicas e culturais. Naquela classe, conviviam mulheres que apresentavam diferentes trajetórias de formação e de vida profissional. Muitas eram migrantes de regiões empobrecidas do país que já exerciam o magistério em seus locais de origem ou que, enfrentando grandes dificuldades, se formaram professoras em São Paulo. Outras desfrutavam condições de vida mais confortáveis, mas, no entanto, não tiveram oportunidades (ou interesse) para concluir nenhum curso superior até então. Tratava-se, pois, de um ambiente 'homogêneo-heterogêneo' – no sentido empregado por Belmira Bueno (1996) – caracterizado pela presença exclusiva de mulheres na turma e por diferenças no que dizia respeito ao nível sócio-econômico das mesmas.

Os dados obtidos durante o período de permanência no Pólo I sugerem, ainda, que a turma focalizada apresentava-se heterogênea também no que se refere às leituras de lazer. Ali conviviam professoras que experimentaram ao longo de suas vidas relações bastante diversas com os textos impressos e com a leitura. Algumas delas

admitiam que não costumavam ler durante seus momentos de descanso e diziam sentir muitas dificuldades para ler os textos que eram propostos no programa devido, principalmente: ao tipo de vocabulário neles empregado (a ‘linguagem acadêmica’, conforme denominavam), à sua extensão, aos temas abordados (discussões sobre educação baseadas em conceitos filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, entre outros) e ao tipo de tratamento a eles reservados (elaboração de sínteses e resumos, por exemplo). Outras, no entanto, pareciam mais à vontade para lidar com os mesmos textos e, em alguns casos, tal desenvoltura era fonte de orgulho e de sentimentos de distinção em relação ao restante do grupo.

Em ambos os casos, porém, a leitura parecia constituir uma fonte de atenção constante por parte das professoras, que já no primeiro contato com a pesquisadora adiantaram que ali seria possível reunir muitos dados para esta pesquisa sobre a leitura docente, pois elas teriam muito que dizer sobre o tema. De fato, o ambiente focalizado revelou-se uma fonte bastante fértil para o estudo pretendido.

Muitas exigências relacionadas à leitura de textos constituíam, segundo as professoras, uma das características mais proeminentes do programa. Tal aspecto era tomado como um grande obstáculo a ser superado principalmente pelas professoras que apresentavam maiores dificuldades para ler. Os recursos e procedimentos empregados por elas para a superação desse entrave constituíram focos privilegiados das observações realizadas.

Ler cotidianamente, como ocorria no curso, parecia representar uma novidade para a maior parte das professoras reunidas naquela turma. Em alguns momentos de maior descontração, elas se referiam a sensações e impressões diversas que tal prática vinha lhes causando. Há o caso, por exemplo, da aluna que mencionou que se sentia como que embriagada após os períodos diários de permanência no pólo devido às muitas leituras que vinham sendo realizadas. Dando continuidade à metáfora empregada, a professora comentou em um tom igualmente jocoso que com a permanência no programa já estava ‘ficando viciada’ em ler. Não obstante a existência de referências bem humoradas, como essa a respeito das dificuldades enfrentadas, as professoras pareciam bastante preocupadas com as discrepâncias que percebiam entre seus hábitos de leitura e o que delas era exigido no curso.

Um ambiente em vários aspectos diversos caracterizava o Pólo II, localizado em uma cidade do interior paulista que apresenta um alto nível de desenvolvimento econômico e social. Diferentemente do que ocorria nas demais localidades atendidas pelo

PEC-Formação Universitária, as classes daquele pólo não foram instaladas em um CEFAM e sim em uma escola regular da rede estadual que recebia alunos da Educação Básica. A escola também contava com um espaço amplo, dividido em dois segmentos. Assim como ocorria no Pólo I, as classes do PEC foram separadas das demais dependências da escola por meio de um grande portão de ferro e funcionava em três turnos.

A turma acompanhada por esta investigação era composta por 23 professoras³⁹ e um único professor⁴⁰, que residiam no próprio município onde se localizava o pólo ou em cidades vizinhas. Como no primeiro caso descrito, a grande maioria delas tinha mais de 35 anos (mas, diferentemente do que ocorria no Pólo I, somente algumas tinham idade superior a 45 anos). De acordo com o questionário aplicado, a maior parte do grupo havia concluído o curso de magistério antes dos 20 anos, tendo ingressado na profissão docente de um a três anos após a formatura. Assim, no que se refere a essas professoras, os dados disponíveis revelam certa paridade entre a faixa etária (a maior parte entre 35 e 40 anos) e o número de anos que exerciam o magistério (na maior parte dos casos, entre 16 e 20 anos).

Tal como ocorreu no caso do Pólo I, a frequência da pesquisadora à escola foi bastante favorecida pela boa acolhida das professoras e de seu tutor. Desde as primeiras visitas realizadas, foi possível reunir depoimentos a respeito de vários temas relacionados às práticas de leitura daquelas professoras: suas experiências em outros cursos de formação continuada, suas impressões sobre a apostila do programa, a rotina de trabalho no curso, entre outros.

De acordo com tais depoimentos e com as observações então levadas a efeito, a maioria das professoras daquela turma mostrava desenvoltura na leitura dos textos propostos no programa e na realização de atividades que a eles estavam relacionadas. Muitos dos assuntos então abordados lhes eram já familiares, possibilitando certo

³⁹ Este número foi alterado no segundo semestre de 2002 em decorrência do falecimento de uma das alunas.

⁴⁰ Mesmo com a presença desse professor do sexo masculino, optou-se por empregar os termos e expressões no feminino. Tal decisão foi assumida no decorrer das atividades de campo da investigação quando se pôde perceber que aquele único aluno-professor da classe faltava repetidas vezes às aulas e que, quando estava presente, integrava-se às dinâmicas rotineiras em curso, sem que sua presença trouxesse qualquer alteração ao modo como as leituras eram realizadas. De acordo com o que foi possível averiguar, as faltas cometidas pelo professor eram devidas, principalmente, a dificuldades financeiras que vinha enfrentando. Assim, em diversas ocasiões, ele faltou às aulas por não poder pagar o transporte até o pólo no qual se desenvolvia o programa. Sua ausência tornou-se cada vez mais freqüente a partir do segundo semestre, quando ele se afastou da rede municipal de ensino. O professor concedeu uma entrevista e alguns depoimentos mais breves a esta pesquisa. As informações oferecidas em tais ocasiões se mostraram bastante pertinentes e subsidiaram descrições aqui ensaiadas.

desembaraço durante as discussões empreendidas. Esse bom desempenho alcançado pela turma era reconhecido tanto por seu tutor quanto pelas próprias professoras.

Eles o atribuíam às várias oportunidades de formação inicial e continuada que as professoras vinham experimentando. Além da boa qualidade da formação inicial que várias delas reconheciam ter recebido – em colégios públicos e/ou particulares –, a maior parte do grupo contava com uma boa estrutura para sua formação continuada, proporcionada pela Secretaria de Educação do Município no qual o pólo em questão estava localizado. Embora fossem ligadas à rede estadual de São Paulo, elas vinham trabalhando em escolas integradas à rede municipal desde 2001, quando houve um processo de municipalização do ensino. A partir de então, elas passaram, inclusive, a freqüentar vários cursos de formação continuada oferecidos pelo município a seus professores. Segundo Roberto⁴¹ – o tutor da turma – tais cursos eram ministrados, na maior parte dos casos, por professores de universidades de grande prestígio.

A qualidade desses cursos era avaliada de modo bastante positivo tanto pelo tutor quanto pelas professoras, que mencionavam a relevância e pertinência dos assuntos neles estudados. Algumas das professoras ali reunidas não atuavam em escolas vinculadas àquela mesma secretaria de educação e, portanto, não freqüentavam os cursos por ela patrocinados. Entretanto, mesmo essas docentes vinham já há algum tempo freqüentando cursos de formação continuada que eram oferecidos pelas cidades onde lecionavam.

Para várias professoras, aquelas oportunidades de formação eram complementadas ainda por jornais, revistas e livros sobre assuntos diversos, que eram lidos em seus momentos de lazer e descanso. Durante as discussões empreendidas em aula, era comum que elas comentassem sobre materiais que vinham lendo a respeito de temas diversos como, por exemplo, literatura, religião, auto-ajuda, filosofia, entre outros, e eram recomendados às colegas e ao tutor. Mencionavam, também, informações sobre temas educacionais que tinham obtido por meio da leitura de jornais e revistas ou, então, de apostilas estudadas naqueles outros cursos.

Sabendo sobre o interesse da pesquisadora pelo tema, várias professoras costumavam fazer referências ao gosto que tinham pela leitura, mas sublinhavam também a frustração que sentiam pela falta de mais tempo para ler. Para elas, a leitura concorria com os afazeres domésticos e com as atividades relacionadas à docência. Houve momentos

⁴¹ Com o objetivo de preservar a identidades dos informantes, optou-se pelo emprego de criptônimos para os designar.

em que algumas professoras se referiram à aposentadoria como um momento em que poderiam atualizar suas leituras.

Embora representassem uma minoria na turma, havia professoras que enfrentavam certas dificuldades para ler os textos propostos e para realizar as atividades a eles relacionadas. Tratava-se principalmente das professoras com mais idade e/ou que atuavam em municípios mais afastados, nos quais não eram oferecidos tantos cursos de formação continuada. No entanto, de acordo com depoimentos reunidos, elas contavam com o apoio de colegas, que as recebiam nos grupos e as auxiliavam durante as sessões de leitura e na realização dos trabalhos. Com isso, segundo o tutor, aquelas professoras puderam superar suas dificuldades com relação à leitura dos textos e, assim, acompanhar de modo mais satisfatório as atividades desenvolvidas no programa.

Por meio de entrevistas e conversas informais, foi possível perceber que, para a grande maioria daquelas professoras, o PEC representava um espaço para a ampliação de suas práticas de leitura, especialmente as relacionadas ao que elas caracterizavam como ‘boas leituras’, ou seja, leituras informativas e que expandem os conhecimentos do leitor. Para elas, a ampliação dessas ‘boas leituras’ no contexto do programa ora focalizado devia-se, principalmente, à presença de livros entre os materiais a serem lidos (e não somente apostilas, como ocorria nos demais cursos que vinham freqüentando) e da boa qualidade dos textos veiculados na apostila. A exigência de ler livros para a realização de trabalhos – especialmente para a monografia – era apontada por elas como um diferencial do programa, face os demais cursos oferecidos pelas secretarias de educação. De acordo com depoimentos reunidos, esse fator representava oportunidades mais formativas no que se refere tanto ao aprimoramento profissional quanto pessoal, como leitoras. Isso parecia conferir maior legitimidade ao curso e às experiências que o mesmo lhes proporcionava.

A partir da análise dos depoimentos obtidos, é possível inferir que as professoras daquela turma valorizavam, de um lado, o acesso ao conteúdo integral dos textos (por meio de livros) e, de outro, as sínteses acerca desses mesmos assuntos, que eram reunidas nas apostilas do programa. Ambos – livros e apostilas – eram considerados pelas professoras como materiais que deveriam ser revisitados após o curso, quando poderiam ser estudados de modo mais demorado (já que sua leitura não estaria mais atrelada à urgência de realizar as muitas atividades e trabalhos exigidos no programa). Assim, além de reunir as apostilas em volumes temáticos, elas providenciavam cópias da maior parte dos livros utilizados no programa.

De acordo com várias professoras consultadas, os textos que circulavam no PEC possibilitavam-lhes uma aproximação ‘mais profunda’ com os assuntos sobre educação e esse aspecto os diferenciava das apostilas utilizadas em outros cursos de formação continuada. Segundo elas, as leituras e discussões empreendidas naquele programa favoreciam a percepção acerca dos ‘porquês’ relacionados ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, além de conhecerem as novidades pedagógicas correntes (o que costumava ser enfatizado em outros cursos), o PEC possibilitava-lhes aproximações mais profícuas com os conceitos implicados, suas origens e as relações que estabelecem com outras idéias.

Nesse mesmo sentido, várias foram as vezes em que as professoras fizeram referências à complexidade dos textos lidos, bem como às competências e ao empenho requeridos para sua leitura. Em certa ocasião, um grupo de professoras mencionou que as apostilas do PEC vinham sendo utilizadas em um curso de pós-graduação *latu sensu* freqüentado por colegas de trabalho. Para elas, esse uso clandestino do material do programa em um curso de pós-graduação era fonte de orgulho, que sugeria que elas vinham lendo textos ‘difíceis’, cuja leitura requeria um alto grau de destreza. Esse sentimento de orgulho parecia ainda mais saliente diante dos comentários que as professoras costumavam fazer acerca do elevado nível de independência que elas vinham assumindo na leitura dos textos focalizados no programa, o que será explorado mais adiante neste trabalho.

*

*

*

As descrições precedentes, sobre cada uma das turmas investigadas, têm em vista oferecer algumas primeiras informações sobre as mesmas, de modo a possibilitar uma visualização, mesmo que sumária, de suas diferenças e semelhanças; tanto no que se refere a dados mais gerais relativos ao perfil das professoras, quanto aos tipos de relação que elas experimentavam (ou diziam experimentar) com a leitura de textos educacionais – acadêmicos ou não.

A consideração desses aspectos presentes em cada um dos pólos focalizados mostra-se bastante pertinente para as análises pretendidas por este trabalho. Isso porque, embora a apropriação dos textos constitua uma experiência pessoal para os indivíduos,

guarda também um forte componente social. Admite-se que o pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo exerça influências significativas para as relações que eles estabelecem com a leitura. Como já mencionado, os modos pelos quais cada leitor aproxima-se e apropria-se dos textos são sempre orientados por práticas, procedimentos e valores compartilhados no seio de determinadas comunidades sociais de interpretação.

No caso do programa de formação docente ora focalizado, essa faceta social da leitura revelava contornos ainda mais delimitados, já que se tratava de um contexto de apropriação coletiva de textos. A interpretação dos dados colhidos em campo requeria, pois, que se considerasse os possíveis *efeitos de grupo* que se fizeram presentes nas leituras das professoras reunidas.

Esse é um aspecto que vem recebendo pouca atenção por parte dos pesquisadores interessados nas leituras do professor. Tais pesquisas costumam se referir aos *habitus* sócio-profissionais globais dos professores, sem descrever os processos pelos quais eles são construídos e seus modos de funcionamento – comuns ou contrastantes. No presente trabalho, pretende-se focar as relações estabelecidas entre as posições singulares assumidas pelos sujeitos ao ler e as normas, os valores e as práticas de leitura que são descobertas, compartilhadas, desestabilizadas ou rejeitadas por seu grupo de referência.

O pertencimento a cada um dos dois grupos de leitura trazia implicações distintas para as professoras focalizadas. Para muitas das professoras do Pólo I, por exemplo, sentir dificuldades para ler os textos propostos no programa significava integrar um grupo majoritário – embora não homogêneo – cujos procedimentos, práticas e discursos sobre a leitura chegavam mesmo a caracterizar a turma nesse sentido, reforçando com isso certas representações sobre as carências do professor-leitor. Por outro lado, ser uma leitora mais experiente ou ‘competente’ no interior desse mesmo pólo possibilitava experimentar fortes sentimentos de superioridade e de reconhecimento, o que favorecia o estabelecimento de lideranças e atuava na configuração das relações que eram vividas entre os sujeitos.

Já o cenário encontrado no Pólo II mostrava-se um tanto distinto. As poucas professoras daquela turma que encontravam dificuldades mais significativas para ler os textos que circulavam no programa eram vistas como exceções no grupo, o que poderia ser fonte de desconforto causado por sentimentos de exclusão e de inferioridade. No entanto, de acordo com os depoimentos reunidos, tal situação representou um caminho para o enfrentamento do problema, por meio da convivência diária dessas professoras com

práticas e posturas de leitura mais valorizadas socialmente. Em tal situação, ao que parece, as professoras passaram a se sentir mais valorizadas socialmente – o que pôde minimizar a distância que elas experimentavam com relação a tais práticas – e também mais motivadas para apreender os modos de ler e de se relacionar com a leitura que eram revelados pelas demais professoras do grupo.

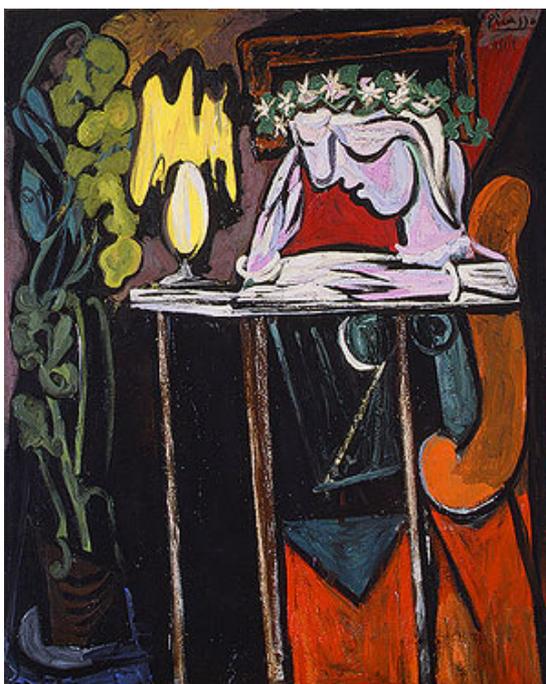
Um outro aspecto que diferenciava acentuadamente as experiências e práticas de leitura realizadas em cada um dos casos refere-se às relações estabelecidas entre as professoras e seus tutores. Como será melhor explorado adiante, cada tutor assumiu um tipo específico de atuação, exercendo papéis distintos diante das práticas de leituras das professoras. Os modos de agir assumidos por cada um deles pareciam dizer respeito, entre outros possíveis aspectos: às competências de leituras, dificuldades e expectativas reveladas pelas professoras; às suas experiências profissionais e docentes prévias; e às imagens que cada um dos dois nutria a respeito de seu próprio papel no programa.

Vê-se pois que, embora alcançasse certa unidade institucional, o PEC-Formação Universitária era também terreno para uma sorte de aspectos informais e sociais, constituídos ao longo das interações estabelecidas entre os sujeitos que, pouco a pouco, passavam a desempenhar diferentes papéis. Assim, a constituição das práticas de leitura realizadas em cada um dos dois grupos de professoras era subsidiária, entre outros aspectos, dessas relações estabelecidas em função tanto das possibilidades quanto das pressões – de ordem institucional-acadêmica ou social – vivenciadas no programa.

Descrever e caracterizar as práticas de leitura levadas a efeito naquele contexto específico requeria, portanto, atenção especial à constituição dessas redes de leitura que se (trans)formavam cotidianamente. Tal será o foco central das análises tecidas nas sessões seguintes deste trabalho, quando as descrições assumirão um caráter mais analítico e terão como objetivo caracterizar os diversos fatores que se entrecruzavam na constituição das práticas de leitura efetivamente experimentadas pelas professoras no PEC-Formação Universitária.

Capítulo III

*Ler o quê, em que condições:
os textos impressos do
PEC-Formação Universitária*



Menina lendo na mesa. Picasso, 1934

Um exame atento dos impressos que circulavam no programa focalizado revela-se como mais uma fonte de informações sobre as condições na quais as leituras eram realizadas naquele ambiente. Trata-se de um caminho propício para a identificação de expectativas, representações e objetivos que os organizadores do programa nutriam a respeito de seu público alvo. Oferece indícios, ainda, a respeito das possibilidades, dos limites, bem como dos direcionamentos presentes na constituição das práticas de leitura efetivadas pelos professores então reunidos.

Análises dessa ordem requerem atenção especial aos *dispositivos* que atuavam na organização das leituras realizadas pelos professores no PEC. Se entendidos sob a perspectiva apontada por Foucault (1994 [1988]), esses *dispositivos* expressam fatores – explícitos ou não – que constituem o mundo social, e que o fazem a partir do entrelaçamento de discursos, instituições, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, leis, medidas administrativas etc. Constituem estratégias de controle que oferecem suporte a certos tipos de saberes e, ao mesmo tempo, são sustentadas por eles.

Aproximar-se dos textos impressos que circulavam no programa a partir dessa ótica foucaultiana significa considerar as maneiras pelas quais eles reuniam os múltiplos aspectos – de natureza institucional, social e histórica – que se entrecruzavam naquele contexto de formação docente e, ainda, como tais materiais constituíam-se em sua especificidade (relativa à materialidade, organização e utilização).⁴² Aqueles textos atuavam como *dispositivos* destinados a estimular modos específicos de se relacionar com discursos acadêmicos, com leituras (de formação, profissional e de trabalho), com a universidade, com a própria formação docente, entre outros aspectos.

Análises dessa ordem pressupõem que se considerem os conteúdos veiculados no programa, que oferecem indícios sobre o tipo de formação docente almejada pelas instituições envolvidas. No entanto, uma tal aproximação com o objeto de estudo não se mostra suficientemente abrangente nesse caso. É forçoso observar também aspectos relacionados à materialidade dos textos impressos que, acredita-se, desempenhe papel relevante para os processos de recepção, compreensão e interpretação que os diferentes

⁴² Essa perspectiva de análise é sugerida por A.-M. Chartier (1999b e 2003b), que se vale do conceito foucaultiano de *dispositivo* para analisar o papel que os cadernos e os fichários assumem para a organização do trabalho nas classes elementares.

sujeitos experimentam ao ler. *Conteúdo e materialidade* são considerados, assim, fatores indissociáveis na constituição dos textos impressos que circulavam no programa.

O estudo dos aspectos morfológicos dos textos é sugerido, entre outros autores, por McKenzie (1991 [1986]), para quem os signos e a materialidade dos impressos – o formato dos mesmos, sua paginação, os recortes realizados, o tipo de letra empregada, as cores – assumem uma função expressiva importante que age na construção dos sentidos por parte do leitor. Essa atenção à materialidade – que McKenzie inclui em sua proposta de uma sociologia dos textos – ultrapassa as abordagens meramente semânticas dos escritos, possibilitando caracterizar relações complexas que são estabelecidas entre a forma e os sentidos esperados e atribuídos aos mesmos.

Os recursos formais empregados na elaboração dos textos têm em vista fixar os protocolos de leitura que, como mencionado, objetivam controlar os processos de apropriação por parte dos leitores (R. Chartier, 1999a [1992] e 2001a). Essas tentativas de dirigir a aproximação com os textos são, por sua vez, recebidas de modos diversos pelas diferentes comunidades sociais de interpretação. Cada comunidade relaciona-se com esses protocolos a partir de seus próprios valores, expectativas, práticas e representações associados à leitura (condições de produção e circulação dos impressos, seus conteúdos, seus usos etc.). Tais aspectos assumem papel decisivo no estabelecimento das táticas de consumo por meio das quais diferentes sujeitos se apropriam dos mesmos textos (de Certeau, 1994 [1980]).

Ao propor o estudo sobre as articulações entre os impressos – inclusive em seus aspectos morfológicos – e a dimensão sócio-institucional de seu consumo, produção, circulação e recepção, McKenzie objetiva uma apreensão mais ampla das interações humanas presentes na construção de sentidos (por parte de quem produz os textos e, também, de quem os recebe). Trata-se de um caminho para desvelar as relações dialéticas que são continuamente estabelecidas entre os vários dispositivos de controle presentes nos textos e a liberdade experimentada por seus leitores. Admite-se, assim, que esses dispositivos presentes na elaboração e distribuição dos impressos são capazes de criar novos públicos e de favorecer apropriações inéditas. Para McKenzie, “novos leitores criam textos novos, cujas novas significações dependem diretamente de suas novas formas”⁴³ (1991 [1986], p.53).

⁴³ “(...) de nouveaux lecteurs créent des textes nouveaux dont les nouvelles significations dépendent directement de leurs nouvelles formes.”

Sob essa perspectiva, a identificação dos protocolos de leitura presentes nos impressos dirigidos aos professores no PEC impõe-se como condição para uma caracterização mais adequada das práticas de leitura então realizadas. Vários tipos de textos impressos circulavam naquele ambiente, entre os quais: apostilas, livros, fotocópias de textos mencionados por videoconferencistas, versões impressas de textos e exercícios do *LearningSpace* e folhas avulsas contendo, por exemplo, sínteses de videoconferências (que, a pedido dos alunos-professores, foram enviadas por alguns dos videoconferencistas). Entre esses impressos, optou-se por dirigir atenção especial ao extenso conjunto de apostilas distribuído aos professores durante todo o período do curso, num total aproximado de três mil e quinhentas páginas⁴⁴. Entende-se que aquelas apostilas representavam o principal dispositivo utilizado no programa para a organização das relações que os professores estabeleceriam com textos acadêmico-educacionais⁴⁵.

Tais apostilas foram produzidas especialmente para o PEC-Formação Universitária. Seu projeto gráfico ficou a cargo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini – de sua Equipe de Produção de Materiais Educacionais – que propôs ao Comitê Gestor do programa e às universidades participantes um modelo de impresso que, segundo a coordenadora daquela equipe de produção⁴⁶, era baseado em materiais comumente utilizados em cursos de educação a distância. Além de favorecer uma maior independência por parte dos alunos, as apostilas lhes pareciam o tipo de material mais adequado para o tratamento transversal dos temas, tal como fora previsto pelos idealizadores do programa.

Os conteúdos abordados nas apostilas eram propostos pelo Grupo de Trabalho Acadêmico-Científico (GTAC), que reunia representantes das três universidades. As atividades daquele grupo tinham em vista a organização de um material que seria único para todo o programa. Cada uma das universidades propunha textos e atividades, que eram então submetidos a uma avaliação conjunta no âmbito do GTAC. Uma equipe de apoio às universidades, ligada à Fundação Vanzolini, realizava um trabalho de mediação desses debates estabelecidos entre as três universidades, de modo a assegurar que os conteúdos escolhidos pelo GTAC estivessem em sintonia com as diretrizes mais amplas do programa, oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação.

Estabeleceu-se que os temas abordados não seriam reunidos em disciplinas estanques, devendo compor módulos e unidades que se sucederiam ao longo dos dezoito

⁴⁴ Segundo dados oferecidos pela Equipe de Produção de Materiais Educacionais ligada à Fundação Vanzolini.

⁴⁵ Algumas páginas dessa apostila encontram-se no Anexo IV.

⁴⁶ Entrevista concedida em 25/07/2004, quando o programa ora focalizado já havia sido encerrado.

meses de trabalho e que atuariam como eixos para agregar todas as atividades propostas aos professores (videoconferências, vivências educadoras, teleconferências, atividades *on-line* etc.). Com isso, as apostilas assumiam uma função central para a organização dos trabalhos e da rotina vivida no programa.

Após serem referendados pelo Comitê Gestor, os textos e atividades propostas pelo GTAC eram enviado à Equipe de Produção de Materiais Educacionais da Fundação Vanzolini para que as apostilas fossem organizadas e produzidas. Tal equipe era responsável por toda a produção editorial do material, que incluía: edição dos textos, pesquisas iconográficas, revisão dos textos e atividades, além da editoração gráfica. Após esse processo, os textos eram submetidos aos seus autores ou a representantes das universidades para a aprovação das alterações que, por ventura, tivessem sido realizadas. Segundo a coordenadora da equipe editorial, houve casos em que os textos não se mostravam suficientemente ‘claros’ e tiveram trechos reescritos durante o processo de produção das apostilas. De acordo com seu depoimento, tais alterações foram submetidas à aprovação dos próprios autores ou de representantes das universidades envolvidas. Objetivava-se, com isso, firmar o respeito aos direitos autorais e favorecer a sintonia entre a forma das apostilas e seu conteúdo.

Ainda segundo a coordenadora da equipe de produção das apostilas, esse trabalho editorial tinha como meta assegurar a clareza dos materiais, de modo que todos os textos e atividades fossem compreendidos pelos alunos-professores, sem a necessidade de intervenções docentes mais diretas. A condução das atividades não poderia ficar a cargo somente dos tutores, já que todos os pólos deveriam realizar os trabalhos sincronicamente para que pudessem participar das mesmas videoconferências, sessões *on-line* do *LearningSpace* entre outras atividades regidas pelos cronogramas. Seria necessária uma atuação mais independente por parte dos alunos-professores.

Para garantir essa independência discente, as apostilas traziam *facilitadores* (termo empregado pela coordenadora da equipe editorial): palavras ou conceitos-chave, biografia dos autores dos textos, explicações sobre assuntos mencionados nos textos, emprego de cores na organização de suas diferentes partes e sessões, entre outros. A inserção de alguns itens desse tipo ao longo da implementação do programa foi decidida a partir de opiniões e dificuldades reveladas por alunos-professores e implicou em mudanças quanto ao desenho original das apostilas.

Uma das alterações realizadas foi o oferecimento de um índice remissivo onomástico ao longo dos textos, que informava aos alunos-professores que certos temas ou

conceitos já haviam sido abordados em módulos anteriores. Embora criticada pelo GTAC, a inserção de mais esse *facilitador* foi vista como necessária pela equipe editorial em função da pouca familiaridade que os professores mostravam ter para com grande parte dos conceitos e autores mencionados em cada módulo (aspecto que, como visto, associa-se ao “iletrismo pedagógico” que vários autores citados atribuem aos professores).

De acordo com a coordenadora, a inserção desses facilitadores foi alvo de certa resistência por parte dos representantes das universidades, para quem os professores não deveriam receber auxílios dessa natureza em um curso de graduação, nível que pressupõe pesquisas independentes por parte dos alunos. O oferecimento desse tipo de informação nas apostilas chocava-se, pois, com certas imagens que as comunidades acadêmicas faziam de seus alunos de graduação. Além disso, tornava ainda mais tênues as fronteiras que separavam o PEC de cursos de ensino a distância (identidade que contava com pouca aceitação entre grupos ligados às universidades).

O exame desses processos de produção das apostilas revela, então, a existência de embates entre os grupos aí envolvidos, cada um deles movido por seus objetivos, representações e interesses sobre a formação dos professores. Para os funcionários da Fundação Vanzolini, as apostilas deveriam propiciar que os alunos atuassem de modo independente (como costuma ser pretendido em cursos de educação a distância), afinal, aquele era um programa presencial (*mas*) com forte apoio de mídias interativas. Portanto, o material impresso deveria suprir as necessidades e carências reveladas por seu público alvo (ou que fossem presumidas acerca dele).

De sua parte, os representantes das universidades objetivavam que os professores experimentassem um ambiente de formação mais próximo ao modelo universitário convencional, no qual se costuma exigir que os alunos realizem leituras de maior ou menor complexidade sem preocupações mais diretas sobre o formato dos textos que lhes chegam às mãos (na maioria das vezes, por meio de livros ou fotocópias de partes retiradas dos mesmos). Os representantes das universidades participantes associavam o PEC a esse modelo, já que ele não era propriamente um curso a distância – os professores estavam diariamente nos pólos. Sob tal perspectiva, o programa firmava-se como sendo presencial (*ainda que*) com forte apoio de mídias interativas e deveria, portanto, fornecer aos alunos materiais impressos mais próximos ao padrão acadêmico.

Assim, o fato de o programa apresentar um caráter híbrido, guardando, ao mesmo tempo, características do ensino presencial e do ensino a distância (Bueno, Souza e Sawaya, 2004, p.9), favorecia a emergência de desacordos entre os grupos. E isso não se

limitava a aspectos materiais das apostilas, visto que contendas desse tipo estavam embasadas em diferentes concepções sobre Ensino Superior, formação de professores e saberes docentes. A partir dessas diferenças, os grupos envolvidos concorriam para afirmar sua legitimidade naquele contexto e, com isso, assumir o poder de fixar os *dispositivos* que atuariam na formação dos professores.

Para tanto, cada um deles dispunha de recursos específicos. As universidades tinham para si: a autoria dos textos e atividades, o contato mais direto com os pólos, a tarefa de orientar os profissionais que aí atuavam e a legitimidade institucional para expedir os diplomas dos professores. Já a Fundação Vanzolini apoiava sua legitimidade em experiências anteriores com programas de formação a distância. Estava amparada, ainda, pela autoridade técnica de sua equipe de produção de materiais (que conhecia possibilidades e limites presentes na produção das apostilas) e por seu papel como instância mediadora entre as universidades e a Secretaria de Educação. Havia ainda a própria SEE-SP, que ocupava o privilegiado lugar de mantenedora do programa, de contratante das instituições envolvidas e, ainda, de empregadora dos professores.

Essas relações de força resultavam na produção de um material com características particulares, que serão focalizadas no item a seguir. Nele, são apresentadas descrições e análises mais detidas sobre as apostilas e, também, algumas informações preliminares sobre as maneiras pelas quais elas eram recebidas pelos professores. Espera-se, com isso, explorar aspectos relacionados à *ordem* dos discursos veiculados no programa, bem como às representações sobre o *leitor ideal* que aí subjazem. Tal estudo encontrou subsídios em informações que eram paulatinamente reunidas em campo, seja por meio da observação das práticas de leituras realizadas, seja pelos depoimentos que os sujeitos ofereciam sobre o tema.

3.1. As apostilas do programa como dispositivo para a formação de novos leitores de textos acadêmicos

Apostilas constituem um tipo de material comumente utilizado em programas de formação profissional continuada dirigidos a docentes. Nelas, textos distintos – no que se refere à autoria, às temáticas que abordam e ao contexto de sua produção – passam a coexistir em um volume único, que então adquire uma certa unidade e coerência

internas, vinculadas a metas formativas específicas. Tal característica assumida pelas apostilas faz com que seu emprego ofereça vantagens relacionadas à organização pedagógica dos programas de formação e à aplicação dos recursos disponíveis. Os autores, os temas, a ordem de aparecimento dos textos e os recursos tipográficos utilizados na organização dessas apostilas instituem uma certa *ordem* para sua leitura, revelando com isso, inclusive, o perfil do leitor esperado.

A familiaridade dos docentes em formação continuada com esse tipo de material foi referida em diversas ocasiões quando os professores focalizados por esta pesquisa relatavam suas experiências prévias com programas desse tipo e também quando ensaiavam análises sobre as apostilas do PEC. Em tais depoimentos, esses professores costumavam ressaltar as diferenças que encontravam entre as apostilas que lhes chegavam às mãos no PEC-Formação Universitária e os materiais que haviam recebido em outros cursos de formação em serviço. Reiteradamente, os professores faziam referências à boa qualidade das apostilas utilizadas, tanto no que se refere aos seus aspectos materiais (qualidade do papel empregado e do projeto gráfico), quanto ao seu conteúdo. Esse é o tema do seguinte comentário de Amilton:

Olha, já começa que é algo que não é encadernado ali na esquina (...) Não é uma folha de sulfite qualquer que chega pra você. (...) Então, eu acho que já começa por aí, você pega um negócio bonito, você vai se sentir valorizado. (...) Quando o PEC começou, eu achei que ia chegar aquele monte de apostilas... (risos) encadernadas e em preto e branco (...) Então, eu acho que o PEC já começou bem por causa disso...o material é de primeira. E você tem uma palavra-chave que eles colocam, a biografia (dos autores), a foto das pessoas (...) O aluno se sente valorizado. Aqui no PEC eu me senti assim. Todo mundo reparou no material. (...) Falando dos escritos também...Você tem ali releituras e isso é muito importante...(...) Você tem comentários de um, dois, três professores diferentes, então, isso é jóia. (entrevista – 10/09/2002)

E sobre o mesmo assunto, Eva ressalta:

(...) E o material da apostila é muito rico... tem tantos textos bons! ...Vai ser um material bom pra consultar depois. (...) A gente percebe que só tem o melhor aí... as idéias são peneiradas pra gente. (registro de observação de sala de aula⁴⁷ – 21/05/2002)

⁴⁷ Nos dois pólos, a sala de videoconferências era utilizada pelas professoras como local privilegiado para a realização das atividades do programa. Nesse sentido, será referida a partir deste ponto pela denominação mais genérica: 'sala de aula'.

Segundo a responsável pela produção de materiais para o programa, os alunos-professores costumavam expressar opiniões igualmente positivas sobre as apostilas quando preenchiam os formulários de avaliação do PEC. Tal como é sublinhado por Amilton no depoimento acima transcrito, os professores diziam se sentir valorizados profissionalmente ao receberem um material que eles consideravam bem cuidado quanto aos aspectos gráficos e que lhes oferecia textos densos e bem escritos.

No que se refere a sua organização, as apostilas do PEC compunham um vasto material impresso dividido em quatro partes principais: *Módulos*, *Oficinas Culturais*, *Vivências Educadoras* e *Memórias*. Cada uma dessas quatro partes recebeu uma cor que lhe diferenciava das demais, de modo a facilitar sua identificação e a organização do material por parte dos professores.

3.1.1. Módulos

Os Módulos constituíam a parte mais central das apostilas e atuavam como eixos para a organização das demais atividades previstas. Cada módulo foi dividido em diversas unidades e subunidades, que abordavam aspectos mais específicos relacionados aos temas estudados. O projeto básico do programa previa a existência de quatro diferentes módulos, quais sejam:

1. O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor;
2. Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares (o mais extenso dos módulos do programa);
3. Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva;
4. Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento.

Essa organização inicial foi alterada pela união dos dois últimos eixos temáticos em um único módulo. Assim, o programa foi organizado em três grandes módulos, que orientavam todos os demais estudos e atividades realizados. Esperava-se que a eleição desses eixos possibilitasse um tratamento mais transversal para os conteúdos previstos, evitando com isso enquadrá-los nas disciplinas tradicionalmente presentes em cursos de formação docente.

Esses eixos centrais apontam para aspectos múltiplos que atravessam os discursos educacionais correntes: a dimensão pessoal implicada no trabalho docente; o caráter reflexivo da docência; a autonomia da escola e do professor; a importância do trabalho coletivo entre os profissionais da Educação; o papel da escola na sociedade da informação; as relações entre escola e comunidade; o papel docente na gestão escolar; a inter-, a multi- e a transdisciplinaridade; as formas de organização da prática pedagógica (projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas); a progressão continuada; as políticas públicas de avaliação da escola; entre outros temas.

Além desses, foram abordados temas relacionados às disciplinas específicas das séries iniciais do Ensino Fundamental (conteúdos das áreas e seu tratamento didático, referências curriculares nacionais e específicas do estado de São Paulo) e, também, a programas implementados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Plano Nacional do Livro Didático, política estadual do livro didático, progressão continuada, entre outros).

De acordo com o Projeto Básico do Programa (São Paulo, 2001c), o estudo desses temas pelos professores tinha em vista o desenvolvimento de certas competências relacionadas:

- ao comprometimento com os valores políticos, éticos e estéticos da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;

- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Tais competências, tomadas como norte pelo programa em questão, mostram-se em forte sintonia com discursos mais recentes sobre a formação para o magistério que, como antes mencionado, enfatizam a necessidade de professores mais autônomos, reflexivos, atuantes e eficazes na solução dos mais variados problemas que se impõem no cotidiano da escolar⁴⁸.

Como um programa oficial, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado, o PEC-Formação Universitária prezava, ainda, por uma preparação mais específica dos professores para o trabalho na rede estadual de ensino paulista. Assim, uma grande quantidade de textos e atividades propostas versava sobre programas e projetos oficiais que foram implementados nas escolas estaduais do Estado nos últimos anos; oferecendo justificativas, explicações e informações sobre o funcionamento dos mesmos.

Esse caráter *oficial* da formação oferecida naquele programa era ressaltado por professores e tutores, que chamavam atenção para o amplo espaço que tais temáticas assumiam ali, em detrimento de um estudo mais demorado sobre autores de referência para a Pedagogia, aspectos sociais implicados na educação escolar, sua história etc. Segundo eles, o estudo desses temas de natureza teórica seria desejável para suprir as diversas lacunas que eles percebiam na formação prévia de muitos daqueles docentes.

Por outro lado, alguns professores consultados ressaltavam a pertinência dessa ênfase no estudo de projetos e programas oficiais o que, segundo eles, lhes possibilitava compreender melhor seus pressupostos e objetivos para, a partir disso, envolverem-se de um modo mais consciente no trabalho que vinha sendo realizado na escola.

Observa-se, portanto, a existência de opiniões divergentes entre os professores sobre o tipo de conteúdo que deveria ser priorizado no programa e sobre os

⁴⁸ Análises mais demoradas sobre essas pretensões de transformar a conduta profissional dos professores encontram-se em BELLO e BUENO (2004): *É possível mudar o habitus docente? Um estudo do discurso do PEC-Formação Universitária*.

textos que deveriam circular ali. Alguns professores (e os dois tutores) ressentiam-se do caráter específico da formação profissional oferecida, com ênfase em informações bastante diretas sobre o trabalho que eles vinham realizando nas escolas da rede. Os textos que abordavam esses assuntos assumiam feições marcadamente pragmáticas e locais, revelando-se como *leituras de trabalho* que tinham em vista, sobretudo, favorecer o andamento dos projetos oficiais implementados na rede estadual de ensino. Aqueles professores ressaltavam que a grande quantidade de textos desse tipo no programa restringia o espaço de leituras profissionais mais abrangentes – mais valorizadas socialmente e no âmbito acadêmico – que propiciassem uma formação docente ampla. Apontavam, com isso, para a necessidade de uma formação mais favorável à superação do “iletrismo pedagógico” dos professores e para sua integração à cultura acadêmico-educacional de referência.

Outros professores, porém, se diziam satisfeitos com a direção assumida pelo programa, que lhes possibilitava compreender melhor os trabalhos realizados nas escolas podendo, inclusive, julgá-los em maior profundidade. De acordo com aqueles professores, a compreensão sobre esses projetos vinha possibilitando-lhes uma maior integração às atividades realizadas nas escolas. Aquelas *leituras de trabalho* assumiam, pois, um alto valor de uso para os professores, que se serviam de informações recebidas para sua atuação cotidiana na escola. Eles vinham, inclusive, sendo capazes de estabelecer um diálogo mais amplo com as famílias dos alunos, explicando-lhes as atividades realizadas pelas turmas e o modo de funcionamento da escola. Essa possibilidade de falar com maior propriedade sobre o próprio trabalho assumia um bom valor de troca para suas relações profissionais e sociais, rendendo-lhes maior reconhecimento profissional junto a seus pares, superiores na escola e pais de alunos, bem como entre seus amigos e familiares. Os professores consideravam esse fato como sendo altamente positivo para o desenvolvimento profissional.

Os conteúdos veiculados no programa por meio de textos eram avaliados pelos professores a partir de critérios diversos, relativos às representações que faziam de si próprios, do magistério, da formação docente e da universidade. Entravam em jogo, igualmente, seus interesses profissionais e suas expectativas quanto ao PEC-Formação Universitária.

Por sua vez, o modo como o programa tinha sido organizado vinculava-se a representações – sobre a docência e seus profissionais – e a objetivos formativos pretendidos pela SEE-SP, pelas três universidades envolvidas e, ainda, pela Fundação

Vanzolini. Fatores que se revelavam na escolha dos conteúdos, mas também na materialidade das apostilas. Tal como mencionado, os modos pelos quais os textos seriam apresentados aos professores geravam disputas mais diretas entre os representantes das universidades e a equipe de produção de materiais, indicando a existência de representações diversas sobre os professores-leitores.

Um estudo mais atento daqueles impressos possibilitou a identificação de alguns dos protocolos que, resultando das negociações entre os grupos, procuravam apontar aos professores modos específicos de ler os textos que então lhes eram oferecidos. Assim, as aproximações dos professores com os temas eram influenciadas não somente por suas próprias representações, interesses e expectativas, mas também por tais protocolos que lhes sugeriam *uma certa leitura* dos textos.

Observou-se, por exemplo, que cada uma das unidades ou subunidades das apostilas apresentava, em sua primeira página, uma síntese dos assuntos que seriam abordados nos textos. A maioria desses breves textos introdutórios apresentava uma descrição da sessão de estudos, no que se refere aos assuntos que seriam estudados e os objetivos que se esperava atingir com a leitura dos textos. De acordo com a equipe de produção de materiais educacionais da Fundação Vanzolini, a inserção de tais sínteses tinha em vista facilitar a aproximação dos professores com os assuntos que seriam tratados, possibilitando-lhes uma atuação mais independente no estudo das sessões.

O emprego de recursos desse tipo vai ao encontro de estudos que, no âmbito da psicologia cognitiva, procuram conhecer melhor os processos pelos quais os leitores compreendem os textos e, também, evidenciar possibilidades de intervenção. Nessa direção, entende-se que o contato com uma síntese ou resumo prévio pode auxiliar leitores em dificuldade a organizar melhor e antecipadamente sua relação com o texto, identificando suas idéias centrais e, com isso, sendo mais capaz de integrar as informações recebidas durante a leitura. (Fayol, 1992a, 1992b). Facilita-se, portanto, a realização de inferências por parte do sujeito.

No caso das apostilas analisadas, as sínteses informavam aos professores o que era esperado de suas leituras, ou seja, o que eles deveriam compreender a partir da apropriação dos textos da sessão. Algumas delas assumiam um tom especialmente diretivo, adiantando o conteúdo dos textos que seriam lidos e, também, sua *leitura correta*. Esse parece ser caso do seguinte excerto⁴⁹:

⁴⁹ Módulo 2, subunidade 2.2.2 das apostilas (p.445).

Os objetivos desta subunidade visam que você compreenda:

- que há uma dimensão política na avaliação realizada em sala de aula que afeta o sistema educacional e as políticas sociais e educacionais;
- que a avaliação é um elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem;

(...)

- que os alunos participam como atores do processo de avaliação;
- que o processo de avaliação deve ser criticado permanentemente;
- que a avaliação deve reafirmar ou reorientar as decisões sobre o ensino.

Ao longo das atividades de campo, observou-se que as professoras costumavam retirar expressões e palavras-chave dessas sínteses para responder ‘corretamente’ as atividades propostas nas apostilas. Assim, mais do que facilitar a aproximação dos professores com os textos, as sínteses costumavam indicar-lhes as direções ‘corretas’ para a resolução de muitas das atividades, especialmente as que propunham questões para verificar a leitura e compreensão dos textos. Em alguns casos, a consulta às sínteses acabava mesmo por substituir uma leitura mais completa e atenta dos textos. Tal recurso se mostrava bastante útil às professoras, especialmente em momentos de maior acúmulo de atividades. As sínteses representavam, pois, uma possibilidade de controle das leituras das professoras, indicando-lhes interpretações unívocas dos textos (Fayol, 1992a) que eram por elas entendidas como a *leitora correta* dos mesmos.

Itens considerados como *facilitadores* pela equipe de produção de materiais eram dispostos em quase todas as páginas das apostilas. No início de cada atividade – exercícios ou leituras – eram encontrados símbolos que tinham em vista indicar o modo como a mesma deveria ser realizada (individualmente ou em grupos). Assim, a figura de uma única pessoa indicava que a atividade deveria ser realizada individualmente e a figura de duas ou três pessoas apontava para a extensão do grupo a ser composto. Observou-se que, no caso de textos mais extensos (três ou mais páginas), era geralmente sugerido que os professores realizassem individualmente – e, portanto, silenciosamente – a leitura. No final de cada texto, eram propostos exercícios que, na maioria das vezes, deveriam ser realizados em grupos de dois ou três integrantes.

Somente em alguns casos, o enunciado das atividades orientava os professores a realizarem leituras em grupos. A leitura individual dos textos parecia ser a esperada na maior parte dos casos, o que por vezes era mesmo sublinhado no enunciado da atividade. Por outro lado, houve momentos em que as orientações acerca do tipo de leitura

a ser realizada revelaram-se um tanto ambíguas, já que o enunciado referia-se a um único leitor (“Leia...”), mas era acompanhado pelo símbolo de trabalho em grupo.

Facilitadores eram dispostos também no corpo dos textos. Observou-se uma ampla utilização de ilustrações e fotografias na maior deles, que faziam referências às idéias abordadas. No caso das fotografias, costumavam ser utilizados arquivos históricos que apresentavam edifícios escolares, alunos e professores de épocas passadas; imagens mais atuais que retratam o cotidiano escolar; fotografias de personalidades ou relacionadas a momentos específicos da história da educação; entre outras. Esperava-se, com isso, que os professores se identificassem com os textos e que, portanto, pudessem estabelecer relações mais diretas entre os mesmos e sua experiência e prática profissional. Além disso, como ressalta Fayol (1992b), as ilustrações podem, muitas vezes, oferecer uma visão de conjunto dos temas abordados no texto e, com isso, auxiliar o leitor na construção de uma compreensão do mesmo.

As apostilas traziam, ainda, espaços no quais os professores poderiam realizar anotações sobre suas leituras e registrar discussões empreendidas no âmbito da turma. Assim, além de espaços destinados à leitura de textos, as apostilas apresentavam-se como espaços de escrita para os professores, que deveriam registrar as idéias relacionadas aos textos lidos.

Alguns termos ou expressões empregados nos textos costumavam ser destacados em quadros explicativos que se encontravam dispostos nos cantos das páginas. Esses quadros recebiam diferentes denominações, especificadas a seguir:

- *destaque*: informações sobre lugares ou breve biografia de autores e personalidades mencionadas ao longo dos textos. Em alguns casos, *sites* eram indicados para que os professores pudessem encontrar informações complementares sobre o assunto;
- *palavras-chave*: encontrava-se no início de alguns dos textos da apostila;
- *conceitos*: definições de termos e expressões empregados nos textos;

- *links*: referências a outras unidades do programa nas quais tinham sido abordados temas afins. Costumava ser sugerido aos professores que retomassem tais unidades estudadas anteriormente.

Houve casos em que os quadros *destaques e conceitos* ofereceram explicações mais detalhadas e, com isso, ocuparam quase a totalidade da página. No final de cada texto, costumavam ser apresentados as referências bibliográficas e, também, um quadro denominado *Bibliografia Comentada* que oferecia breves informações sobre outros textos que abordavam o tema em questão. Eram disponibilizadas, ainda, informações sobre a biografia de alguns autores, seus trabalhos, principais idéias etc. Na sessão *Outras Referências*, eram indicadas obras complementares ou *sites* nas quais os professores poderiam encontrar informações adicionais sobre os assuntos estudados. Tais recursos tinham em vista oferecer aos alunos-professores subsídios para a compreensão dos textos, seja do ponto de vista literal (esclarecendo o significado de termos e expressões) ou quanto à possibilidade de completar informações que, embora não estivessem explícitas, eram necessárias para a realização de inferências sobre os mesmos.

Ao longo dos textos, vários trechos recebiam destaque especial por meio da utilização de negritos ou de quadros coloridos. Geralmente, os segmentos destacados ofereciam idéias-chave ou então conclusões parciais sobre o assunto focalizado. Com isso, auxiliavam-se os professores a integrar e a hierarquizar as informações oferecidas, processos envolvidos na compreensão inferencial dos textos (Fayol, 1992a). Cabe ressaltar que, como no caso das sínteses que eram oferecidas no início de cada sessão, os trechos destacados também costumavam ser empregados pelas professoras como respostas para atividades que lhes eram propostas. Constituíam, destarte, uma fonte segura de respostas *corretas*.

Ao final de cada unidade ou subunidade, eram oferecidas sínteses finais ou conclusões, nas quais os assuntos estudados eram retomados. A partir da página 734 do Módulo 1, tais sessões passaram a receber denominações especiais e a figurar como um tipo de subitem do texto lido. Entre as várias denominações que receberam ao longo das apostilas, destacam-se: *Organizando a reflexão*, *Organizando Conhecimentos e Considerações Finais*. Essas sínteses apresentavam idéias que, supunha-se, os professores teriam – ou deveriam ter – identificado nos textos lidos. Um exemplo ilustrativo acerca do tom diretivo muitas vezes presente em tal sessão encontra-se na página 734 da apostila:

Como vocês devem ter concluído, a produção de Fabiana vem mostrar que é possível aprender a linguagem escrita antes mesmo de se ter compreendido a escrita da linguagem, quer dizer, antes mesmo de saber escrever de maneira que todos possam ler. Como afirmou Lúcia Rego (p.44), há uma aquisição da linguagem escrita que independe do domínio dos mecanismos de codificação e decodificação e pode ter início mesmo antes da criança atingir pleno entendimento do nosso sistema alfabético de escrita. (grifos do autor)

Nota-se em algumas unidades a grande recorrência de itens que ofereciam tais conclusões aos professores. Cabe destacar, ainda, que a autoria das conclusões aparecia difusa em meio aos textos e atividades. Tratava-se de um autor não identificado, aparecendo aos professores como uma voz ou consciência onipresente ao longo das apostilas, que se ocupava em *organizar* as reflexões julgadas pertinentes sobre cada texto. O quadro *Alguns Lembretes Finais*, encontrado ao final de algumas unidades ou subunidades, também assumia esse mesmo teor diretivo ao retomar de forma esquemática algumas das idéias consideradas centrais no texto lido.

Esses itens acima mencionados eram disponibilizados aos professores com o intuito de facilitar sua aproximação e relação com os textos e assuntos estudados, mas podem ser entendidos também como dispositivos de controle das leituras realizadas no âmbito do PEC. O emprego de negrito e de quadros coloridos para evidenciar as idéias centrais dos textos, bem como o oferecimento de sínteses no início e final de cada unidade eram recursos que assumiam um caráter diretivo, restringindo significativamente os espaços de liberdade dos leitores.

Ressaltava-se, com isso, a identidade escolar e formativa do programa voltado para professores que já atuavam profissionalmente em um contexto sócio-educacional específico, caracterizado, entre outros fatores, por objetivos, pressupostos, interesses e contingências determinadas. As apostilas do programa formavam um conjunto inédito, voltado para a formação de um certo perfil profissional docente, que se acreditava como o mais adequado para a atuação nas escolas da rede estadual de ensino paulista. Os textos utilizados – fossem eles retirados de livros e outros materiais ou produzidos especialmente para o programa – ganhavam então uma identidade específica, em função dos dispositivos formais empregados em sua apresentação aos professores.

No caso particular dos textos que já haviam sido publicados previamente, estes assumiam uma identidade em alguns aspectos nova. Como ressalta McKenzie (1991

[1986]), a passagem de um texto de uma forma editorial a outra pode transformar a camada social e cultural de seu público, os usos e mesmo as interpretações que ele possibilita. Os textos incluídos nas apostilas do PEC serviriam agora a um ‘novo’ público, professores das séries iniciais da rede estadual que, presumia-se, estavam até então mais acostumados à leitura de revistas pedagógicas de grande circulação ou de apostilas dos programas oficiais de formação continuada.

Além do controle com relação à compreensão dos textos, procurava-se apontar aos professores um modo específico de os ler. Procurar o significado de termos desconhecidos e informações sobre seus autores, estabelecer relações entre os textos e entre esses e seu campo de produção (como era sugerido pelos itens *destaque*, *palavras-chave*, *conceitos* e *links*), ler silenciosamente e realizando anotações constituem procedimentos característicos das *leituras de capitalização* comumente valorizadas no ambiente acadêmico. Sugeria-se então, aos professores, o modo legítimo – ou ‘correto’ – de ler os textos produzidos no ambiente acadêmico; posturas e procedimentos que poderiam possibilitar-lhes o estabelecimento de relações mais férteis – presentes e futuras – com a universidade. Os recursos empregados na editoração daqueles textos pareciam buscar, então, a formação de um certo tipo de leitor de textos acadêmico-educacionais.

Esse preparo dos professores para experiências e atividades comumente valorizadas no ambiente acadêmico – inclusive no que se refere à leitura – constituía objeto privilegiado de uma sessão específica das apostilas: as Oficinas Culturais, que será melhor explorada a seguir.

3.1.2. *Oficinas Culturais*

As apostilas que integravam as Oficinas Culturais eram compostas por atividades e textos complementares aos dos Módulos. De acordo com a Matriz Metodológica do Programa (São Paulo, 2001), tais oficinas

(...) objetivam o letramento dos alunos–professores da rede, através da reflexão de diferentes usos da escrita e da vivência de diferentes situações de leitura e produção de texto. Visam, também, ampliar o universo cultural

dos alunos-professores, sobretudo no que diz respeito a diferentes manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, fotografia, artes plásticas e música. (p.8)

Tal como pode ser apreendido na citação acima transcrita, as Oficinas Culturais tinham em vista dois objetivos centrais. O primeiro deles voltava-se para o *letramento* dos professores, o que, na definição proposta por Magda Soares (2003), significa o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Objetivava-se, ainda, proporcionar aos professores uma aproximação com temas e atividades (teatro, literatura, cinema, fotografia, artes plásticas, música) que, supunha-se, lhes eram pouco familiares, embora comumente valorizadas no ambiente universitário.

Esses dois objetivos centrais vinculados às Oficinas Culturais parecem assumir um caráter compensatório, tendo em vista o desenvolvimento de competências por parte dos professores que eram consideradas necessárias para seu bom desempenho como alunos do programa – e, por conseguinte, das três universidades participantes – e como docentes. Esse conjunto de informações e atividades oferecidas aos professores ao longo das nove Oficinas Culturais do PEC revelava, portanto, representações sobre o novo perfil esperado para os professores da rede estadual paulista, a partir do contato mais prolongado que vinham experimentando com o ambiente universitário.

Tendo em vista essa mudança de perfil, oferecia-se aos docentes uma forma *escolarizada* de cultura que, de acordo com Bourdieu (1983), constitui um tipo de ‘atalho’ para o desenvolvimento de competências culturais, por meio da substituição dos esquemas práticos de classificação por taxionomias explícitas e estandardizadas.

Perseguindo tais objetivos, os textos dessas oficinas foram organizados de maneira semelhante à dos *Módulos*, mas se distinguiam daqueles pela utilização da cor vermelha nas bordas das páginas e em seus detalhes. Como ocorria no caso dos *Módulos*, os textos eram dispostos de modo a possibilitar que os professores fizessem anotações na margem direita da página e os mesmos facilitadores (*destaques, conceitos e links*) eram oferecidos com o propósito de propiciar-lhes leituras mais fecundas.

Em função das atenções desta investigação estarem centradas nas práticas de leitura dos professores, a *Oficina Cultural 4 - Lendo e produzindo textos acadêmicos* chamou especial atenção. Nela, quatro momentos foram propostos aos professores: “Estudando o contexto de produção de textos”, “Lendo e produzindo artigos de opinião”,

“Lendo e produzindo relatórios de trabalho e de pesquisa” e “Lendo artigos expositivos”. Ao longo dessas sessões, foram apresentadas definições acerca de cada um dos gêneros focalizados (artigos de opinião, relatórios, artigos expositivos, entre outros) e, ainda, atividades nas quais os professores eram convidados a “exercitar o conhecimento trabalhado”, identificando as características dos gêneros abordados em excertos selecionados.

Os tipos de textos veiculados e as atividades propostas naquela *Oficina Cultural 4* revelavam indícios ainda mais diretos acerca das representações sobre o professor-leitor que orientaram a composição das apostilas. Ao reservar toda uma unidade de trabalho para a instrução dos professores acerca das características e dos objetivos dos textos acadêmicos – bem como dos modos pelos quais tais textos deveriam ser considerados e lidos –, os organizadores do programa apresentaram os professores como profissionais que possuíam pouca familiaridade com esse tipo de produção e que necessitavam, portanto, ter tais lacunas supridas. O Momento 1 dessa *Oficina Cultural* – “Estudado o contexto de produção dos textos” – tinha em vista

(...) possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sobre a relação entre os elementos que constituem o contexto de produção dos textos e as características que os textos apresentam (p.49).

Estudar-se-ia, pois, aspectos relativos às condições sob as quais os diferentes tipos de textos são elaborados: a quem se dirigem e com que objetivos. Nas atividades propostas nessa sessão da apostila, solicitou-se aos professores que redigissem textos – tendo em vista gêneros, veículo de divulgação e públicos específicos – e que lesse alguns excertos retirados de impressos de naturezas diversas (jornais, revistas, livros etc.). A partir de tais leituras, eles deveriam identificar as condições de produção de cada um dos textos apresentados (a quem os mesmos se dirigiam, em que contextos haviam sido formulados, suas condições de circulação, entre outros aspectos).

Entre uma atividade e outra, eram apresentados textos que visavam sistematizar a reflexão que – esperava-se – os grupos de professores tivessem realizado até então. Embora não houvesse qualquer referência à autoria no corpo de tais textos explicativos, uma nota de rodapé na página inicial daquela oficina informava que os mesmos tinham sido publicados inicialmente nos materiais impressos de um programa de formação desenvolvido por uma universidade particular paulista. A nota explicativa fazia

referências somente à sigla do referido programa, não especificando se o mesmo dirigia-se de um modo mais específico à formação de docentes.

No Momento 2 – “Lendo e produzindo artigos de opinião” – da *Oficina Cultural 4*, objetivava-se que o professor compreendesse as características gerais desse tipo específico de texto (tal como foi informado na *síntese* disponibilizada ao leitor na coluna direita da primeira página da sessão). Novamente, era informado em rodapé que os textos teóricos tinham sido produzidos para o já referido programa de formação implementado por uma universidade particular de São Paulo. Em tais textos, os artigos de opinião eram caracterizados como aqueles nos quais se abordava algum tema polêmico, sobre o qual o autor defendesse um ponto de vista. Tendo em vista “exercitar o conhecimento trabalhado” acerca do assunto, foram propostas algumas atividades nas quais os professores deveriam produzir artigos de opinião e ler textos dessa natureza, identificando os trechos argumentativos. Outros exercícios exploravam os tipos de argumentos empregados pelos autores dos artigos de opinião lidos, os movimentos argumentativos então presentes e os organizadores textuais utilizados.

Uma das atividades parece exemplificar bem os propósitos formativos com relação à leitura que se faziam presentes naquela oficina cultural. Em tal atividade, foi proposto que os professores lessem um artigo de opinião sobre repetência escolar, de autoria de Sônia Penin⁵⁰, publicado inicialmente em jornal de grande circulação. Na página anterior ao texto, solicitava-se que os professores fizessem previsões sobre a posição que a autora do artigo assumiria sobre o tema (se existem ganhos na repetência escolar). Ao lado do texto, havia uma fotografia de Penin e algumas informações biográficas a seu respeito. Somente após aquele exercício inicial é que a leitura do texto deveria ser iniciada.

Depois de uma primeira leitura, os professores deveriam retomar o texto e seguir certas orientações que lhes eram oferecidas na apostila. A segunda leitura do artigo seria então pautada por algumas instruções que os professores deveriam seguir, tais como:

- Retome o primeiro parágrafo. Há nele alguma indicação sobre a adequação das previsões que [você] fez no exercício anterior? Se houver, sublinhe o trecho.
- Neste parágrafo, como você pode ver, a autora apresenta uma grande contradição presente nas escolas nos anos 90, contradição revelada também pelo organizador textual **embora**. Qual é ela?
(...)

⁵⁰ PENIN, Sônia. Repetência Escolar: há ganhos? *Folha de São Paulo*, 06/04/2000. Opinião. Tendências e Debates, p. A3.

- Quando a professora [a autora do texto] informa que os altos índices de repetência incidiam sobre os alunos mais pobres, traz à tona um fato fundamental na história recente da educação brasileira. Você consegue identificá-lo? (p.113)

Entre aquelas questões (que buscavam orientar a compreensão inferencial dos professores), a apostila apresentava um pequeno texto no qual as idéias centrais do trecho lido/analísado eram reunidas e as maneiras como as mesmas tinham sido organizadas pela autora eram ressaltadas. O exercício de (re)leitura orientada foi seguido por um texto explicativo mais geral sobre a organização comumente empregada em artigos de opinião (o que foi exposto também por meio de um esquema), enfatizando que tal estrutura tende a ser seguida com mais rigidez no caso de produções acadêmico-científicas. O texto afirmava, inclusive, que as informações apresentadas nas atividades realizadas naquela oficina deveriam ser utilizadas pelos professores quando eles produzissem seus próprios artigos de opinião.

A atividade acima descrita propunha-se a apresentar aos professores um gênero específico de texto que costuma ser produzido e circular no ambiente acadêmico. O artigo sobre repetência escolar foi escolhido, entre outras razões, por abordar um tema “velho conhecido dos professores” (*Oficina Cultural 4*, p.110), servindo de pretexto para um longo exercício de exploração que tinha em vista ensinar aos professores como eles deveriam ler um texto daquela natureza.

Como dito, foi sugerido primeiramente que os professores tentassem antecipar as posições que seriam assumidas pela autora (provavelmente tendo como ponto de partida as informações biográficas disponibilizadas sobre ela). Assim, o texto deveria ser relacionado a seu campo de produção (as idéias correntes sobre repetência escolar, as propostas oficiais, os debates instaurados entre diferentes posições etc.). A seguir, os professores-leitores deveriam identificar cada argumento utilizado por Penin na defesa de seu posicionamento, relacionando-os entre si, tendo em vista, com isso, alcançar uma compreensão mais precisa das idéias apresentadas. A leitura deveria ser pautada, ainda, por outras informações que os professores já dispunham sobre o tema como, por exemplo, fatores históricos a ele relacionados.

Tratava-se, portanto, de uma leitura atenta e exploratória, que visava *capitalizar* as informações contidas no texto, de modo que o leitor fosse capaz de apreendê-las e de relacioná-las a outros conhecimentos que já dispunha sobre o tema

estudado. A *Oficina Cultural* em questão seguia, pois, em direção à formação dos professores como ‘novos leitores’ de textos acadêmicos – o que requeria transformar suas práticas de leitura vigentes –, apresentando-lhes um *modo de ler* que deveria ser assumido por alunos universitários e, também, por professores interessados em estabelecer relações mais próximas com a universidade.

Os Momentos 3 e 4 daquela oficina – referentes respectivamente à leitura e produção de relatórios e de artigos expositivos – assumiram estrutura semelhante à das duas sessões precedentes. Propunha-se que os professores realizassem exercícios de análise e de produção de textos, pautando-se pelas explicações que a apostila lhes oferecia sobre tais gêneros de escrita. Objetivava-se, como nos primeiros casos, a preparação dos professores para que usufríssem – de um modo considerado mais proveitoso – do recurso de comunicação geralmente assumido como o característico do ambiente acadêmico: *a escrita*. Para tanto, era imperativo que eles fossem formados para lidar com a racionalidade discursiva que costuma ser investida de forte legitimidade nesse ambiente onde, como já mencionado, pretende-se organizar o mundo por meio da “maravilhosa legibilidade da ordem do discurso” (A.-M. Chartier, 2003b, p.13).

Os professores, alunos do PEC, deveriam, pois incorporar formas mais legítimas de se relacionar com textos que, esperava-se, estariam cada vez mais presentes em seus processos de formação continuada em serviço. Era necessário que eles aprendessem a *ler corretamente* tais escritos de natureza acadêmica, de modo que elas passassem a integrar o rol de suas leituras profissionais.

3.1.3. *Vivências educadoras*

As *Vivências Educadoras* propostas no âmbito do PEC-Formação Universitária requeriam dos professores: ensaios de pesquisa do tipo acadêmica sobre a instituição e o cotidiano escolar, elaboração de materiais pedagógicos, além da formulação, implementação e análise de atividades de ensino. Com isso, tinha-se em vista favorecer a

“articulação entre as referências teórico-conceituais [estudadas no programa] e a prática do professor, considerada dentro e fora da sala de aula”.⁵¹

As apostilas das *Vivências Educadoras* foram inicialmente produzidas em verde, mas, a partir do Tema 4, passaram a circular em amarelo (um pouco mais claro do que as apostilas principais dos *Módulos*). Por ocasião da mudança, os professores foram informados sobre a ocorrência de problemas técnicos que implicaram na alteração da cor. Ao total, foram produzidas dez *Vivências*.

Além das propostas de atividade referidas, aquelas apostilas faziam circular os textos-base para as teleconferências, que deveriam ser lidos e estudados previamente pelos alunos-professores. Em algumas sessões, foram oferecidas também indicações bibliográficas complementares relacionadas a assuntos abordados (alfabetização, planejamento, implementação e avaliação de seqüências didáticas, matemática, entre outros). Alguns desses textos sugeridos poderiam ser obtidos no próprio *site* do PEC, por meio de *downloads*. As apostilas traziam, ainda, relatos de experiência docente e de pesquisa que haviam sido retirados de livros ou outros materiais impressos.

Como nos casos precedentes, dos *Módulos* e das *Oficinas Culturais*, a página inicial de cada *Vivência Educadora* expunha uma síntese sobre o conteúdo que seria abordado e os objetivos esperados. Trechos dos textos considerados mais importantes também eram evidenciados por meio de negrito ou de quadros coloridos. Nesse mesmo sentido, cada unidade era encerrada pelo item *Organizando Informações*, no qual se oferecia aos professores uma síntese mais geral sobre os tópicos estudados, apontando as conclusões às quais, esperava-se, eles deveriam ter chegado por meio das leituras e discussões. Mais uma vez, portanto, a relação dos professores com os textos no programa era objeto de uma organização prévia, entendida como recurso facilitador.

Formulações teóricas estudadas em outros momentos do curso subsidiavam ali discussões mais diretamente relacionadas ao ensino e à prática docente. Por meio das atividades propostas e dos textos reunidos nas *Vivências Educadoras*, os professores eram chamados a investigar e refletir sobre o contexto escolar no qual trabalhavam e sobre sua própria atividade como professor. Visava-se, com isso, estreitar as ligações entre as teorias pedagógicas e a prática docente, algo já sugerido em muitos textos disponibilizados aos professores nas apostilas principais dos *Módulos*.

⁵¹ PEC – Formação Universitária: matriz metodológica (São Paulo, 2001a., p. 7).

Esperava-se que aquelas *Vivências Educadoras* auxiliassem os professores a assumir atitudes mais reflexivas diante de seu trabalho e a formular atividades pedagógicas mais pertinentes e que se mostrassem fundamentadas teoricamente, de acordo com as tendências e perspectivas estudadas no programa. Para tanto, propunha-se que eles se aproximassem do contexto escolar a partir de uma nova ótica, orientada por procedimentos de investigação.

Baseando-se em diretrizes que eram oferecidas a cada *Vivência*, os professores deveriam reunir e explorar dados diversos acerca da escola em que lecionavam: localização; clientela atendida; estatísticas de evasão; espaços de trabalho coletivo e de gestão; perfil dos professores (tempo de magistério, formação, formas de inserção profissional); perfil dos alunos (anos de escolaridade, aspectos socioeconômicos, culturais e de aprendizagem, organização do cotidiano, acesso a bens e serviços); e seus principais problemas (de acordo com diferentes segmentos do conjunto escolar). As atenções deveriam ser dirigidas, igualmente, para as práticas mais específicas da sala de aula: organização do tempo, trabalhos extraclasse, métodos de avaliação, atividades de recuperação, entre outros possíveis aspectos que os professores considerassem pertinentes.

De acordo com instruções oferecidas pela apostila (p.10), esses trabalhos seriam realizados em grupos de quatro ou cinco integrantes, que deveriam se organizar para detalhar os alvos da investigação; arrolar fontes bibliográficas, documentais e eventuais informantes; e construir os instrumentos de investigação que seriam utilizados (questionários, roteiros de observação, roteiros de entrevistas etc.).

Para possibilitar uma aproximação inicial dos professores com essas posturas e esses procedimentos de pesquisa, foram realizadas videoconferências sobre temas afins e, também, leituras de livros como, por exemplo, “Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras”, de Rubem Alves (2000). As apostilas ofereciam, ainda, textos relacionados a pesquisas de natureza diversa (acadêmica, de opinião etc.), que exemplificavam diferentes formas de aproximação e tratamento de dados. Alguns exercícios eram então propostos para que os professores interagissem com dados dessas pesquisas e ensaiassem análises e relações.

A partir dessas atividades, esperava-se que os professores descobrissem novas maneiras de olhar para o cenário escolar, identificando suas principais características e problemas sob o ponto de vista de diferentes segmentos e também de dados oferecidos por instâncias administrativas (como as Diretorias de Ensino). A escola seria então caracterizada pelos professores que, a partir de posturas e procedimentos relativos à

racionalidade discursiva, deveriam atribuir-lhe contornos mais delimitados e menos subjetivos.

Esperava-se, ainda, que eles compreendessem a natureza das pesquisas acadêmicas que, não raras vezes, eram realizadas nas escolas onde atuavam. Assim, eram propostas leituras e discussões sobre as especificidades do conhecimento docente e do conhecimento científico; e sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre professores e pesquisadores acadêmicos. Alguns textos faziam referências, então, ao papel dos saberes docentes para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas realizadas na escola. Chamava-se atenção com isso para “o novo *status* epistemológico do conhecimento do professor”.⁵²

Essas atividades e reflexões deveriam subsidiar o exercício de pesquisa que os professores desenvolveriam ao longo do curso, que culminaria em uma monografia. Eles eram informados sobre os procedimentos necessários para a delimitação do tema, implementação da investigação, organização e análise dos dados, bem como para a divulgação dos resultados alcançados.

A partir do *Módulo 2*, as *Vivências Educadoras* passaram a propor também intervenções no espaço escolar: elaboração e aplicação de atividades junto aos alunos (da turma com a qual eles próprios trabalhavam e em classes de outros docentes) e de projetos mais amplos (como uma proposta interdisciplinar para a escola focalizada por eles). Para tanto, os professores deveriam continuar o trabalho de observação e coleta de dados no ambiente escolar (relativos às necessidades dos alunos, às especificidades do projeto pedagógico etc.). A partir dos dados coletados, eles deveriam identificar necessidades específicas da turma de alunos e da escola para então elaborar atividades, seqüências didáticas e projetos mais amplos.

Para auxiliar os professores nesse processo, as apostilas sugeriam passos para o planejamento de seqüências didáticas (oferecendo, inclusive, um modelo de ficha para ser utilizada pelo professor) e propunham atividades que poderiam ser realizadas junto aos alunos. Os professores deveriam também registrar atividades que costumavam realizar com os alunos, classificando-as conforme sua finalidade, aspectos do conhecimento focalizado, materiais utilizados, comanda solicitada por parte do docente e tarefas que o aluno deveria realizar. Todos esses procedimentos eram fonte para a composição de um ‘banco de atividades’, que seria compartilhado com os colegas e cujos resultados de

⁵² *Vivências Educadoras*, Momento 3, Tema 3, Módulo 1, p.71.

aplicação constituiria objeto de discussão coletiva na turma (adequação das atividades, desempenho dos alunos, desenvolvimento da atividade, adequação da intervenção do professor, fatores que poderiam ter interferido na realização da atividade, dificuldades e facilidades encontradas em sua aplicação).

Os professores eram chamados também para analisar o papel dessas *Vivências Educadoras*, de um modo mais amplo para sua própria formação profissional continuada. Isso era realizado a partir da proposição de questões, tais como: “Quais elementos do processo de realização das Vivências merecem ser destacados?”; “Como você vê a relação entre teoria e prática nessa experiência com a Vivência?”; “Qual a importância que esse trabalho teve para a sua formação como professor?”; “Como você pode retribuir a colaboração da escola (e sua equipe) nessa etapa de sua formação, apresentando os resultados da Vivência?”⁵³

Por meio das atividades propostas pelas *Vivências Educadoras*, os professores eram instados a aproximar-se do espaço escolar e da docência a partir de procedimentos alternativos àqueles próprios ao seu trabalho cotidiano. A escola e o trabalho docente passavam a ser vistos como objetos de pesquisa e de intervenções que tinham por meta conferir-lhes feições mais objetivas e racionais. Propunha-se assim, subliminarmente, um modo específico de se relacionar com práticas e discursos acadêmicos, que deveriam ser assumidos pelos professores como subsídios para conhecer e organizar a instituição escolar, para planejar intervenções docentes e para refletir sobre seus resultados. As atividades propostas naquelas apostilas pretendiam nesse sentido estimular posturas docentes mais reflexivas e racionais (do ponto de vista *discursivo*), já que fundamentadas teoricamente e embasadas em procedimentos e dados de pesquisa.

A grande maioria das professoras focalizadas por esta investigação mostrava-se satisfeita com o tipo de atividades que lhes era proposto naquela sessão. Segundo depoimentos reunidos, as *Vivências Educadoras* possibilitavam-lhes voltar os olhos para o a escola e acenavam, ainda, com um modo alternativo de se aproximar das práticas, dos problemas e dos espaços escolares. O trabalho cotidiano realizado em sala de aula constituía, ali, objeto de análise e de discussão mais sistemática e isso lhe agregava maior valor simbólico. Ademais, as professoras pareciam entusiasmadas por acreditarem que aqueles modos alternativos de aproximação com a instituição escolar proporcionariam mudanças e melhorias em seu trabalho docente.

⁵³ Momento 4, Tema 5, Módulo 2, p.175.

O estabelecimento de relações mais estreitas entre a docência e a produção acadêmico-educacional e o lugar dessa última na formação para o magistério granjeava, com isso, justificativa e maior legitimidade aos olhos das professoras. As *Vivências Educadoras* revelavam-se, assim, como um importante *dispositivo* para o estabelecimento de vínculos mais fortes entre os professores e a racionalidade discursiva que é característica ao ambiente acadêmico. Procedimentos e posturas ligados a essa forma de racionalidade eram apontados como possibilidades de conferir maior organização e eficiência para as atividades desenvolvidas na escola; e isso parecia tornar-lhes especialmente atraente para as professoras focalizadas.

3.1.4. Memórias

Embora a Matriz Metodológica do PEC não faça menções à sessão de *Memórias*, aquelas apostilas marcadas por detalhes em roxo foram uma constante ao longo de todo o curso. Em momentos específicos do programa, os professores foram convidados a evocar suas lembranças relacionadas a assuntos diversos, entre os quais: o período de sua escolarização inicial, suas aprendizagens relativas às diferentes disciplinas escolares, sua opção pelo magistério, seu ingresso na profissão docente.

Para estimular a produção dessas memórias, as apostilas traziam textos, indicações bibliográficas e exercícios. Elas apresentavam uma organização bastante semelhante às demais apostilas veiculadas no programa: espaço à direita para anotações, síntese inicial que adiantava os temas a serem abordados e os objetivos esperados, fotografias e gravuras que ilustravam os textos, além de quadros que traziam explicações e informações complementares sobre os conceitos focalizados.

A proposição desse tipo de atividade em contextos de formação docente respalda-se em tendências que vêm caracterizando as Ciências Sociais – e, portanto, as Ciências da Educação e da Formação – nas últimas décadas e que conferem centralidade aos sujeitos e às suas experiências. Sob tal perspectiva, os interesses recaem sobre as maneiras pelas quais os sujeitos vão construindo seus saberes e práticas a partir de suas

condições de existência; o que ocorre por meio da “reapropriação singular do universal social histórico que o rodeia” (Ferrarotti, 1988, p.26-27).

Pressuposições dessa ordem têm orientado muitos estudos sobre os professores e sua profissão, que reconhecem que as identidades docentes são produzidas pelo entrecruzamento entre as experiências de ordem pessoal e profissional dos sujeitos (Abraham, 1984; Goodson, 1992; Nóvoa, 1992; Bueno *et alii*, 1993, 1998; entre outros). Tal perspectiva tem oferecido subsídios para propostas alternativas de formação docente, nas quais a escrita de relatos autobiográficos assume papel de destaque. Espera-se, nesses casos, que os professores identifiquem e reflitam sobre suas próprias relações com a escola, com o conhecimento, com o magistério, entre outros aspectos. A esse propósito, Bueno (1998) ressalta:

(...) ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas experiências e sua própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras. (p.15-16)

Análises mais detidas sobre as especificidades e o caráter formativo desse tipo de prática excedem os objetivos desse trabalho. No entanto, um breve exame das apostilas de *Memórias* do PEC possibilita algumas reflexões sobre o tema investigado, visto que o estudo sobre as leituras que os professores realizam de textos acadêmico-educacionais pressupõe que se pondere sobre o lugar que eles atribuem aos discursos aí veiculados, tendo em vista seus próprios saberes, perspectivas, experiências e interesses. Os textos apresentados nas apostilas *Memórias* transitavam em esferas diversas, que iam de artigos teóricos sobre o assunto a trechos de relatos autobiográficos. No âmbito daquelas leituras, os professores eram apresentados como profissionais que deveriam investigar seu próprio percurso de formação e os fatores implicados na elaboração de suas práticas profissionais.

Ao serem convidados a escrever sobre si próprios e sobre o seu caminho de formação e de vida profissional, os alunos-professores entrariam em contato, portanto, com modos específicos de considerar as experiências, as práticas e os saberes docentes. Suas experiências pessoais, como antigos alunos e como professores, seriam ali tomadas como

fontes de práticas e de saberes profissionais. Porém, para tanto, suas lembranças deveriam ser objetivadas em discursos: selecionadas, organizadas, redigidas, recortadas e, por vezes, ilustradas por documentos. Tais procedimentos é que possibilitariam que as memórias pessoais dos professores fossem convertidas para o mesmo tipo de racionalidade (discursiva) que constituía os demais conteúdos estudados no programa.

Tomemos como exemplo a *Memória 7*: “A chegada das letras no universo pessoal de cada um: os efeitos da palavra escrita, os modos de ver a si, o mundo e as outras pessoas”. Nela, os professores deveriam relatar por escrito suas memórias, a partir de questões norteadoras que incidiam sobre: as primeiras lembranças relacionadas ao contato com a palavra escrita, o processo de alfabetização (professores, cartilhas, sensações), o lugar da leitura e da escrita em sua vida durante a infância, o que gostava de ler etc. Foram propostas, também, atividades em que os professores deveriam estabelecer relações mais diretas entre suas lembranças relacionadas à leitura e o seu presente como leitores. Além disso, eram solicitadas comparações entre suas experiências passadas de formação para a leitura e as oportunidades que nesse sentido são oferecidas a seus alunos.

Alguns relatos produzidos em *Memória 7* por professoras focalizadas foram examinados no âmbito desta investigação. Observou-se que boa parte das professoras limitava-se a responder de forma pontual as questões propostas sobre a escrita e a leitura. Outras preferiram agrupar algumas questões correlatas, que eram respondidas de uma só vez. Houve casos, ainda, em que a professora redigiu um único texto no interior do qual as questões foram respondidas (esses eram os relatos que mencionavam experiências mais intensivas de leitura, seja de consumo pessoal ou profissional). As professoras gozavam, então, de certa liberdade para a redação de suas memórias, que seriam entregues ao professor-orientador da turma. Embora nenhuma nota fosse atribuída ao material, sua elaboração e entrega era considerada tarefa a ser cumprida pelos professores. A produção das memórias assumia, pois, o tom escolar que caracterizava as demais atividades do programa, o que, presume-se, dificultava a emergência de posturas mais reflexivas por parte das sujeitos.

As professoras costumavam fazer referências positivas a esse tipo de atividade no programa que, para elas, constituía uma novidade. A esse respeito, o depoimento do tutor Roberto foi bastante enfático:

(...) É uma coisa que elas nunca pararam pra pensar. Memória era uma coisa que pra elas não era importante. Agora elas sabem o quanto é importante, mas antes elas nem imaginavam. Eu também não imaginava o quanto as

memórias eram importantes. (...) Daí a gente começou a perceber que o hoje é o reflexo do ontem, mesmo que a gente não saiba disso (...) E eles [os professores] começaram a ver o quanto eram importante. (...) (entrevista – 19/12/2002)

O enunciado das atividades e os textos da sessão *Memórias* sublinhavam a importância que as experiências – pessoais, de formação e profissionais - dos professores assumem para a produção de suas práticas e para a constituição de suas identidades docentes. Com isso, as lembranças dos professores angariavam um novo *status* – com maior valor simbólico – já que figuravam entre os recursos formativos empregados no programa. Por meio das *Memórias*, os professores eram convidados a aproximar-se de seu próprio percurso sob um ponto de vista alternativo, ancorado na discursividade característica das práticas acadêmicas.

Um exame mais efetivo sobre a fertilidade (valor de uso) dessas atividades para a formação docente no PEC requerem análises mais demoradas sobre os processos empregados em sua implementação. Nesse caso, seria necessário questionar se tais atividades possibilitaram aos professores uma maior familiarização “com as significações pessoais e sociais dos processos de formação” (Catani, 1998b, p.28), de modo a transformar seus modos de compreender as relações com o conhecimento, o ensino, a vida escolar e a realidade social (desvelando, inclusive, aspectos afetivos, culturais, ideológicos, intelectuais, entre outros aí envolvidos). Considerações dessa ordem, no entanto, ultrapassam os objetivos mais centrais deste estudo.

3.2. A imaterialidade dos textos virtuais no PEC-Formação Universitária

O programa aqui focalizado foi fortemente caracterizado pelo emprego de avançados recursos tecnológicos que possibilitaram aos professores o acesso a: aulas geradas a partir da universidade, discussões com outros pólos, textos e atividades virtuais do *LearningSpace*, consultas na internet, entre outros recursos. Embora esta pesquisa focalize mais especificamente as relações dos professores com os textos impressos,

procurou-se reunir também algumas informações mais gerais sobre os textos veiculados por meio de suportes eletrônicos e sobre o modo como os mesmos foram recebidos pelas professoras focalizadas.

O interesse a respeito desse tipo de texto fundamenta-se no pressuposto, tomado por autores como R. Chartier (1999a), de que os mesmos trazem consigo um “novo tipo de leitura” (p.96). Isso porque a representação eletrônica dos textos modifica sua condição, substituindo a materialidade dos impressos pela imaterialidade, a falta de lugar específico; opondo a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis às relações de contigüidade estabelecidas no objeto impresso; fazendo suceder a navegação de longo curso entre “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (p.101) à captura imediata da totalidade da obra. Assim, de acordo com R. Chartier, assistimos atualmente a uma *revolução* no que se refere tanto aos suportes e formas que transmitem o escrito como, também, à leitura. O autor afirma, com isso, que a “idade eletrônica” (p.104) que vivenciamos revela novas maneiras de ler, de se relacionar com a escrita, bem como novas técnicas intelectuais.

No caso do PEC-Formação Universitária, os textos eletrônicos circulavam especialmente por meio de atividades realizadas na internet (acesso a *sites* educacionais ou sobre assuntos afins) e na intranet (*LearningSpace*). As buscas que os professores realizavam na internet eram, na maior parte dos casos, motivadas por sugestões contidas nas apostilas do programa, que apontavam para a necessidade de aprofundamento de algum tópico estudado ou mesmo a ilustração de algum assunto discutido. Os professores deveriam, então, acessar *sites* da internet – na maior parte dos casos indicados no corpo da apostila – e obter informações que complementaríamos os textos impressos, com vistas à realização de atividades e trabalhos mais extensos.

No que tange aos trabalhos *on-line* mais sistemáticos, os professores deveriam realizar duas horas de atividade no *LearningSpace* três vezes por semana. Tais atividades deveriam ser desenvolvidas em grupos de três integrantes e enviadas para os professores-assistentes, que as comentariam e retornariam aos alunos-professores. Para cada atividade proposta no *LearningSpace*, era oferecido aos professores um texto eletrônico elaborado pela equipe responsável pelo tema em questão. Os assuntos focalizados nesses textos relacionavam-se àqueles abordados nas apostilas do programa e nas videoconferências. Esses textos de, na maior parte das vezes, duas ou três telas, costumavam conter itens interativos por meio dos quais possibilitava-se aos professores trilhar diferentes caminhos e obter informações diversas sobre o assunto abordado.

De acordo com depoimentos oferecidos por alguns tutores e professores-orientadores do programa, a imaterialidade dos textos veiculados pelo *LearningSpace* não agradava a muitos dos professores que, ao invés de os lerem diretamente na tela do computador, os imprimiam. Quando questionados a esse respeito, os professores explicavam que o texto impresso lhes facilitava a compreensão ou que tornavam a leitura mais viável, já que poderia ser realizada fora da sala de aula.

Segundo informações reunidas, os contatos que os professores vinham mantendo ali com textos eletrônicos eram vivenciados de modos variados pelos diferentes grupos. Isso porque alguns professores revelavam maior intimidade com esse tipo de suporte em função de suas vivências anteriores; enquanto para outros, experiências nesse sentido eram novidades que lhes traziam ansiedade, apreensão e insegurança (especialmente nos primeiros meses do curso).

As práticas de leitura realizadas pelos professores nesses ambientes virtuais não constituíram objeto de atenção mais detida desta pesquisa; o que demandaria procedimentos específicos de investigação, tal como um acompanhamento mais direto das atividades realizadas pelos alunos-professores e pelos professores-assistentes no *LearningSpace*.

Um estudo nesse sentido exigiria, ainda, a reconsideração e a ampliação das questões que norteiam este trabalho, de modo a contemplar as especificidades que, como ressalta R. Chartier (1999a), caracterizam a relação que os sujeitos estabelecem com os textos eletrônicos. Pressupõe-se, nesse sentido, que as *leituras profissionais* (incluindo aquelas que se convencionou aqui denominar por *leituras de trabalho*) e as *leituras de formação* adquiriam contornos particulares sob a forma eletrônica; já que esta possibilita novos *dispositivos* para o controle dos leitores e, ao mesmo tempo, novos espaços para sua liberdade. Além disso, uma investigação a respeito dos modos como os professores se apropriam de textos acadêmico-educacionais veiculados por ambientes virtuais pressuporia conhecer melhor as relações que eles mantêm com esse tipo de tecnologia. Uma atenção mais arguta a todos esses fatores demandaria um estudo mais específico que – como no caso precedente, das *Memórias* – extrapola os objetivos centrais desta pesquisa.⁵⁴

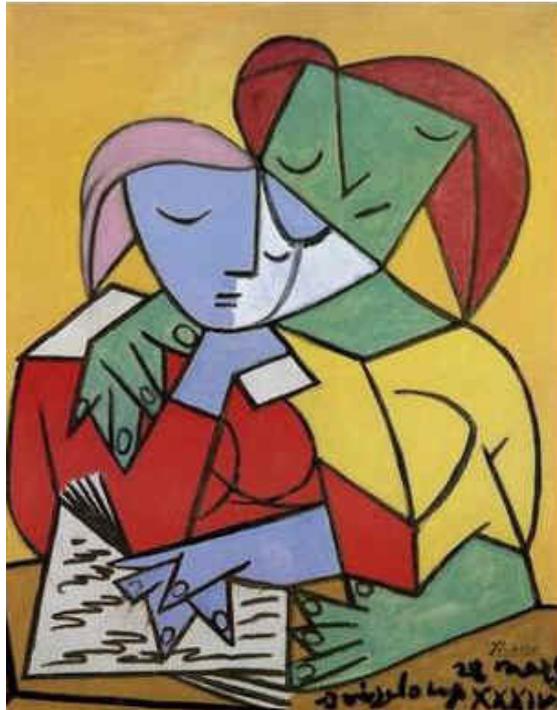
⁵⁴ A este respeito, ver o projeto de BUENO (2003) *Educação a Distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores* e o texto de BUENO e OLIVEIRA (2004) *Entre o presencial e o virtual: o trabalho on-line no PEC-Formação Universitária*.

* * *

Na sessão seguinte deste trabalho, serão apresentadas descrições e análises mais diretamente relacionadas às práticas de leitura docentes realizadas no PEC-Formação Universitária, resultantes de embates estabelecidos entre as *imposições*, geradas pelos dispositivos empregados (como as apostilas examinadas), e as *apropriações* múltiplas e diversas, fruto das táticas de consumo das quais as professoras-leitoras, como será descrito, valeram-se.

Capítulo IV

*Professoras-leitoras no
PEC-Formação Universitária e a produção de
(novas) práticas de leitura profissional*



Duas meninas lendo. Picasso, 1934

Neste capítulo, tem-se em vista caracterizar mais diretamente as práticas de leitura das professoras no PEC-Formação Universitária, o que requer que se considere de um modo global todos os fatores mencionados até aqui, entre os quais: o contexto institucional do programa, seus objetivos e também os dispositivos empregados para controlar as leituras dos sujeitos; a cultura profissional dos grupos envolvidos, seus interesses e expectativas; as condições sob as quais as leituras efetivamente tomavam forma ali; e os processos envolvidos nos atos de leitura e na atividade de compreensão dos textos.

Considera-se que uma caracterização desse tipo requer, primeiramente, que se explicitem as imagens que as professoras tinham a respeito de suas próprias práticas de leitura e de si mesmas como leitoras. Informações a esse respeito foram oferecidas por elas próprias, durante conversas informais e entrevistas quando falaram de suas leituras (de um modo geral, sem especificarem seu caráter profissional, de formação, de lazer e entretenimento etc). Contudo, sob essa designação imprecisa de 'leitura', as professoras referiam-se sempre a práticas bem particulares. Empregavam o termo para designar seus contatos com romances, poemas, revistas, textos acadêmico-educacionais e histórias em quadrinhos; mas não incluíam, por exemplo, o exame de cadernos dos alunos. Essas 'leituras' mencionadas coincidiam, também, por objetivarem a capitalização, afastando-se de práticas mais efêmeras de contato com os textos, motivadas pela busca de informações para emprego imediato. Do mesmo modo, as professoras não fizeram qualquer alusão a textos utilitários, como é o caso dos manuais e dos livros didáticos. Observa-se portanto que, desde o início das atividades do programa, elas compartilhavam modos específicos de classificar *o que é e o que não é* leitura.

O exame de seus próprios hábitos e práticas de leitura a partir desses parâmetros rendia sentimentos acentuados de insatisfação para a maioria daquelas professoras. Elas diziam ler menos do que gostariam e associavam essa escassez de leitura a fatores diversos: falta de tempo e de espaços adequados, obstáculos para o acesso aos textos e, em alguns casos, dificuldades relacionadas à compreensão dos mesmos (especialmente para professoras do Pólo I).

A *falta de tempo* para ler parecia permear e, até certo ponto, condicionar o tipo de relação estabelecida entre as professoras e a leitura. Sua rotina era preenchida

especialmente pelos afazeres domésticos voltados ao cuidado da casa e da família; pela preparação de aulas (com a confecção de materiais para o trabalho com os alunos); e por atividades docentes que elas consideravam meramente burocráticas, mas que eram exigidas pela secretaria das escolas e pelas diretorias de ensino (preenchimento de formulários, elaboração de projetos e planos de trabalho etc). Tarefas relacionadas à sua vida pessoal aliavam-se, então, às de caráter profissional de modo a afastá-las da leitura, sejam as voltadas para o consumo cultural ou para a formação e aprimoramento profissional.

Do mesmo modo, a falta de *espaço* para a leitura também era fonte de desconforto para muitas delas. A ausência de espaços adequados para ler convergia com a já mencionada escassez de tempo para justificar que muitas não lessem, ou que lessem pouco. Professoras dos dois grupos costumavam se queixar do fato de não disporem de um ambiente silencioso para ler em sua casa ou na escola onde trabalhavam. No espaço doméstico, o movimento dos filhos e do marido e, em alguns casos dos netos, impedia leituras mais concentradas. Na escola onde lecionavam, a sala dos professores era um lugar destinado às discussões sobre eventos e problemas ligados à rotina escolar, sobre questões burocráticas ou sobre assuntos de ordem pessoal dos docentes. Leituras não eram ali previstas nem em momentos de reunião pedagógica, quando os professores precisavam debater e deliberar sobre questões consideradas mais ‘urgentes’ para o prosseguimento dos trabalhos da instituição.

Em função de tais limitações de *tempo* e de *espaço*, a leitura restava para aquelas professoras como uma atividade pouco acessível. Elas vivenciavam uma situação semelhante à de grande parte das mulheres que integram camadas menos favorecidas da sociedade brasileira. Segundo pesquisa realizada por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), a leitura costuma ser experimentada por essas mulheres como uma atividade que concorre com os afazeres domésticos, considerados como mais ‘urgentes’ e, em muitos aspectos, mais ‘úteis’. Ler – e, também, escrever – aparece-lhes como um “privilégio dos bem-nascidos na vida” (Lajolo e Zilberman, 1999, p.301).

No caso das mulheres que exercem atividades profissionais, como as professoras, a dupla jornada de trabalho – em casa e no emprego – reduz ainda mais a chance de contato com os textos. Em um estudo realizado há mais de três décadas, Ecléa Bosi (1973) já havia sublinhado o estado de alheamento de mulheres da classe operária com relação à leitura. As trabalhadoras focalizadas por Bosi viam-se impedidas de práticas mais intensas de leitura por fatores diversos, muitos deles relacionados à sua condição social e estilo de vida: a falta de tempo para ler (mesmo nos dias de folga, quando

deveriam dedicar-se aos afazeres domésticos e aos cuidados com a família); o pouco dinheiro para comprar revistas, jornais e livros; o cansaço que a rotina diária de trabalho lhes impingia; o desinteresse que sentiam especialmente pela leitura de jornais e de livros; bem como certas dificuldades de ordem física (relativas à visão, por exemplo).

No caso mais específico das professoras (e também dos professores), o distanciamento com relação às práticas de leitura tem sido apontado por vários pesquisadores, que descrevem os docentes como leitores *interditados* (Britto, 1998), *escolares* (Batista, 1998) ou *infantis* (Silva, 1998); sujeitos para quem a leitura tem se limitado a um nível pragmático estabelecido pela cultura escolar e orientado, sobretudo, pelo o livro didático. Tais referências quanto à escassez e superficialidade dos hábitos de leitura dos docentes do nível elementar chocam-se, entretanto, com representações comumente vinculadas ao magistério. Isso porque, como já mencionado, a docência tem sido historicamente relacionada a leituras extensivas e intensivas; consideradas como requisito para seu exercício e como dispositivo para a formação de professores mais ajustados à sua época (Vidal, 1997, 2001; Lajolo e Zilberman, 1999; Chartier e Hébrard, 2000; Biccás e Carvalho, 2000).

A profusão de obras educacionais que circulam atualmente nos mercados editoriais de diversos países, inclusive no Brasil, sugere a sobrevida dessas expectativas relacionadas às leituras docentes. Espera-se que os professores adquiram livros (e outros materiais de leitura) e que os leiam. E espera-se, sobretudo, que eles se insiram como consumidores ativos no competitivo mercado de saberes teórico-educacionais, onde circula uma grande quantidade de conceitos, termos e expressões que buscam um tratamento teórico (em muitos casos, a partir de um tom prescritivo) para assuntos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à instituição escolar, entre outros aspectos. A tendência já mencionada de racionalização do magistério pressupõe que esses discursos acadêmico-educacionais circulem e que possam, assim, ser *consumidos* pelos professores, de modo que eles passem a considerá-los como subsídios necessários à sua prática profissional. E a leitura segue sendo considerada como um canal dos mais privilegiados para promover essa divulgação de discursos produzidos no âmbito acadêmico.

4.1. O PEC-Formação Universitária como ambiente de leitura e de apropriação de discursos acadêmico-educacionais

Seguindo nesse mesmo sentido, o tipo de formação proposta no âmbito do PEC investia-se de um forte apelo à leitura, o que gerava pressões para que os professores passassem a reservar maior tempo em sua vida cotidiana para ler. Essas pressões intensificavam o descontentamento que, como atrás referido, as docentes aqui focalizadas sentiam com relação a suas próprias práticas de leitura. Tais exigências traziam-lhes, ainda, certos constrangimentos e inconvenientes no que se refere ao convívio familiar. Os finais de semana, por exemplo, passaram a ser parcialmente destinados à leitura de textos vinculados ao programa, o que costumava gerar conflitos familiares, pois que filhos e marido reclamavam sua presença. A rotina de trabalho nas escolas também constituía obstáculo para as leituras mais detidas dos textos propostos no programa:

(...) E com essa história do PEC....foi ler, ler , ler, ler e ler mais. Eu me arrependo de não ter lido mais...de não ter tempo. Quando estávamos em sala de aula, ou você abandonava o seu aluno, ou você fazia o PEC mais corrido. E eu optei por fazer [PEC] correndo, com certeza, porque eu tinha de dar conta deles [dos alunos]. Mas eu me arrependo de não ter lido mais.

Isabel (entrevista – 26/11/2002)

A dispensa das atividades docentes, no segundo semestre de 2002, parecia-lhes inicialmente uma solução para esse problema, já que elas passariam a contar com mais tempo para ler as apostilas e os textos relacionados à monografia que deveriam elaborar. No entanto, o tempo que antes era dispensado para a preparação das aulas e para a docência passou a ser ocupado por tarefas relacionadas ao estágio supervisionado a cumprir. Esse parecia ser motivo de grande frustração para muitas das professoras.

A partir daquele momento, no entanto, um maior número de textos passou a ser incorporado às tarefas a serem realizadas em casa. A concorrência com as já mencionadas atividades de estágio contribuía para que as professoras relegassem os textos propostos a um segundo plano o que, na maior parte dos casos, representava sua não leitura. Foi possível perceber a existência então de um certo mal-estar permeando as práticas de leitura das professoras também no interior do curso: de um lado, tais sentimentos estavam relacionados à quantidade de textos oferecidos e o tipo de postura

leitora aí implicada e, de outro, à impossibilidade de cumprir o programa de leitura proposto.

Ainda com relação à gestão do tempo de leitura no curso, algumas professoras mostravam-se especialmente ressentidas por não poderem ler integralmente (e ‘no original’) livros de autores mencionados ou que tinham textos publicados nas apostilas (como Philippe Perrenoud, Lino de Macedo, entre outros). Nos casos em que as atividades de leitura incluíam livros, era sugerido que cada grupo da turma lesse apenas um ou dois capítulos para os apresentar em seminários.

Algumas professoras providenciavam fotocópias de todo o livro (e não somente do capítulo destinado à leitura de seu grupo) para que pudessem ler nas férias ou em outro momento no qual dispusessem de mais tempo, provavelmente após o término do programa. Com essa atitude, elas pretendiam garantir a posse de impressos cuja leitura não tinham realizado no momento em que os mesmos foram estudados no curso. Somente os materiais considerados mais interessantes, mais pertinentes ou ‘úteis’ eram fotocopiados, já que isso implicava dispêndios financeiros, de tempo (para providenciar as cópias) e, também, de espaços (para os guardar). Diferente do que ocorria com os demais textos que lhes chegavam às mãos no PEC, aqueles tinham sido selecionados pelas próprias professoras, a partir de seus interesses e/ou necessidades.

A conservação desses textos que não seriam lidos imediatamente, mas que representavam um capital cultural importante para as professoras, parecia ter efeitos tranquilizadores sobre elas. Por meio desse “comportamento fetichista” de acumulação de textos (Viala e Garber, 1993, p.167), as professoras pareciam querer ‘prolongar’ as leituras que realizavam no programa para além do encerramento das aulas e para outros ambientes. Além disso, ao providenciarem cópia de todo o conteúdo dos livros elas evitavam a fragmentação dos mesmos, pelo menos do ponto de vista material (já que o fato de os fotocopiar não garantiria, por si só, a leitura futura de todo o seu conteúdo).

As cópias representavam-lhes promessas quanto à leitura de livros ‘inteiros’ e ‘no original’; o que parecia significar para aquelas professoras a possibilidade de uma formação mais ampla e, em certos aspectos, mais legítima. Seus comentários a esse respeito sugeriam a existência de limitações em uma formação pautada somente na leitura de textos reunidos em apostilas. Limitações relacionadas ao tratamento dos temas, bem como ao seu valor simbólico. Preocupações acerca desse último aspecto eram intensificadas em função de comentários que elas ouviam nas escolas onde lecionavam. Alguns de seus colegas de trabalho costumavam menosprezar a formação oferecida pelo

PEC-Formação Universitária, afirmando se tratar de um curso a distância e de menor qualidade que os regularmente oferecidos nas instituições de ensino superior. Diante de comentários desse tipo, as professoras costumavam ressaltar, sobretudo, a ótima qualidade dos textos oferecidos pelas apostilas do programa e o fato de entrarem em contato com livros (diferente do que elas diziam ocorrer em outros programas oficiais de formação continuada que participaram). Ressaltavam, inclusive, que o PEC apresentava qualidade superior a de muitos cursos de pedagogia que vinham sendo freqüentados por colegas de trabalho. Mas, em que pese a ‘defesa’ que faziam quanto à qualidade dos materiais e de suas vivências no programa, as professoras admitiam que a leitura dos livros ‘inteiros’ agregaria maior legitimidade à formação que recebiam ali.

Também no que se refere aos espaços físicos destinados à leitura no PEC, algumas professoras revelaram certa insatisfação. Diziam que lhes faltava um ambiente mais reservado para ler já que, em muitos momentos, a sala de videoconferências (a ‘sala de aula’) não lhes parecia realmente adequada. O barulho vindo de fora do exterior - produzido pelo recreio dos alunos regulares, pelas demais salas de videoconferências ou pelos funcionários da escola - era motivo de reclamação por parte das professoras, que enfatizavam a inadequação das condições de leitura disponíveis. Em algumas ocasiões, durante a leitura silenciosa de textos, algumas delas saíam da sala de aula em busca de lugares mais silenciosos. Na maior parte dos casos, essas tentativas eram frustradas e elas retornavam para a sala, visivelmente descontentes. Outras vezes, a conversa paralela das próprias colegas de turma era a fonte dos transtornos para a leitura silenciosa. Nesse caso, os tutores costumavam intervir, solicitando que as professoras interrompessem a conversa e se concentrassem nas leituras propostas. Mas nem sempre isso era suficiente para garantir o silêncio no ambiente.

De fato, a atividade de leitura não dispunha de um local especialmente destinado a sua realização, diferente do que ocorria com as videoconferências ou com o *LearningSpace* (atividades que requeriam equipamentos específicos). Além disso, observou-se que no momento das videoconferências os funcionários da escola deveriam cessar o trabalho de aparar a grama ou qualquer outro tipo de atividade que gerasse ruído mais intenso. No entanto, a realização de leituras era interrompida ou dificultada por barulhos diversos, sem que as professoras ou os tutores intervissem, solicitando sua suspensão. Em alguns casos, as professoras aguardavam que o barulho fosse interrompido em função da videoconferência que iria ocorrer na sala ao lado. Somente quando cessava o barulho é que elas iniciavam a leitura, até que ruídos de outra natureza as interrompesse

(conversas paralelas das colegas ou dessas com os tutores, o som da videoconferência em curso, o intervalo dos alunos regulares etc).

Apesar da existência desses inconvenientes locais, de um modo mais amplo as leituras eram consideradas como importante *dispositivo* para a formação docente no PEC; algo sugerido pela quantidade de textos propostos e também pelos aspectos editoriais das apostilas (algo sempre elogiado pelas professoras). A leitura permeava a maior parte das atividades realizadas no programa e diferentes textos eram ali oferecidos aos professores. Eles deveriam ler para: se preparar antes das teleconferências; realizar as atividades do *LearningSpace* e das apostilas; e para reunir subsídios teóricos que os possibilitassem elaborar o trabalho de conclusão de curso e redigir suas memórias de formação e de vida profissional.

Entretanto, em função dos aspectos atrás apontados – especialmente o acúmulo de textos e de atividades a serem realizadas no programa – a grande maioria das professoras via com pesar as defasagens entre as leituras que de fato realizava e as que eram exigidas (pelo programa e por elas próprias, em função de suas expectativas). Essa costumava ser uma fonte de angústia para muitas delas, que diziam ter esperanças de, algum dia, disporem de condições mais favoráveis para ler. Para aquelas professoras, uma leitura mais detida das apostilas e dos livros (que elas vinham fotocopiando) esperaria esse porvir.

*

*

*

A seguir, serão apresentadas descrições mais específicas sobre cada um dos dois pólos focalizados, de modo a caracterizar as relações que as professoras estabeleciam com os textos acadêmico-educacionais no programa e os procedimentos empregados na leitura dos mesmos.

4.2. Polo I: da interdição à formação de novas práticas de leitura profissional

No início do curso, eu dizia que não dispunha de muito tempo para ler, conseqüentemente, hoje me vejo obrigada a arrumar tempo, pois para ser um aluno capaz de refletir, analisar, interpretar, raciocinar e contextualizar, é necessário muita leitura. Desde o próprio material do curso à leitura diversa.
Maria da Glória (08/2001)⁵⁵

Para muitas das professoras do Pólo I, as já mencionadas exigências de leitura que caracterizavam o PEC-Formação Universitária vinham revertendo-se em alterações particularmente significativas para suas rotinas domésticas e relações pessoais. Elas viam-se impelidas a substituir algumas das atividades que até então costumavam realizar junto a suas famílias e amigos (assistir televisão, ir a festas ou ao cinema, conversar, viajar etc) pela leitura de textos relacionados ao magistério. Essa relação mais intensa com a leitura constituía uma novidade para aquelas professoras, para quem os livros e outros impressos não figuravam entre os recursos mais usuais de lazer, aprimoramento pessoal ou formação profissional.

Durante o período de sua infância e adolescência - no convívio familiar - as práticas de leitura costumavam ser fortemente associadas às aprendizagens escolares e deveriam se restringir a esse fim. Várias dessas famílias tinham se empenhado, e mesmo se sacrificado, para garantir a alfabetização dos filhos e possibilitar-lhes o acesso à leitura. Mas a capacidade de ler deveria ser monitorada para que não se revertisse em um caminho ‘pouco virtuoso’. É o que sugere o seguinte trecho do depoimento da professora Ana Lúcia, que relata suas primeiras experiências de leitura:

(...) Naquela época tinha história em quadrinhos [fotonovela] (...) paixão, aquelas coisas...(...) era uma coisa bonita. Então, eu lia essas revistas, mas escondido da minha mãe. Ela não gostava. (...) A gente tinha vergonha de mostrar aquelas revistas de beijo, aquelas coisas pra ela, tinha vergonha de mostrar. Então, ela falava: “Está na hora de dormir, meia noite!” A gente escondia a revista e pegava o livro [didático] (...). (entrevista –27/09/2002)

⁵⁵ Atividade: “O que normalmente leio e gosto de ler”, realizada no PEC-Formação Universitária.

Para algumas das então jovens leitoras, a única leitura autorizada era o livro didático. Romances, poesias e outros materiais que não fossem indicados pela escola integravam o rol das leituras clandestinas, cuja realização implicava em infringir normas estabelecidas principalmente por pais e professores. No entanto, essa vigilância exercida pelos adultos não era suficiente para impedir o acesso das jovens às leituras proibidas, o que ocorria ainda que secretamente. Foi lançando mão de artimanhas que Ana Lucia conseguiu o seu primeiro livro:

(...) quando eu estudava, tipo assim, com 12 ou 13 anos...aquela fase de menina-moça, eu achei...olha só...no arquivo morto, em uma estante, um livro de uns 5 centímetros de espessura e estava assim: “Poesia”...isso me marcou... “Poesias: poemas e canções de Vicente de Carvalho”. O livro era tão velho, mas tão velho que as beiradinhas da página estavam roídas. (...) Era na escola em que eu estudava o curso ginásial. E a gente mexendo lá...porque mexia onde não devia....e a gente achou. Aí, eu li a primeira poesia e achei linda. Catei o livro, enfiei na bolsa e não devolvi mais. (...) Aí, eu ia lendo aquelas poesias, aquelas coisas lindas e daí há pouco eu chorava porque eu vivia aquelas coisas, eu vivia aquilo lá que estava escrito. (...) eu ficava até altas horas da noite, até meia-noite, madrugada e minha mãe pensava que eu estava estudando e eu estava lendo aquelas poesias (risos). (Ana Lucia, entrevista – 27/09/2002)

A leitura de materiais que, como ressalta Ana Lúcia, pudessem interessar a ‘meninas-moça’ era considerada imprópria e costumava ser proibida. No entanto, segundo algumas professoras, tal interdição agia no sentido de lhes aguçar ainda mais a curiosidade acerca das obras. O seguinte diálogo oferece indícios a esse respeito (na ocasião, a turma discutia um texto da *Oficina Cultural 5*, que abordava a vigilância exercida sobre a leitura das antigas normalistas):

Manuela: Eu me lembro que eu queria ler *O Cortiço* porque meu primo estava lendo. Mas eu tinha de ler *O Pequeno Príncipe*...E eu queria ler *O Cortiço*, mas minha mãe não deixava. Mas *Os Pássaros Feridos* eu li várias vezes, escondido, mas li!

Verônica: Eu queria ler Agatha Christie, mas minha mãe não deixava por causa das cenas picantes. (risos)

(registro de observação de sala de aula – 23/05/2002)

Ao lado dessas questões de ordem moral, havia uma segunda razão pela qual aquelas professoras se viam distantes dos livros quando mais jovens. Eles eram considerados objetos de valor e então colocados em altas prateleiras ou em armários fechados e, com isso, preservados do manuseio dos jovens e de decorrentes desgastes e avarias. Mas um outro motivo era o maior responsável, segundo as professoras, pelo seu alheamento com relação à leitura na infância e adolescência: a falta de materiais impressos. Elas não contavam com livros em suas casa e as bibliotecas públicas ou escolares, na maioria desses casos, não eram consideradas alternativas viáveis para o estabelecimento de contatos mais estreitos com os livros; seja pela precariedade de seu estado e acervo, pela sua inexistência na região onde moravam ou mesmo pela falta de hábito de freqüentar tais espaços.

Para algumas professoras, essa situação de maior alienação com relação à leitura persistiu até o ingresso no magistério, que lhes possibilitou um contato mais freqüente com livros e outros tipos de impressos relacionados à área educacional. No entanto, o alto preço dos livros seguia representando um sério obstáculo para leituras profissionais mais freqüentes. A leitura de revistas pedagógicas vinha – pelo menos até o ingresso no PEC – ocupando parte desse lugar deixado vago pela ausência de livros. Vários dos assuntos abordados pelas apostilas do programa e discutidos em classe já tinham sido objeto de reportagens lidas pelas alunas em revistas pedagógicas de grande circulação nacional. De acordo com essas alunas, as revistas lhes prestavam um importante serviço ao possibilitar-lhes momentos de atualização profissional, por meio de textos que elas consideravam claros e objetivos. Além disso, as revistas lhes interessavam especialmente por apresentarem sugestões de materiais e atividades para o trabalho junto aos alunos. Assim, além de oferecerem leituras profissionais mais amplas (sobre teorias da aprendizagem, sobre disciplina, avaliação etc), mostravam-se como fontes para leituras de trabalho, mais diretamente ligadas ao fazer docente.

Ainda com relação às leituras profissionais e de trabalho, as professoras contavam com apostilas que eram distribuídas em cursos de formação continuada oferecidos pelas diretorias de ensino. No entanto, algumas delas fizeram referências ao modo parcial e incompleto pelo qual tais apostilas eram exploradas. Poucos textos eram lidos durante os cursos e os demais eram indicados para leituras posteriores, a serem realizadas individualmente ou nas escolas. Esses materiais acabavam, pois, sendo subutilizados já que a maior parte das professoras não costumava ter oportunidade ou

interesse em os retomar, julgando muitas vezes que não poderiam compreendê-los bem sem o auxílio de um mediador.

Com isso, o contato que as professoras do grupo em estudo tinham com discursos educacionais costumava ser restringir a reportagens de revistas, livros didáticos, comentários de coordenadores pedagógicos, conversa com colegas ou palestras. Queixavam-se, a esse respeito, que as mudanças pedagógicas eram usualmente introduzidas nas escolas sem que os professores tivessem tido contatos mais estreitos com as idéias originais de seus autores e os conceitos teóricos envolvidos. O exemplo do construtivismo era repetidamente apontado pelas professoras, que lamentavam não terem tido a oportunidade de ler textos de Piaget, de Vygostky ou de Emília Ferreiro quando suas idéias foram introduzidas nas escolas. Diziam que o fato de não terem lido aqueles autores impossibilitou-lhes conhecer os fundamentos presentes no trabalho que, a partir de então, tiveram de realizar. Para elas, aí residia a origem da resistência delas próprias e de vários colegas às práticas consideradas ‘construtivistas’.

Mesmo o acesso a documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais) era algo que lhes impunha dificuldades. A maior parte das professoras alegou não ter tido contatos mais estreitos com tais documentos antes da experiência como alunas do PEC-Formação Universitária. Muitas não possuíam exemplares desses documentos e aqueles recebidos pelas escolas tinham sido encerrados em armários ou salas

A apreensão de livros por parte da direção das escolas era, inclusive, algo referido por várias professoras como um grande entrave à prática da leitura – delas próprias e dos alunos. Em muitas escolas, os livros enviados pelo Ministério da Educação, pela Secretaria da Educação ou mesmo recebidos por meio de doações costumavam ser armazenados em salas ou bibliotecas trancadas. Com tais medidas, diretores e coordenadores esperavam que os livros da instituição ficassem a salvo do contato dos alunos e dos professores.

Atitudes como essa eram atribuídas pelas professoras ao “ciúmes” que as pessoas têm dos livros, o que lhes dificultava o trabalho pedagógico com a leitura. Algumas delas, no entanto, encontraram recursos para burlar essas interdições: guardavam exemplares de livros recebidos pela escola em seus armários - sem que a direção tivesse conhecimento disso – organizando, assim, uma pequena biblioteca particular para seus alunos. No entanto, elas consideravam insuficiente esse tipo de esforço pessoal por parte dos professores e se diziam insatisfeitas com o trabalho de formação de novos leitores levado a efeito nos estabelecimentos em que lecionavam. Para elas, as escolas deveriam

oferecer melhores condições e estímulo para a formação de leitores não somente para os alunos regulares, mas também para o restante da comunidade local, que de outro modo não teria acesso a livros e à leitura. Também os professores, segundo elas, deveriam encontrar na escola um ambiente mais propício para ler textos relacionados ao seu ofício.

Todas essas formas de interdição à leitura – profissionais, de trabalho e de lazer – que as professoras experimentavam em seu ambiente doméstico e profissional faziam com que, com antes referido, elas se sentissem insatisfeitas quanto às suas próprias práticas de leitura e perfil de leitora. De acordo com o julgamento que faziam a esse respeito, a quantidade e o tipo e textos que liam habitualmente, bem como o modo como realizavam tais leituras não condiziam com as imagens que tinham sobre o docente e seu ofício. Para elas, o professor deveria ser um leitor competente, que lê assiduamente. Deveria estar mais acostumado à leitura de textos acadêmicos sobre pedagogia e, também, a textos literários. Além disso, deveria sentir o mesmo prazer nos diferentes tipos de leitura, desde as de ficção literária até mais diretamente ligadas à sua profissão.

Essas representações sobre a intensidade e a extensão das práticas de leitura do professor-leitor concorriam para que algumas docentes se envergonhassem por ‘não gostarem’ de ler. Há casos em que colegas ou familiares criticavam-lhes pelas poucas leituras realizadas cotidianamente e pelo pouco prazer que elas mostravam ter no trato com os textos impressos. A esse respeito, uma professora relata a crítica que costumava receber do marido: “Como você é professora e não gosta de ler?” Esse questionamento – que lhe soava mais como uma acusação – vinha seguindo sem respostas e sem motivar qualquer mudança de postura de sua parte até o ingresso no PEC-Formação Universitária.

A condição de alunas daquele programa, por sua vez, apontava para um novo tipo de relação com os textos impressos e com o ato de ler. A leitura, ali, vinha sendo experimentada como uma atividade freqüente e intensiva. Os novos comportamentos que nesse sentido passaram a ser assumidos pelas professoras eram percebidos, no entanto, com estranhamento e desconfiança em sua esfera de relações pessoais, visto que se chocavam com rotinas, posturas e hábitos compartilhados no grupo. De acordo com depoimentos, os amigos e familiares de algumas das professoras passaram a lhes questionar sobre essa maior assiduidade de leituras, inclusive advertindo-lhes quanto aos ‘perigos’ aí presentes. É o que indica o diálogo estabelecido entre duas professoras da turma:

Deise: Quando você gosta da leitura, os outros não entendem. Quem não gosta de ler, não entende porque você gosta.

Aparecida: O povo diz: “Você vai ficar doida de tanto ler!”

(registro de observação de sala de aula – 13/05/2002)

Comentários como esse, que associam a intensidade das leituras à demência e a outros tipos de patologia fazem emergir certas representações que, historicamente, foram se constituindo em torno dessa prática cultural. A “febre de leitura” que, segundo Reinhard Wittmann (1999, p.150) ascendeu na Europa do século XVIII era considerada por pedagogos, autoridades estatais eclesiásticas e mesmo por iluministas progressistas como algo pernicioso e inoportuno, que incitava ao ócio, ao luxo e ao tédio característicos do estilo de vida nobre-cortesão (que então deveria ser combatido em nome do *ethos* do trabalho burguês-protestante). A leitura era considerada então como um “pecado secreto da juventude” (p.151) que produzia indolência, mucosidade, obstrução dos intestinos, hipocondria (no caso das moças) entre outros males semelhantes. R. Chartier (2001b) ressalta que também foi comum atribuir casos de loucura ao excesso de leituras de ficção. A literatura oferece vários exemplos em que os personagens perderam o contato com a realidade em função de sua entrega a esse tipo de leitura. Foi assim com Dom Quixote, no clássico de Miguel de Cervantes e, no caso brasileiro, com Policarpo Quaresma, personagem criado por Lima Barreto.

Já para os amigos e familiares das professoras Aparecida e Deise, quaisquer leituras (e não somente as de ficção) realizadas em excesso poderiam provocar alienação com relação à realidade. De certo modo, temores nesse sentido encontravam eco em atitudes que as professoras vinham assumindo desde o ingresso no programa. Isso porque seus novos hábitos e práticas de leitura faziam-nas experimentar um tipo de *distanciamento* com relação àqueles que compunham o seu círculo de convivência pessoal. As professoras passaram, então, a identificar algumas diferenças entre elas próprias e os - a partir de então - *outros*, com quem elas partilhavam a vida cotidiana. Esses *outros* não se valiam, como elas agora eram instadas a fazer, de leituras para o cumprimento de seus papéis profissionais e não eram capazes de, como sublinha Deise, entender seus novos hábitos de leitura.

A partir das experiências no programa, as professoras passaram a reservar para si mesmas o pertencimento a um grupo – ou um subgrupo - cultural distinto: o de leitoras, para quem a leitura aparece como uma prática necessária para seu desempenho e

aprimoramento profissional. Mas esse é um processo resultante da intervenção de dispositivos que, de modos mais ou menos explícitos, concorriam no ambiente do PEC para a formação de ‘novos leitores’ de textos acadêmicos educacionais. É o que será descrito a seguir.

4.2.1. O ingresso no PEC-Formação Universitária: marco de uma nova relação com a leitura

Aprendizagens relacionadas a uma nova percepção sobre os textos e as leituras profissionais eram favorecidas pela atuação de dispositivos de naturezas diversas que atuavam no Pólo I. Alguns desses dispositivos cumpriam uma função explícita no programa e haviam sido, de fato, formulados com o intuito de instaurar novos procedimentos, práticas e posturas de leitura por parte das docentes. Esse é o caso dos protocolos de leitura presentes nas apostilas; dos já mencionados ‘facilitadores’ que sugeriam aos professores a ‘leitura correta’ dos textos; de certas *Oficinas Culturais*, como a de número 4, atrás analisada; de textos presentes nas várias sessões das apostilas – *Módulos, Vivências Educadoras e Memórias* – que ressaltavam, mesmo que de modo subliminar, a importância das leituras profissionais para o trabalho docente; bem como de pressões exercidas para a elaboração do trabalho de conclusão do curso. Ademais, como será explorado adiante, outros fatores igualmente presentes no cotidiano da turma assumiram uma função formativa no que se refere à leitura. Entre esses aspectos identificados por meio das atividades de campo desta investigação, destacam-se: a atuação da tutora Vivian e também, em certos aspectos, a presença de leitoras mais experientes entre as professoras.

No que se refere aos fatores explicitamente relacionados à instauração de novas práticas e posturas de leitura, lugar de destaque é reservado para a quantidade de materiais impressos com os quais as professoras passaram a ter contato a partir do ingresso no programa. Esse acesso mais facilitado aos textos constituía grande novidade para a maior parte delas. Como ocorria nos demais pólos do programa, a cada semana, novos exemplares das apostilas eram enviados aos professores e passavam a integrar o crescente conjunto de textos que deveriam ser lidos. Outros materiais impressos também circulavam entre as professoras: livros indicados nas apostilas ou em videoconferências, resumos de

videoconferências (enviados pelos videoconferencistas), textos digitais que integravam as atividades do *LearningSpace* (que, como já mencionado, costumavam ser impressos pelas alunas para facilitar sua leitura), entre outros. No caso desses materiais complementares, o acesso não era tão direto quanto no caso das apostilas.

Alguns exemplares de cada livro indicado eram enviados aos pólos e colocados à disposição dos grupos que, como dito, se encarregavam de elaborar seminários sobre diferentes capítulos da obra. Logo após o trabalho de leitura, fichamento e apresentação dos seminários, os livros eram devolvidos aos tutores e ficavam à disposição para serem emprestados às professoras. No entanto, em função da rapidez com que os temas eram abordados, a maior parte das professoras do Pólo I se dizia impossibilitada de emprestar os livros para ler integralmente, já que deveriam cumprir um exigente cronograma de leitura sobre cada assunto tratado. Algumas delas costumavam retirar o livro e permaneciam com eles em suas casas a fim de realizarem leituras, mesmo que parciais, dos capítulos lidos por outros grupos da classe. Outras preferiam fotocopiar os livros que lhes despertavam maior interesse.

As professoras poderiam consultar e emprestar, ainda, livros do acervo da biblioteca da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). No entanto, essa era uma alternativa pouco utilizada por grande parte das professoras daquele pólo. Ao longo dos primeiros meses do programa, elas ainda não estavam autorizadas a realizar empréstimos na biblioteca da faculdade. Essa era uma fonte de insatisfação por parte delas que, face tal dificuldade, questionavam o seu pertencimento ao corpo discente da universidade. Mas, mesmo quando o empréstimo de livros por parte dos alunos do programa foi autorizado, algumas delas receavam não ser bem atendidas pelos funcionários da biblioteca; que poderiam, segundo acreditavam, não lhes considerar alunas regulares da USP. Embora a tutora tenha afirmado repetidas vezes que elas eram alunas da instituição e que, portanto, seriam bem recebidas em qualquer departamento ou espaço da mesma, várias professoras permaneceram receosas e não chegaram a providenciar a carteirinha da biblioteca. Solicitavam a outras colegas ou mesmo à tutora que emprestassem da biblioteca os títulos que lhes interessavam para a realização de trabalhos ligados ao curso. Dificuldades de deslocamento também representavam entraves para que algumas professoras freqüentassem a biblioteca da FEUSP. Algumas vezes, eram formados grupos que, utilizando o carro de uma delas, se dirigiam à USP para passar horas na biblioteca consultando livros e emprestando exemplares que lhes interessassem ou que tivessem sido encomendados por outras colegas da turma. Na maior parte dos casos, no entanto, era a

própria tutora que realizava esse tipo de pesquisa na biblioteca (tendo em vista os temas dos trabalhos a serem desenvolvidos pelas professoras) e emprestava os títulos escolhidos.

Como alternativa à biblioteca da Faculdade de Educação da USP, várias professoras recorriam a outras bibliotecas da região (bibliotecas municipais, de faculdades particulares ou de escolas) em busca de livros que pudessem oferecer subsídios para seus trabalhos, especialmente a elaboração da monografia. Essas bibliotecas, no entanto, não dispunham de um acervo tão vasto e variado como o da FEUSP e freqüentá-las não assumia o mesmo *efeito simbólico* de proporcionar às professoras sensações de pertencimento ao corpo discente da universidade. Ainda assim, elas pareciam-lhes mais viáveis - próximas e menos intimidantes - e constituíam importante recurso de acesso aos impressos. As professoras costumavam, então, trocar informações sobre essas bibliotecas e sobre as obras que constavam em seus acervos e que, porventura, pudessem ser úteis para a elaboração de monografias em andamento no PEC.

A necessidade de reunir bibliografia para cumprir atividades do programa lhes motivava, também, a buscar formas alternativas de adquirir livros e outros materiais. Algumas professoras descobriram, por meio de informações recebidas no programa, que as editoras costumam doar livros a docentes da rede pública ou, pelo menos, lhes oferecem significativos descontos para a compra. Essa notícia foi recebida por elas com entusiasmo. No entanto, segundo as próprias professoras puderam logo constatar, os descontos e as doações são restritos, na maior parte dos casos, a livros didáticos e paradidáticos. Os benefícios oferecidos pelas editoras representam, assim, boa oportunidade para a aquisição de obras relacionadas mais diretamente ao trabalho na sala de aula. As professoras lamentavam, então, por não poderem adquirir livros teóricos por essa mesma via. Fora do ambiente do pólo, o acesso a leituras profissionais mais amplas seguia, pois, como uma dificuldade. Foi também a partir de informações que reuniram no programa, que muitas professoras passaram a conhecer melhor as possibilidades de leitura (pelo menos as de trabalho) relativas ao Plano Nacional do Livro Didático. Elas afirmaram que passariam a exercer maiores pressões para que a direção das escolas onde lecionavam favorecesse o acesso aos livros recebidos por meio do plano.

Em que pese esse crescente interesse que as professoras revelavam a respeito de textos impressos sobre a docência e sobre temas educacionais mais amplos, a falta de condições mais apropriadas para a realização de leituras aparecia-lhes ainda como um grande obstáculo. Como já mencionado, o ambiente doméstico não se apresentava como o mais propício para ler, seja pelas pressões exercidas pelos familiares, seja pelo

acúmulo de afazeres domésticos. A escola onde lecionavam também não oferecia boas condições nesse sentido.

Um dos caminhos encontrados pelo grupo para amenizar esse impasse foi realizar as leituras em classe, durante o horário regular de permanência no pólo. Entretanto, diante do grande número de atividades a serem realizadas pelas professoras (*LearningSpace*, videoconferências, elaboração de memórias, atividades de pesquisa etc), o tempo disponível para as leituras era considerado, tanto por elas quanto pela tutora, insuficiente para a efetiva exploração dos textos.

Essa opção de leitura e o fato de ela ser realizada, na maior parte dos casos, de modo coletivo e oralizado, fez emergir particularidades quanto aos modos pelos quais aquelas professoras liam os textos propostos no programa. Vivian, a tutora, dizia ter dúvidas quanto ao grau de compreensão que muitas delas alcançavam na leitura daqueles textos. A tutora receava, inclusive, que o modo ligeiro pelo qual os textos eram lidos no programa acabasse por lhes impingir uma imagem de grande complexidade, afastando ainda mais a possibilidade de uma futura releitura autônoma por parte das professoras. Essa era uma fonte de constante preocupação de sua parte:

O que acontecia é que elas [as professoras] liam [os textos], eu olhava pra cara delas e eu achava que elas não tinham entendido nada! (risos) Então eu tinha de ler o texto junto com elas, e sobre algumas coisas eu tinha de dar aula expositiva porque entravam alguns temas no meio que...por exemplo, entravam algumas coisas de História da Educação (...) e eu percebia que elas não conseguiam ‘linkar’ muita coisa. (entrevista –16/12/2002)

Essas dificuldades de leitura identificadas pela tutora referiam-se, sobretudo, a insuficiências quanto aos conhecimentos conceituais que as professoras dispunham acerca de vários temas abordados no programa; o que lhes dificultava integrar as proposições dispostas nos textos lidos e estabelecer relações com outros conceitos que lhes fossem correlatos. Na opinião das próprias professoras, muitas das dificuldades que elas encontravam para ler os textos ali propostos decorriam do pouco contato que vinham mantendo até então com impressos que, como aqueles, traziam uma “linguagem acadêmica”. Em função do que elas próprias classificavam como suas “limitações”, eram capazes de compreender somente os “termos mais simples” empregados nos textos, tendo de recorrer a dicionários ou à tutora para conhecer o significado de palavras ou expressões consideradas “difíceis” e/ ou “acadêmicas”.

(..) Sabe, a gente tinha dificuldades para entender os textos. Nossa, que dificuldade! Tanto que a professora [orientadora] Leonor falou pra nós que a gente não precisava se preocupar que nós íamos conseguir entender, como a Vivian sempre dizia também. Que a gente ia entender, que era o vocabulário...como é que era? O “jargão universitário”. Isabel (entrevista – 26/11/2002)

A distância que, até então, vinha marcando as relações daquelas professoras com produções de tipo acadêmica trazia-lhes dificuldades específicas para lidar com termos e expressões empregadas nos textos oferecidos no PEC. Elas não contavam com conhecimentos conceituais suficientes para realizar um tratamento lexical mais adequado dos mesmos, o que lhes causava muitos receios no contato com os textos. Os exemplos mais flagrantes desse tipo de dificuldade ocorriam por ocasião das avaliações, quando as professoras não podiam contar com o auxílio da tutora para lhes explicar o enunciado das questões. De acordo com orientadores do programa (responsáveis pela correção das avaliações), essa era uma fonte de equívocos por parte de muitos alunos-professores. Nesse mesmo sentido, segundo alguns assistentes, vários professores revelavam dificuldades para compreender o enunciado de atividades propostas no *LearningSpace* e, com isso, acabavam por enviar respostas insatisfatórias que lhes eram retornadas por estarem incompletas ou equivocadas⁵⁶. Nesses casos, os assistentes procuravam explicar ‘com outras palavras’ as questões da sessão, de modo que os professores pudessem reformular as respostas que tinham enviado inicialmente.

Frente a essas dificuldades, algumas professoras focalizadas diziam ter dúvidas quanto à possibilidade de permanecerem no programa. Uma delas, de fato, abandonou o curso após os primeiros meses de aula alegando que sentia muitas dificuldades para cumprir o cronograma de leituras proposto. Porém, a saída dessa professora do curso foi favorecida, entre outros possíveis fatores, pela proximidade de sua aposentadoria (ela já estaria aposentada quando a diretriz legal que, até então, era entendida como exigência de grau superior para o exercício do magistério nas primeiras séries passasse a vigorar).

Porém, a maioria das professoras que enfrentavam semelhantes dificuldades permaneceu no curso, sendo desafiada diariamente pela linguagem acadêmica presente nos textos impressos, pela grande quantidade de páginas a serem lidas, pelas tarefas que

⁵⁶ Supõe-se que, em alguns casos, os erros que orientadores e assistentes atribuem à compreensão inadequada dos enunciados podem estar mais relacionados a dificuldades de expressão por meio da escrita. No entanto, esta investigação não dispõe de dados suficientes para a análise desse aspecto.

deveriam cumprir a partir das leituras realizadas etc. Segundo a tutora, elas vinham dependendo grandes esforços para acompanhar o curso e alcançando vitórias significativas no enfrentamento de suas dificuldades relacionadas à leitura.

Além de dificuldades para a compreensão literal dos textos em função, especialmente, da falta de intimidade com os termos e expressões empregados, as professoras não costumavam relacionar os temas neles presentes com outros já estudados (mesmo no âmbito do programa). Elas raramente se lembravam dos autores e dos títulos dos textos lidos em outras ocasiões. Mais acostumadas aos periódicos de divulgação pedagógica que aos livros, muitas delas conheciam os autores e idéias trabalhados no programa por meio de breves artigos elaborados por comentaristas e jornalistas. Em outros casos, textos de autores focalizados no programa integravam a apostila de algum curso de capacitação freqüentado anteriormente. Mas, ao que parece, essas leituras precedentes não haviam sido devidamente capitalizadas pelas professoras, que guardavam delas apenas lembranças superficiais. Observou-se entre elas, portanto, traços do *iletrismo pedagógico* que, sublinhado por pesquisadores atrás mencionados, refere-se à escassez de contatos mais férteis entre os professores e a abundante produção acadêmico-educacional. Essas dificuldades reveladas pelas professoras quanto ao estabelecimento de relações entre os temas estudados restringia-lhes significativamente as possibilidades de realizar inferências mais amplas sobre os textos lidos.

Uma intervenção pedagógica por parte de Vivian mostrava-se, desta feita, fundamental não somente para possibilitar que as professoras alcançassem uma compreensão ‘mais adequada’ dos textos, mas também que os relacionassem a seu campo de produção. Para tanto, quando os textos eram lidos de modo coletivo na turma, cada trecho era comentado e explicado pela tutora. As explicações oferecidas diziam respeito a termos e expressões estranhos às professoras e, também, a conceitos teóricos ou informações de outra natureza cujo desconhecimento impediria que elas compreendessem o trecho lido. Vivian comentava, então, o léxico abstrato dos discursos teóricos transpondo-os para uma linguagem oral e mais familiar às professoras. Propunha então paráfrases do texto reformulando-o, de modo a traduzir ‘o que o autor quis dizer’. Costumava comentar, também, sobre os autores dos textos e sobre outros temas que lhes fossem correlatos, contextualizando-os. Somente os textos considerados ‘mais leves’ (breves ou com uma linguagem menos acadêmica) eram lidos individualmente pelas professoras, sem que a tutora reservasse um tempo maior para essas explicações pormenorizadas.

No entanto, esse tipo de intervenção por parte de Vivian não se mostrava suficiente no caso de duas professoras da turma, que revelavam severas dificuldades para a leitura dos textos. Segundo a tutora, elas necessitariam de um acompanhamento mais direto durante suas leituras para que compreendessem termos e expressões que eram considerados relativamente simples pelo restante da turma. Um acompanhamento desse tipo, no entanto, não era previsto no programa e era mesmo impossibilitado pela escassez de tempo para a realização de tantas atividades previstas. Com isso, aquelas professoras seguiam acompanhando o curso sem ler efetivamente muitos dos textos ou realizando leituras bastante parciais deles. Já as atividades e trabalhos, eram cumpridos com o auxílio de colegas ou outras pessoas alheias ao curso. Vivian se dizia descontente com a situação, já que aquelas professoras também receberiam o diploma universitário sem terem, de fato, progredido o suficiente. No entanto, a impossibilidade de auxiliá-lhes de um modo mais direto e a proximidade da aposentadoria de uma delas traziam dúvidas quanto à pertinência de denunciá-las à coordenação do programa. Decerto elas estavam aprendendo algo ali, conformava-se a tutora.

Observa-se, pois, a existência de diferenças próprias do grupo de professoras focalizado. Como visto, a maior parte era constituída por ‘novas leitoras’ de textos acadêmico-educacionais, que empregavam grandes esforços para superar suas dificuldades e alcançar patamares mais convenientes de compreensão e relação com os textos. Mas havia, ainda, algumas que se viam às voltas com maiores dificuldades e, com isso, mantinham-se de certo modo alijadas das dinâmicas habituais do grupo.

Um terceiro grupo de leitoras foi identificado naquele contexto, formado por professoras que classificavam de um modo mais positivo suas próprias práticas de leitura; o que costumava render-lhes um sentimento de distinção com relação às demais companheiras de turma. Essas professoras se diziam leitoras assíduas de jornais e de livros sobre os mais diversos temas (entre os quais, a educação) e pareciam fazer questão de tornar nítidas as diferenças que identificavam entre seus próprios hábitos de leitura e os das colegas. Elas costumavam se referir à valorização que a leitura recebia em seu contexto familiar, às influências exercidas por seus pais e irmãos sobre suas leituras e ao modo como organizavam um ambiente formativo para seus filhos e alunos. Exceções no grupo, aquelas professoras falavam reiteradas vezes sobre a intensidade de suas leituras profissionais e de consumo cultural. Referiam-se às demais colegas de turma como leitoras menos experientes que, por esse motivo, vinham encontrando maiores dificuldades para acompanhar o curso e realizar os trabalhos solicitados.

Teresa, uma das professoras desse restrito grupo de leitoras mais experientes, costumava comentar reservadamente com a pesquisadora que não considerava muitas das colegas da turma como “pessoas completamente alfabetizadas”, uma vez que a leitura não constituía algo presente em suas rotinas. Segundo sua avaliação, o PEC representava uma valiosa oportunidade de formação para essas colegas que não haviam tido, até então, os mesmos recursos que ela própria para ler, freqüentar bons cursos de formação continuada ou assistir palestras em universidades. Essa professora se dizia uma leitora assídua da literatura nacional e estrangeira, sobretudo a francesa, já que essa era a nacionalidade de sua mãe, por sua vez uma ‘boa leitora’ de romances. Teresa parecia orgulhosa, também, ao se referir às relações de afinidade que seu pai mantinha com o Partido Comunista e aos constantes encontros secretos entre intelectuais do partido, que eram sediados em sua casa. Assim, além dos hábitos de leitura de sua mãe, a filiação partidária de seu pai também era considerada por ela como uma influência positiva para sua formação como leitora (por lhe oferecer acesso a livros sobre questões sociais e políticas).

Eunice, uma outra professora desse seletivo grupo de leitoras, costumava referir-se às “angústias” que o hábito de ler lhe rendia, já que para ela as leituras possibilitavam “enxergar com maior clareza o que acontece na área educacional e saber o que deveria ocorrer”. Ela dizia que, por vezes, preferia ser como a maioria de suas colegas de turma que, segundo percebia, tinham realizado poucas leituras até o ingresso no programa estando, portanto, alheias a muitas das contradições presentes na área educacional. No entanto, de acordo com seu depoimento⁵⁷, mesmo esses ‘sentimentos angustiantes’ não a impediam de continuar buscando novos textos e de discuti-los com colegas e com suas duas irmãs, também professoras. Eunice ressaltava as influências exercidas por suas irmãs em sua formação profissional, uma vez que ambas já tinham cursado o nível superior e costumam indicar-lhe bons textos para leitura.

Em função de seus hábitos declarados de leitura (profissionais ou de consumo cultural), aquelas ‘leitoras mais experientes’ experimentavam sentimentos de *distinção* frente às demais professoras do pólo. Para elas, o hábito e a competência para ler textos desconhecidos ou evitados pelas colegas representavam algo valioso que lhes propiciava uma posição diferenciada na turma. O restante do grupo também parecia reconhecer as diferenças presentes no modo como aquelas colegas relacionavam-se com os

⁵⁷ Depoimento concedido durante uma ‘conversa informal’ no intervalo da aula (03/07/2002).

textos, bem como as facilidades que mostravam ter nesse aspecto. Em várias ocasiões, aquelas professoras-leitoras eram referidas pelas colegas como exceções por não compartilharem das mesmas dificuldades e carências relacionadas à leitura que costumavam ser enfrentadas pela maioria da turma. Elas revelavam hábitos de leitura que ali eram considerados mais adequados ao ofício e à figura docente e, portanto, mais valorizados.

A leitura assumia claramente, pois, o papel de *capital simbólico*⁵⁸ (Bourdieu, 1983), permeando as relações estabelecidas entre as professoras e conferindo a algumas delas uma posição diferenciada entre as demais. Assim, era bastante comum que as professoras consideradas ‘leitoras mais experientes’ assumissem uma postura do tipo professoral diante das colegas, oferecendo-lhes auxílio na realização de trabalhos e propondo interpretações para os textos lidos.

A presença das professoras tidas como ‘boas leitoras’ parecia, inclusive, atuar como mais um *dispositivo* de formação das ‘novas leitoras’. Isso porque elas encarnavam o ideal de professoras-leitoras que era compartilhado pelo grupo e impunham-se a partir do poder que esse lugar lhes conferia. Elas costumavam, por exemplo, ler antecipadamente os textos propostos e podiam, com isso, participar mais ativamente das discussões empreendidas no grupo; debatiam com Vivian temas específicos, defendendo seus pontos de vista; costumavam ter melhor desempenho nas avaliações e trabalhos que supunham a redação de textos; e reivindicavam procedimentos de leitura mais autônomos, como a leitura individual e silenciosa dos textos. Por outro lado, tal imagem de superioridade era fonte de alguns inconvenientes para aquelas professoras. Além de serem procuradas por muitas colegas para a solução de dúvidas na realização de trabalhos (o que lhes envaidecia, mas ao mesmo tempo, acarretava em atividades extras) aquelas professoras não contavam com uma atenção mais detida por parte da tutora e isso parecia, certas vezes, lhes contrariar.

Vivian, por sua vez, mostrava-se mais empenhada em auxiliar as professoras envolvidas na superação de suas ‘limitações’ relacionadas à leitura, indicando-lhes títulos que considerava interessantes, oferecendo-lhes explicações acerca dos textos lidos e sugerindo-lhes procedimentos, gestos e hábitos de leitura.

⁵⁸ O conceito de *capital simbólico* integra a teoria das trocas simbólicas proposta por Bourdieu (1983). Para ele, essas trocas ocorrem no interior de *campos*, que constituem espaços nos quais grupos concorrentes *disputam* lugares de legitimidade e poder. Cada *campo* específico encerra objetos de disputa e interesses próprios, que são reconhecidos e desejados pelos atores aptos a participarem do jogo, já que informados pelo *habitus* que possuem. Nessas disputas, os atores lançam mão de seus *capitais simbólicos*, que lhes garantem recursos e posições mais ou menos privilegiadas nos embates.

4.2.2. Leitura mediada e organizada: a 'leitura correta' dos textos e a formação de 'novas leitoras' de textos acadêmico-educacionais

Durante o período de realização do trabalho de campo desta pesquisa, foi possível acompanhar práticas de mediação da leitura que eram assumidas pela tutora da turma, em função tanto das recorrentes solicitações das professoras, quanto de suas próprias impressões sobre o grupo, suas maneiras e dificuldades para ler os textos ali propostos. As intervenções que nesse sentido foram realizadas por Vivian objetivaram 'facilitar' as relações das professoras com os textos e, ao mesmo tempo, apontar-lhes maneiras particulares de ler e de se relacionar com discursos pedagógicos produzidos no ambiente acadêmico. Acredita-se que sua atuação tenha se constituído em mais um importante dispositivo para a formação de 'novas leitoras' de textos acadêmico-educacionais.

Esse caráter formativo de sua atuação junto à turma não era algo previsto nem por ela própria e nem pela organização do programa e se deve, entre outros possíveis fatores, à insuficiência dos 'facilitadores' presentes nas apostilas para responder às dificuldades diversas que as professoras apresentavam com relação à leitura daqueles textos. Deve-se, ainda, às representações e expectativas que as professoras traziam sobre a importância do papel docente no ambiente formativo de um programa como aquele. Para não se sentirem discentes em um curso a distância, era imprescindível que elas pudessem contar com a figura de um professor. Como será especificado mais adiante, Vivian ocupou esse espaço deixado de certo modo vago pela forma como o programa havia sido organizado. O diálogo a seguir foi transcrito do registro de observação do dia 10 de abril de 2002:

Vivian: Eu acho que vocês deveriam ter mais informações sobre História da Educação. (...) / Eu fiz um roteiro com algumas informações. / Se eu fosse formular a prova de vocês, tiraria essa parte sobre o Plano Nacional do Livro Didático e colocaria questões sobre História da Educação/

(.....)

Vivian: Vejam como eu dou as coisas mastigadas pra vocês!

Samira: Mas essa é principal função do professo! (risos)

Em momentos nos quais Vivian deixou de assumir esse papel professoral, algumas alunas reagiram com indignação:

Samira: Mas será que a Vivian não poderia ter lido pra gente? A gente aprende melhor [quando a tutora auxilia a leitura da turma]

Isabel: Nós estamos fazendo tele-curso, estudamos sozinhas.../não tem ninguém para nos ajudar!/
(registro de observação de sala de aula – 06/03/2002)

A centralidade do papel de Vivian entre as professoras, como mediadora de suas leituras, foi sendo constituída em função das relações e interações cotidianas naquele ambiente. De acordo com algumas professoras, as impressões iniciais que elas tiveram sobre a tutora foram marcadas por uma certa desconfiança. Vivian, formada pela Universidade de São Paulo nos cursos de Veterinária e de Pedagogia, parecia-lhes desde os primeiros encontros uma pessoa cultivada: falava corretamente e parecia ‘saber muito’ acerca dos temas abordados no curso. Essas impressões levaram algumas professoras a duvidar da possibilidade de estabelecerem relações mais próximas com a tutora ao longo do ano. Receavam que Vivian não compreendesse suas dificuldades com relação a textos acadêmicos e não as levasse em consideração na condução das atividades.

Durante a convivência diária no curso, esses receios e dúvidas com relação à tutora foram dissipados pelo tipo de relação que foi sendo estabelecido entre as partes. Ao contrário do que as professoras temiam, Vivian mostrou-se especialmente sensível às suas dificuldades para ler os textos propostos no curso e para realizar as atividades a eles relacionadas. Assim, como já mencionado, a maior parte das atividades de leitura era realizada de modo coletivo e oralizado durante o período das aulas, contrariando as recomendações veiculadas pela apostila (que propunham que as leituras fossem realizadas individualmente ou, quando muito, em pequenos grupos). Esse tipo de leitura dos textos demandava um tempo maior para sua realização - se comparado à leitura individual realizada pelas professoras em momentos extracurso - mas era entendido pela tutora e pela maior parte da turma como um meio necessário para garantir a compreensão (e mesmo a leitura) dos textos propostos no programa. Era necessário, para tanto, que o tempo previsto para a realização de cada atividade foi reorganizado.

Vivian assumia, com isso, um papel em muitos aspectos distante daquele para o qual fora inicialmente contratada, já que passou a realizar alterações significativas nos *modos* como as leituras eram realizadas bem como no *tempo* destinado a elas. Sua

atuação ia paulatinamente tornando-se central na organização do ambiente de leitura experimentado pelas professoras do pólo; que primava, sobretudo, pela capitalização das informações.

Enquanto uma professora lia o texto em voz alta, as demais colegas acompanhavam a leitura. Nas primeiras sessões de leitura desse tipo, Vivian recomendou a elas que grifassem trechos “mais importantes” ou que lhes trouxessem alguma dúvida. Tal recurso passou, de fato, a ser empregado por um grande número de professoras, que começaram a utilizar canetas do tipo marca-texto durante a leitura realizada na classe. A tutora costumava interromper a leitura dos textos para sugerir trechos que poderiam ser grifados e essas recomendações eram acompanhadas por explicações que, na maioria dos casos, antecipavam qualquer manifestação de dúvida por parte das professoras. Era comum, também, que Vivian verificasse a compreensão das professoras acerca de expressões ou termos que ela considerava menos usuais e, portanto, possivelmente estranhos à turma. As explicações oferecidas pela tutora eram recebidas com atenção pelas professoras e anotadas ao lado do texto lido ou em folhas avulsas que eram incorporadas à apostila. Quando, por acaso, a tutora demorava a interromper a leitura para oferecer explicações, era comum que as algumas professoras reclamassem: “Está muito rápido! Mais devagar!”. O seguinte episódio ilustra o tipo de mediação realizada pela tutora⁵⁹:

Vivian: Bom gente, vamos para a página 819 [da apostila]. A gente começa a ler junto, o texto é curtinho, vai da página 819 até a 823 só. Quem começa a ler?

Marta ofereceu-se para ler em voz alta para toda a turma. A cada parágrafo lido, a tutora solicitava que Marta interrompesse a leitura e oferecia explicações sobre o significado de termos e expressões empregadas. Em vários momentos, Vivian perguntou às professoras se estavam tendo alguma dificuldade para compreender o texto. Enquanto a professora realizava a leitura em voz alta, Vivian grifava partes do texto de sua própria apostila.

Após, aproximadamente, dez minutos de leitura, ela propôs uma pausa em função da centralidade do último trecho que havia sido lido. Ofereceu, então, novas explicações a respeito de termos e expressões empregadas e comentou especialmente

⁵⁹ Registro de observação de sala de aula – 08/05/2002.

algumas passagens. Marta voltou a ler o texto e, após alguns parágrafos, foi interrompida novamente pela tutora:

Vivian: Tudo bem gente?

Nádia: Está muito rápido!

Vivian retomou o último trecho lido por Marta, parafraseando-o. Deteve-se por alguns instantes no significado do termo ‘engendrar’ (que aparecia no texto). Fez isso sem que as professoras tivessem apresentado questões a respeito. Por fim, ela solicitou que as professoras também falassem, explicando o que entenderam.

Vivian: Gente, sabe o que eu acho? Que esse texto não dá pra ser lido junto. Acho melhor cada uma ler sozinha e depois a gente vê o que comenta.

Nádia: É melhor mesmo. Assim, a gente pode parar e escrever comentários [enquanto lê].

Verônica: /Mas daí o pessoal fica batendo-papo ao invés de ler! /

Vivian: Mas nós vamos firmar um compromisso de que todas devem ler. Acho que dá pra ler esse texto em dez minutos. Ou, então, quinze [minutos]. Bom, a gente retoma a discussão onze e dez.

As professoras passaram, então, a ler o texto individualmente e de modo silencioso. Após o tempo estipulado para leitura, Vivian se dirigiu à turma:

Vivian: Bom gente, vamos retomar. Primeiramente, quem explica o significado de ‘metalinguagem’?

Vanessa: É que a linguagem é a parte mais importante do nosso planejamento.

Vivian discordou da definição oferecida pela professora e chamou atenção da turma para o trecho do texto em que o autor explica o tema. Leu: “As **atividades de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem** podem acontecer com ou sem sistematização de conhecimentos” (p.820, grifos do autor). A professora Deise ressaltou o trecho do texto em que o termo aparece, lendo-o em voz alta:

Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. (p.821).

Após a leitura realizada por Deise, Vivian ofereceu algumas explicações sobre o conceito de ‘metalinguagem’.

Aparecida: Ah, entendi. Uso – reflexão – uso (...)

Verônica: /Não é a meta que eu tenho para trabalhar a linguagem?/

Vivian: Não. Aqui não tem esse significado. É mais relacionado a refletir sobre a própria linguagem.

(.....)

Graça: É o método do uso da linguagem?

Vivian: Não. (...) é a reflexão sobre o uso da linguagem. (...)

Aparecida: É assim: “por que usar esse acento?”

Vivian: Isso!

Durante a passagem acima descrita, Vivian interveio várias vezes junto às professoras, auxiliando-as no alcance de uma compreensão literal e, também, inferencial (Fayol, 1992a) dos trechos lidos. Conferiu atenção especial ao tratamento lexical de termos e expressões que julgava menos habituais ou então específicos à linguagem acadêmica, o que de fato pareceu ser de grande valia para grande parte da turma. No caso de ‘metalinguagem’, por exemplo, a acepção proposta por uma das professoras (e momentaneamente respaldada por suas colegas) baseou-se em seus conhecimentos anteriores, que associam ‘meta’ a ‘objetivo’. Nessa direção, ‘metalinguagem’ foi por ela compreendida como ‘o objetivo’ do trabalho com a linguagem. A intervenção da tutora desfez o equívoco, que impediria uma compreensão adequada do trecho lido.

Ademais, Vivian impôs um ritmo para a leitura (mesmo nos momentos em que a atividade foi realizada silenciosamente), interrompendo-a e propondo a segmentação do texto em trechos menores que eram, então, objetos de exploração mais detida. Ela assessorou as professoras na integração desses enunciados, evidenciando o modo como eles se articulavam para formar um conjunto coerente. Além disso, destacou as idéias que julgava centrais aos trechos lidos e propôs às professoras a retomada das mesmas, com a verificação da compreensão até então alcançada.

Por meio de tais procedimentos, a tutora conduziu as professoras para uma compreensão do que tinha sido lido e, além disso, apontou-lhes procedimentos que poderiam atuar na superação de limites que elas mesmas reconheciam em suas leituras. De acordo com o exemplo oferecido por Vivian ao longo do tratamento daquele texto, as professoras deveriam: buscar o sentido de termos desconhecidos ou cujo significado lhes trouxesse dúvidas (a tutora costumava enfatizar para elas a importância do uso de dicionário durante as leituras); modular e regular a atividade, interrompendo-a em alguns

momentos para integrar as informações, hierarquizá-las e resumi-las e, também, para verificar o que havia sido compreendido.

Em alguns casos, a leitura dos textos era seguida por aulas mais completas, na quais Vivian falava sobre o autor, explicava alguns dos conceitos abordados ou estabelecia relações entre a leitura e outras atividades realizadas anteriormente no programa. Nessas ocasiões, Vivian ouvia comentários das professoras a respeito do tema e costumava resumi-los na lousa, estabelecendo relações entre as idéias propostas. Geralmente, essas anotações assumiam uma forma esquemática e reuniam, também, idéias retiradas do texto lido. Observou-se que todas as professoras copiavam integralmente os apontamentos elaborados por Vivian, anotando-os em folhas avulsas ou na própria apostila do programa. Houve casos, ainda, em que a tutora redigiu um resumo sobre textos lidos e ofereceu às professoras para fotocopiarem.

O cumprimento desse papel mediador - e docente - diante da turma constituía, em grande parte dos casos, um desafio para Vivian, já que um extenso e diversificado programa era focalizado no curso. Muitos dos temas abordados não eram tão familiares para a tutora e isso lhe dificultava a tarefa de oferecer explicações para as professoras. Com vistas a remediar essa situação, Vivian costumava ler antecipadamente a apostila do curso e estudar os assuntos em questão. Era comum encontrá-la na biblioteca ou na lanchonete da FEUSP lendo a apostila ou outro material relacionado. Nos últimos meses do programa, Vivian passou a contar com mais um subsídio para essa preparação: orientações que eram elaboradas por uma equipe de especialistas contratados pelo programa. Tais orientações chegavam aos tutores por *e-mail* e tinham em vista oferecer-lhes informações sobre cada temática focalizada nos textos da apostila e nas videoconferências auxiliando, assim, seu trabalho diário no PEC. O estudo prévio desses diversos materiais oferecia a Vivian subsídios para atuar junto às alunas-professoras de sua turma, tecendo considerações sobre os assuntos tratados e auxiliando-lhes na leitura dos textos propostos. As professoras pareciam reconhecer os esforços da tutora e eram recorrentes os comentários positivos que teciam a seu respeito:

(...) a Vivian é uma pessoa que entende [os conteúdos focalizados no programa]. Então, ela te esclarece mais do que aquilo que você está lendo.

Cláudia (entrevista – 02/10/2002)

De acordo com algumas professoras, sem esse tipo de intervenção por parte da tutora, os textos não seriam compreendidos por muitas delas. Em certa ocasião, Vivian

solicitou a uma das professoras que iniciasse a leitura de um texto da apostila enquanto ela iria até seu carro buscar um material. Quando a tutora saiu da sala, Verônica recomendou às colegas: “Vamos esperar a Vivian voltar, se ela não estiver aqui, não adianta ler!”. A sugestão da professora foi acatada pelas demais e a leitura só foi iniciada quando a tutora retornou à sala.⁶⁰ A falta de mediação para a leitura dos textos constituía, segundo algumas professoras, uma das maiores dificuldades enfrentadas para a realização das atividades propostas no *LearningSpace* (o que confirma algumas impressões, antes referidas, que os assistentes tinham sobre dificuldades de compreensão dos textos por parte de muitas professoras). É o que sugere o seguinte trecho da entrevista concedida por Cláudia:

(...) os únicos textos [do programa] que eu não gosto, que eu senti dificuldade de ler e de fazer [as atividades] foi no *Learning*. A gente até imprime alguma coisa...tento levar pra casa... eu tenho mais dificuldade. Eu consigo (ler), mas com mais dificuldade. Em geral, os textos do Módulo, eu acho tranquilo. Eu acho tranquilo porque quando a gente tem dúvida, a Vivian esclarece. (...) [no *LearningSpace*] não tem ninguém pra estar interferindo junto com a gente. (...) (02/10/2002)

Observou-se, pois, que a leitura oralizada, empreendida coletivamente e intercalada por comentários e explicações da tutora, era o modo de ler privilegiado naquele ambiente. Por poderem contar com tais procedimentos, as professoras se diziam mais seguras para enfrentar o desafio de ler e explorar os textos propostos no programa.

Por outro lado, as professoras-leitoras ‘mais experientes’ e que, portanto, se sentiam mais à vontade na leitura dos textos reclamavam a possibilidade de os ler silenciosamente. Em alguns casos, suas reivindicações eram atendidas pela tutora e a turma lia individualmente e de forma silenciosa os textos durante as aulas. No entanto, cabe ressaltar que eventos como esse só ocorriam quando a tutora considerava o texto em questão *fácil*, *gostoso* ou *curto* - características que poderiam, a seu ver, permitir às professoras ousarem ler sem seu auxílio - ou, então, quando toda a classe dizia preferir ler desse modo. Como visto no evento atrás relatado, mesmo em casos de leitura silenciosa, a atividade costumava ser interrompida pela tutora para perguntar às professoras se estavam “conseguindo ler” o texto ou para lhes propor que grifassem algum trecho “mais importante”. Ainda que restrita a esses casos excepcionais, a leitura silenciosa era

⁶⁰ Registro de observação de sala de aula – 23/01/2002.

valorizada pela tutora como um caminho para a emancipação das professoras, um objetivo a ser conquistado (embora cautelosamente):

(...) Eu passei a insistir que, mesmo aqui, elas lessem sozinhas. Mesmo que depois eu lesse junto explicando, era importante a gente ter um momento delas se depararem com o problema do texto. Se eu sempre estiver dando suporte, o tempo todo, nunca vai ter o momento de enfrentar os textos.

Vivian (entrevista – 16/12/2002)

Naquele ambiente a leitura silenciosa e individual assumia, pois, o lugar de uma forma mais complexa, sofisticada e distinta de ler, para a qual os sujeitos deveriam ser preparados. Era temida pela maioria das professoras, requisitada por algumas delas que se sentiam mais seguras, e valorizada e almejada pela tutora como uma forma de ler mais próxima à comumente realizada no ambiente acadêmico. Como já mencionado, a possibilidade de realizar leituras desse tipo era fonte de certo poder e distinção para algumas das professoras e algo almejado pelas demais. Por outro lado, para a maioria delas, ler em voz alta e coletivamente parecia um modo mais acessível para compreender os textos e, portanto, era assumido como sendo mais produtivo.

Emergiam então, naquele ambiente, imagens e representações que, durante a história moderna da leitura, vêm sendo associadas ao *valor* que é conferido às diversas maneiras de ler dos sujeitos. A esse respeito, Wittmann (1999) esclarece que a leitura oralizada e realizada coletivamente foi associada, ao longo do século XVIII, ao modo de ler das camadas menos favorecidas da sociedade européia. Tratava-se de uma leitura considerada “selvagem” (p.141), contrastante a procedimentos mais valorizados pela burguesia: a atividade silenciosa e individual. Também nas sociedades contemporâneas, segundo R.Chartier (1999b), a leitura em voz alta tem sido menosprezada; associada ao iletrismo e à pouca competência no trato com os textos. O autor ressalta, inclusive, que esse modo específico de ler tem se mostrado mais permeável ao controle na produção de sentidos do que a leitura silenciosa.

No caso aqui especialmente focalizado, o exercício por parte da tutora de um certo controle na produção de sentidos durante as sessões de leitura - oralizadas ou não - era percebido ali como mais um ‘facilitador’ para a compreensão dos textos. Professoras e tutora consideravam a existência de *um sentido autorizado* para os textos lidos e de *um modo correto* de proceder sua leitura; e o alcance de ambos dependeria da postura mediadora assumida por Vivian. Ela deveria comunicar às professoras o ‘sentido correto’

dos textos ou, então, encaminhar-lhes para sua compreensão. Nem mesmo as professoras consideradas ‘leitoras mais experientes’ abdicavam totalmente das sistematizações oferecidas pela tutora, sobretudo quando se referiam a textos considerados ‘mais importantes’ (cujo conteúdo poderia ser solicitado em avaliações).

Vivian desempenhava, então, um papel de destaque para o andamento dos trabalhos naquela turma; algo semelhante à atuação dos *répétiteurs* ou tutores (estudantes ou futuros professores) que, no século XIX, eram responsáveis por dirigir as horas de estudos nos colégios ou Liceus, ajudando os alunos com suas lições e deveres após as aulas. Para Vivian, no entanto, assumir esse lugar privilegiado na configuração das leituras ali realizadas constituía fonte de conflitos e questionamentos. Ela enfatizava, inclusive, que o tipo de intervenção que realizava junto às professoras não estava previsto nas funções inicialmente designadas aos tutores do PEC, mais relacionadas ao ‘gerenciamento’ das atividades diárias:

Eles [os coordenadores do programa] explicaram que haveria as aulas ...as videoconferências ...que toda semana, todo assunto ia ter aula na USP e que o nosso papel era estar junto dos alunos, vivenciando grupos de discussão, leitura de textos....Mas o material ia ser preparado por eles [coordenação]. A gente ia ter um suporte dos professores de lá [na USP] e tal...os alunos iriam ter um professor-orientador e o nosso papel era mais estar gerenciando. Para falar sinceramente, eu acho que eles [coordenadores] não imaginavam que o papel do tutor seria tão importante. As consignas que chegaram do Módulo I diziam que era pros alunos lerem sozinhos. (...) Vivian (entrevista – 16/12/2002)

O desempenho de funções relacionadas à docência, como a intervenção na atividade de leitura e a explicação dos textos, não era compatível com a proposta inicial do programa, que previa maior independência por parte dos alunos-professores (que, para tanto, dispunham dos vários ‘facilitadores’ presentes nas apostilas). Assim, em alguns momentos, de acordo com Vivian, ocorreram embates entre as expectativas inicialmente relacionadas ao papel do tutor e as exigências encontradas no convívio com os alunos-professores:

Quando a gente se reunia nas reuniões lá na USP, a gente falava: ‘Pessoal, não dá pra eles lerem [os textos] e apresentarem. Muitas coisas a gente precisa ler com eles, a gente precisa explicar, eles não conseguem. (..) Olha, isso aqui eu dei aula. Era pra eles lerem e fazerem [autonomamente], mas

eu expliquei o texto'. Eles falavam: 'Mas isso foge da proposta. A proposta é eles lerem e resolverem sozinhos' Vivian (entrevista – 16/12/2002)

Ainda de acordo com seus depoimentos, no decorrer dos meses, a equipe de coordenação do programa passou a aceitar com maior naturalidade a necessidade de os tutores intervirem nas atividades e leituras realizadas pelos professores. Para tanto, como mencionado, eles passaram a receber - a cada unidade da apostila - um documento que continha informações e esclarecimentos sobre os assuntos abordados. Nesse sentido, o trabalho de mediação que já vinha sendo realizado por Vivian passou a ter maior conviência e apoio por parte da equipe de coordenação do programa. Mas mesmo assim, suas intervenções costumavam transgredir protocolos de leitura inscritos nas apostilas do programa, que continuavam a propor um grande número de sessões de leitura individual dos textos.

O tipo de relação estabelecida entre a maioria das professoras daquela turma e sua tutora vai ao encontro das considerações que, como referido anteriormente neste texto, Lílian Martin da Silva (1998) tece acerca da *infantilização* do professor-leitor, que costuma ser apontado como alguém que necessita ser guiado em suas incursões pelos textos teóricos e acadêmicos. Vivian mostrava-se receosa a esse respeito:

Eu acho que sou muito maternalista de certa forma. Então, por um lado, elas [as alunas] estavam se acomodando muito. Muita coisa a gente respondia junto. E era mais eu que direcionava. (...) Cada uma falava um pouco mas, na verdade, eu é que dava uma costurada. (entrevista – 16/12/2002)

A tutora parecia identificar aspectos centralizadores em sua atuação junto às professoras. De fato, tanto os sentidos que ela conferia aos textos lidos quanto os procedimentos que empregava durante a leitura vinham sendo considerados por todas reunidas naquele ambiente - as professoras e ela própria - como os mais confiáveis e legítimos. Vivian era reconhecida pelas professoras como alguém autorizada a indicar os modos pelos quais os textos que circulavam naquele ambiente deveriam ser lidos e quais eram os sentidos que poderiam ou deveriam lhes ser atribuídos. A autoridade que era delegada à Vivian ali respaldava-se, de um lado, em suas características pessoais (as professoras a viam como alguém culta, que 'sabia muito' sobre os conteúdos estudados) e, de outro, na credibilidade que as professoras conferiam à universidade e ao ambiente

acadêmico, dos quais a tutora era a única representante com quem elas conviviam diariamente.

Se analisados sob a ótica apontada por Bourdieu (1996), esses dois fatores - convertidos em *capitais simbólicos* - definiam o caráter *performativo* e o grau de *eficácia simbólica* das práticas de mediação da leitura levadas a efeito por Vivian. Por meio dessa situação, as professoras reunidas no Pólo I passavam a ter interesse crescente em apreender a ler do mesmo modo que Vivian lia; o que implicava formas específicas de se relacionar com os textos, com seus autores e com os discursos pedagógicos então veiculados. Essas práticas de leitura eram almeçadas por serem consideradas por todos naquele ambiente como as mais condizentes ao *status* universitário do PEC. As professoras pareciam, de fato, ambicionar o aprendizado desses modos de ler, que reconheciam como sendo mais próximos ao ‘padrão acadêmico’ e, portanto, mais valiosos do ponto de vista simbólico. Aquelas maneiras específicas de proceder às leituras – atentamente, anotando, buscando auxílio no dicionário, identificando seu campo de produção, relacionado-as a outras informações - renderiam-lhes maior legitimidade no espaço universitário no qual elas vinham ingressando. Assumiam, portanto, um alto *valor de troca* para as relações ali estabelecidas.

Cabe considerar, ainda, que essa ‘leitura correta’ dos textos era desejada pelas professoras também porque lhes possibilitaria maiores chances de sucesso nas avaliações e trabalhos a serem realizados ali. Com isso, além do já referido *valor de troca* - de natureza simbólica - as maneiras de ler aprendidas e os sentidos alcançados eram investidos também de um considerável *valor de uso* para as professoras, alunas do programa. Era em busca dessa leitura ‘autorizada’, ‘correta’ e ‘legítima’ que as professoras delegavam a Vivian o poder de as conduzir, propondo modos de aproximação com os textos e interpretações sobre os mesmos.

Aulas que antecediam a realização de provas constituíam momentos férteis para a observação de eventos dessa natureza. Vivian costumava realizar, junto às professoras, uma revisão dos assuntos abordados e dos textos lidos, acompanhando a releitura de trechos que ela mesma selecionava, sobre os quais oferecia ou repetia explicações e enfatizava aspectos. No caso dos textos que ela considerava como sendo ‘mais importantes’, uma revisão desse tipo não lhe parecia suficiente e era sugerido às professoras que fizessem uma releitura completa dos mesmos, dessa vez individualmente.

Essas intervenções realizadas por Vivian – que, cabe reiterar, caracterizavam sua atuação junto às professoras, não estando restritas aos momentos que

antecediam as provas – tinham em vista possibilitar às professoras aproximações mais amplas com as idéias veiculadas nos textos. Assim, ela mostrava-se sempre muito empenhada em lhes oferecer informações complementares sobre o contexto de produção dos textos, em citar e explicar conceitos correlatos, entre outros procedimentos. De sua parte, as professoras pareciam se esforçar para alcançar esse tipo de compreensão do que liam. Para isso, solicitavam o auxílio de Vivian.

A Vivian pedia pra trazer [os textos] lidos, mas 80% das pessoas não trazia de casa. (...) E a gente lia junto, sempre estava lendo junto...lê até hoje. Lê até hoje, mas a gente foi se acostumando...lendo junto, ela [Vivian] foi ensinando a grifar, a anotar o que tinha dificuldade, fazer anotações ao lado (dos textos)...e a gente foi aprendendo com ela. (...) Cláudia (entrevista – 02/10/2002)

O alto *valor* – simbólico e de uso – assumido por aquelas ‘leituras corretas’ no interior do programa e fora dele era algo que as tornava bastante atraente às professoras, legitimando os esforços e o papel mediador da tutora.

4.2.3. *Cultura profissional docente e interesse por leituras ‘úteis’ e legítimas*

Novas formas de ler e de se relacionar com a leitura, saldo que várias professoras focalizadas atribuíam a suas experiências como alunas do PEC-Formação Universitária. Para elas, tais aprendizagens eram consideradas ganhos valiosos por lhes tornarem acessíveis posturas e práticas de leitura que elas agora avaliavam como sendo especialmente produtivas.

Acredito que eu, como as outras [professoras], a gente não dava tanto valor a livros como a gente está dando agora depois de estar participando deste curso. (...) Porque toda boa leitura ajuda no nosso crescimento...pra gente mesmo...não só ler por esporte, como eu disse pra você que eu fazia antes. Eu lia aquele livro de poemas e canções, mas o que eu vivi naquele livro? Naquela hora, eu estava achando lindo e maravilhoso, sonhos, poemas, belezas...coisas muito bonitas ali...eu estava vivendo aquelas emoções todas. Mas me ajudou no quê? Ajudou, assim, a viver aquele momento, mas agora eu entendo o porquê da leitura. (...) quanto mais você lê mais você aprende, você vai descobrindo coisas novas...tanto pra você se expressar,

como pra você escrever. (...) Você tem que ler tudo o que você vê e saber interpretar o que está escrito! (Ana Lúcia, entrevista – 27/09/2002)

Para Ana Lúcia, as leituras adquiriam naquele momento novos contornos, mais *formativos* e mais diretamente relacionados a *fins profissionais*. As “leituras por esporte”, como ela costumava se referir àquelas realizadas como lazer ou consumo cultural apareciam como práticas menores, já que não se prestavam a intenções tão definidas e não acarretavam aprendizagens mais imediatas. Ler aparecia-lhe, assim, como uma atividade estreitamente relacionada à apreensão de novos conteúdos e competências (“quanto mais você lê, mais você aprende”). Esse seria “o porquê” da leitura; que deveria, inclusive, revelar-se marcadamente extensiva (“ler tudo o que você vê”), ao mesmo tempo que contextualizada e suficientemente intensiva para possibilitar que ao leitor “interpretar o que está escrito”. Para tanto, era necessário ainda saber como chegar à compreensão ‘correta’ dos textos.

Pressupõem-se que esse modo pelo qual a professora Ana Lúcia referiu-se à leitura durante a entrevista concedida guarde relações mais estreitas com o ideal de leitura e de leitor que ela foi elaborando ao longo do tempo – inclusive como aluna do PEC-Formação Universitária - do que com suas práticas efetivas. Isso porque, como já mencionado, os depoimentos que os sujeitos oferecem sobre suas leituras costumam ser fortemente influenciados por representações que eles têm sobre essa prática, sobre si próprios e sobre seu interlocutor. Nesse sentido, é possível tomar as declarações da professora como fonte para a identificação de imagens e expectativas que circulavam naquele ambiente sobre a leitura, sobretudo as de caráter profissional. Assim como pôde ser percebido no depoimento de outras professoras da turma, Ana Lúcia qualificava muito positivamente as leituras de caráter formativo e profissional presentes no ambiente do PEC. Aqueles textos e as maneiras aprendidas de os ler guardavam uma aura de *utilidade* vinculada a seus propósitos de formação e de aprimoramento profissional.

Esse modo de conceber a leitura, sob o ponto de vista de sua *utilidade*, compõe o ideário moderno sobre essa prática cultural. Segundo Wittmann (1999), o processo de aburguesamento da sociedade européia no XVIII foi marcado por percepções quanto ao *papel emancipador da leitura*, vista como um meio para a ampliação do horizonte moral e espiritual dos sujeitos, transformando o leitor em um membro útil para o modelo de sociedade emergente. Seguindo os preceitos da ideologia iluminista então em

destaque, as práticas de leitura consideradas *selvagens* (pré-reflexivas), características das populações camponesas, foram combatidas tendo em vista a divulgação e instauração de um tipo de leitura mais *útil* e socialmente integradora.

Essa perspectiva utilitarista da leitura esteve presente, também, no cenário sócio-cultural do século seguinte. De acordo com Lyons (1999), as classes médias do século XIX vislumbraram na leitura uma possibilidade de superação da pobreza e, também, de compreensão sobre fenômenos naturais e sociais que as circundavam. A leitura passou a ser tomada, pois, como um “ponto central no *ethos* do progresso pessoal” (p. 191) e assumiu papel de destaque nos esforços empenhados pelos sujeitos e grupos para a auto-educação, por meio de práticas autodidatas de formação continuada. Entre os gestos que se faziam presentes na leitura dos autodidatas da época, figuravam as anotações realizadas em cadernos especiais que tinham em vista reproduzir trechos do texto lido, além de registrar dúvidas ou reflexões sobre o tema. Com isso, objetivava-se a capitalização das informações aí contidas, por meio de sua memorização e exploração.

Representações dessa natureza, vinculadas a uma certa *concepção utilitarista*, pareciam caracterizar os modos como várias professoras focalizadas por esta investigação passaram a se referir à prática da leitura. Os textos que lhes chegavam às mãos e as leituras realizadas passavam - a partir das experiências discentes no PEC - a ser avaliados (também) em função de sua vinculação a propósitos mais diretamente formativos e de aprimoramento profissional. Assim, ao lado da instauração de novas representações sobre a leitura, observava-se a emergência de modos específicos de compreender a formação para o magistério que, então, assumia laços cada vez mais estreitos com valores, posturas e práticas acadêmico-discursivas.

Esse crescente destaque que as *leituras profissionais e de formação* assumiam entre as professoras focalizadas, incitava-lhes a querer aprender posturas e procedimentos específicos diante dos textos impressos. Tais aprendizagens, como já mencionado, eram favorecidas pela intervenção de dispositivos diversos, entre os quais: os protocolos inscritos nas apostilas, as intervenções de Vivian, a presença de leitoras mais experientes entre as professoras e as pressões e orientações voltadas para a elaboração da monografia. O entrecruzamento de tais dispositivos parecia, de fato, propiciar algumas mudanças nas relações que as professoras estabeleciam com os textos e sua leitura naquele ambiente.

Observou-se, por exemplo, que as recorrentes orientações da tutora para que a turma grifasse os trechos ‘mais importantes’ dos textos, realizasse anotações sobre eles,

consultasse o dicionário em caso de dúvidas, entre outras (também explicitamente presentes na *Oficina Cultural 4*, sobre a leitura de textos acadêmicos), vinham sendo seguidas pelas professoras. Com isso, nos últimos meses de implementação do programa, era comum vê-las consultando autonomamente o dicionário durante as leituras silenciosas (que também haviam se tornado um pouco mais frequentes), estabelecendo relações entre os autores, localizando trechos dos textos para justificar suas opiniões, oferecendo explicações sobre conceitos às colegas, entre outros procedimentos que não se faziam presentes no modo como liam no período anterior.

As professoras costumavam comentar, inclusive, que vinham sentindo cada vez mais facilidade para realizar as provas do programa, já que haviam percebido que deveriam responder as questões propostas tendo como base o que ‘os autores diziam nos textos’ e não necessariamente a opinião que elas próprias tinham sobre o assunto abordado. Como referido, esse ‘sentido correto’ dos textos era evidenciado durante as leituras coletivas e coordenadas por Vivian e, também, pelas apostilas do programa, que conferiam algum destaque aos trechos considerados ‘mais importantes’. Alterações relacionadas a seus gestos de leitura eram percebidos pelas próprias professoras:

(...) Hoje eu não consigo ler sem riscar alguma coisa...sem anotar. Ontem eu terminei de ler o texto pra hoje às 11 horas, riscando. (...) Hoje eu leio bem. (...) Não sei se é porque a gente entende mais, não sei. Eu tenho mais facilidade pra ler. (Claudia, entrevista - 02/10/2002)

Preocupações com relação à monografia que deveriam elaborar também pareciam competir para que as professoras se empenhassem em aprender novos modos de ler. Vivian e Leonor - a orientadora da turma - costumavam recomendar-lhes que escolhessem “textos pesados” (livros, e não artigos de revista) para ler em função do trabalho e que, então, resumissem cada um desses textos lidos. Para tanto, Vivian se dispôs a ensinar-lhes procedimentos necessários para o fichamento dos textos. Tais recomendações foram seguidas por várias professoras que se mostravam dispostas, inclusive, a ler textos sobre metodologia de pesquisa em busca de orientações para a realização da monografia.

Todas essas aprendizagens relacionadas à leitura eram referidas pelas professoras de forma bastante positiva. De acordo com depoimentos oferecidos por várias delas, as leituras realizadas durante o PEC vinham possibilitando-lhes reexaminar suas

próprias práticas profissionais, compreender melhor os alunos e suas dificuldades, refletir sobre a natureza do trabalho docente e, ainda, aprimorar a sua própria escrita. Emergiam, nesse sentido, alterações significativas quanto aos modos pelos quais as professoras se aproximavam de temáticas educacionais. A docência assumia uma dimensão discursiva, caracterizada pela busca por explicações sobre os fenômenos, pela flexibilidade teoricamente subsidiada e pela escrita das práticas.

Essa forma de abordar assuntos pedagógicos trazia repercussões para as relações que as professoras estabeleciam fora dos limites do programa. Elas se diziam melhor preparadas, por exemplo, para o debate sobre questões pedagógicas e para assumir pontos de vista a esse respeito frente a colegas de profissão, superiores e também familiares (delas próprias e dos alunos). Essa parecia constituir uma fonte de orgulho e distinção para as professoras, que esperavam inclusive surpreender aqueles que vinham revelando preconceitos com relação ao PEC (devido à utilização de recurso de ensino a distância):

(...) Eu leio muito mais hoje! Eu me orgulho de falar porque é uma surpresa pra mim mesma falar: ‘Eu li tal livro’. Esse ano eu já li uns três ou quatro livros daqui do PEC, que vêm para complementar o material [apostila].

Cláudia (entrevista – 02/10/2002)

A incorporação de novos gestos e hábitos de leitura profissional por parte de várias professoras da turma era comemorada também por Vivian, que reconhecia a importância da postura de tipo professoral que ela havia assumido no programa. A tutora sentia-se, então, como que redimida pelas atitudes “maternalistas” e controladoras que ela própria identificava em sua atuação.

(...) no começo, eu achava que era legal porque eu estava dando um modelo pra elas [as professoras]. (...) eu acho que muita gente pegou aquele modelo e ficou mais autônoma. (...) Eu acho que o saldo geral foi positivo.(...) Elas [as professoras] aprenderam a correr atrás e ler.(...) elas tiveram de ter uma autonomia pra ler, pra montar um texto, pra fazer uma pesquisa. Então, no geral, elas leram, correram atrás (...) Vivian (entrevista 16/12/2002)

Diante dessas novas práticas de leitura e dos benefícios - simbólicos e de uso - aí identificados, as professoras passaram a questionar mais incisivamente as relações que vinham até então estabelecendo com a produção acadêmico-educacional. Elas lamentavam, por exemplo, o parco conhecimento que grande parte dos docentes das séries

iniciais costuma ter sobre os pressupostos teóricos relacionados a mudanças pedagógicas que lhes são propostas e que têm em vista alterar o seu trabalho. Segundo as professoras, esse desconhecimento vinha dificultando o sucesso de algumas propostas que elas consideravam interessantes e, com isso, impedindo mudanças mais efetivas quanto às práticas docentes. Isso porque, diziam elas, as propostas de mudança costumam chegar às escolas à revelia dos professores, que devem se limitar a ‘aplicá-las’, muitas vezes sem compreender de fato os pressupostos e objetivos envolvidos. Sob essa perspectiva, as professoras consideravam as experiências de leitura no PEC-Formação Universitária como uma novidade muito bem-vinda por lhes possibilitar acesso à dimensão teórica de seu ofício. Acrescentavam, inclusive, que o contato com textos dessa natureza deveria ter-lhes sido oferecido há vários anos para que elas pudessem ter acompanhado e se envolvido de modo mais intencional nas reformas pedagógicas implementadas nas últimas duas décadas.

As professoras identificavam, assim, o lugar pouco privilegiado que vinham ocupando na produção e circulação dos discursos pedagógicos e, também, nos movimentos de mudança da escola. Para elas, o papel reservado aos professores nessas dinâmicas vinha se limitando à ‘aplicação’ de orientações sobre o ensino, que eram elaboradas em outras instâncias exteriores à escola. Esse cenário lhes parecia inadequado e mesmo pouco produtivo, já que alijava os professores de participação mais ativa nos processos de mudança escolar.

Assim, a ‘leitura correta’ - realizada por meio de procedimentos de capitalização das informações - dos textos acadêmico-educacionais guardava um alto valor de troca, enquanto fonte de orgulho e distinção para as professoras e, potencialmente, um considerável valor de uso, já que poderia favorecer atuações docentes mais engajadas, reflexivas e produtivas.

Em que pese todos os benefícios que as professoras relacionavam às leituras profissionais de natureza acadêmica, a instauração dessas novas posturas e práticas entre elas não impediu a sobrevivência de hábitos de leitura e de maneiras de ler que lhes eram peculiares. Ao mesmo tempo em que buscavam aprender posturas relacionadas ao modo de ler que passaram, com o curso, a considerar mais legítimo, as professoras pareciam conservar traços relacionados aos seus próprios hábitos como leitoras. Embora em seus depoimentos elas depreciassem as leituras de consumo cultural e de lazer, em favor da ‘utilidade’ das leituras profissionais, era bastante comum encontrá-las comentando sobre reportagens de revistas especializadas em acompanhar a vida de artistas da TV ou, então, trocando mensagens retiradas de livros ou manuais de auto-ajuda. Ana Lúcia, por exemplo,

seguia colecionando mensagens e pensamentos, cujas cópias distribuía para colegas. Em um primeiro momento, a professora oferecia esse tipo de texto para a pesquisadora também, o que deixou de fazer a partir do segundo semestre de 2002, momento em que ela já se referia com um certo desprezo às “leituras por esporte”. O seguinte trecho do depoimento oferecido por Isabel também aponta para a sobrevida de hábitos de leitura e modos de ler das professoras:

Eu gosto de ler...livros, então, sou apaixonada (...) Eu gosto. Eu não escolho muito. Eu não tenho assim: “Ah, esse eu não quero!” Eu só não gosto de coisa assim...de terror (...) Eu não gosto de coisas assim trágicas, que pesam a cabeça. (...) Mas quando é uma leitura gostosa, pra mim não é esforço. (...) (entrevista – 26/11/2002)

A descontração das “leituras gostosas” no que se refere às práticas de consumo cultural – que incluía, sobretudo, livros de auto-ajuda e revistas – convivia com a nobreza das intenções envolvidas nas leituras profissionais aprendidas no PEC-Formação Universitária. Também no que se refere aos *modos de ler*, observou-se algumas permanências frente a novas posturas e práticas.

Os primeiros indícios a esse respeito foram percebidos em função da frequência com que Vivia alertava as professoras sobre o fato delas estarem “fugindo do texto” e do sentido que - supostamente - o autor quis nele imprimir inicialmente. Isso ocorria quando, em meio às leituras, as professoras deixavam de lado os esforços para uma compreensão literal dos textos e para explorá-los em seu encadeamento lógico e idéias centrais, e passavam a estabelecer ligações diretas entre o que estava sendo lido e suas próprias vivências profissionais (o que ocorria nas escolas, como percebiam as reformas de ensino propostas etc). Nesses momentos, mesmo professoras que costumavam permanecer caladas durante outros tipos de discussões expressavam opiniões.

Vivian, no entanto, insistia que, antes de qualquer inferência mais ampla sobre o tema, as professoras deveriam tentar compreender melhor o que “o autor quis dizer e em que contexto ele formulou suas idéias” (algo que ela sempre repetia às professoras). De acordo com a tutora, parafrasear o texto e tomá-lo a partir de seu contexto de produção eram procedimentos especialmente produtivos para as leituras das professoras naquele contexto. Em virtude da escassez de tempo que enfrentavam, Vivian costumava lhes alertar sobre a necessidade de deixarem as “reflexões sobre a prática” para outros momentos. Diante das recomendações da tutora, as professoras costumavam redirecionar seus

comentários, voltando a explorar o texto no sentido de identificar “o que o autor quis dizer”.

Mas, apesar dessas orientações oferecidas por Vivian acerca do ‘modo correto’ de ler textos acadêmicos, era comum que em uma próxima sessão de leitura as professoras voltassem a arriscar relações mais diretas entre as idéias apresentadas e suas práticas e experiências profissionais. Embora fossem raros, houve momentos em que as professoras se mostraram claramente contrariadas por não poderem comentar os casos ocorridos nas escolas que, para elas, ilustrariam as idéias trazidas no texto lido. Nessas ocasiões, o descontentamento das professoras era revelado à tutora por meio de olhares, comentários ou mesmo uma certa indiferença com relação à discussão que seguia. Em alguns momentos, a reação das professoras ocasionou uma mudança de atitude por parte de Vivian, que decidiu conceder-lhes a palavra para a discussão dos exemplos práticos.

A tutora considerava que esse modo de as professoras procederem revelava suas dificuldades para “se ater” aos textos. Elas teriam, então, o costume de “encaixar” os textos em suas próprias idéias, para explicar ou justificar o que ocorria nas escolas onde lecionavam. Não se mostravam capazes de se afastar suficientemente de suas próprias pressuposições e experiência para assumir “a perspectiva do autor do texto”.

Em uma pesquisa a respeito do letramento necessário aos professores alfabetizadores para/no exercício da docência, Kleiman (2001) identificou que os docentes costumavam explorar os textos expositivos por meio de associações com experiências pessoais. Assim, como no caso aqui descrito, os professores focalizados por Kleiman baseavam-se em “estratégias de oralidade” (p.59) para se reportar a textos lidos, deixando de produzir, com isso, o esperado “efeito de distância, objetividade e neutralidade em relação ao objeto discursivo” (p.58). No PEC-Formação Universitária, verificou-se que, embora a ação de diversos dispositivos originasse ‘novas práticas’ de leitura profissional por parte das professoras, isso não era capaz de abolir essas estratégias de oralidade que marcava suas relações com os textos.

4.2.4. Táticas de consumo na busca de interlocução com os textos

Ao longo das atividades de campo desta investigação, foi possível perceber a existência de certos embates entre os modos de ler assumidos pelas professoras da turma

e por sua tutora. Por meio de suas práticas e gestos, Vivian e as professoras revelam seu pertencimento a diferentes comunidades sociais de interpretação (Fish, 1982) que, como tal, caracterizam-se por diferentes interesses, usos e competências relacionadas à leitura. Como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, os professores filiam-se a uma cultura profissional fortemente ligada ao *fazer* educativo, ou seja, às ações, pressões e urgências que se sucedem cotidianamente na instituição escolar. Em função dessa especificidade de seu ofício, costumam se aproximar dos assuntos educacionais e orientar suas ações por meio de uma *racionalidade de tipo prática*, em busca de caminhos possíveis e pertinentes para a realização de seu trabalho. Essa perspectiva e interesse prático distanciam-se significativamente da *racionalidade discursiva* que caracteriza as atividades e posturas acadêmicas vividas na universidade. Daí decorrem implicações significativas para as formas pelas quais os professores se apropriam de textos relacionados ao trabalho docente.

No caso aqui focalizado, observou-se, por exemplo, que muitas das leituras realizadas pelas professoras naquele cenário tendiam a extrapolar os limites dos temas mais diretamente abordados nos textos o que, por vezes, causava a desconsideração de aspectos centrais para a compreensão dos conceitos tratados. As professoras costumavam evocar situações práticas durante a leitura dos textos, de modo a ‘traduzir’ ou exemplificar o que ‘o autor queria dizer’. Em outras situações, as idéias dos autores agiam no sentido de justificar, problematizar ou contestar situações práticas que as professoras tivessem em vista abordar. Havia casos, ainda, em que a recorrência a exemplos práticos objetivava a contestação de idéias que elas consideravam terem sido propostas pelo autor do texto lido. Nem sempre, no entanto, as relações entre as situações práticas reportadas e aqueles textos eram evidentes ao observador.

Indícios a esse respeito puderam ser percebidos em diversas ocasiões ao longo das atividades de campo. Assim foi, por exemplo, durante a leitura de um livro⁶¹ que aborda os pressupostos construtivistas relacionados à alfabetização. De acordo com a apostila do programa (p.723), cada grupo deveria ler um dos capítulos do livro em questão, realizar uma síntese a seu respeito e apresentar as “idéias centrais do autor” para o restante da turma por meio de um pôster. Ainda segundo as orientações oferecidas pela apostila, o pôster deveria abordar: a concepção de alfabetização, de leitura e de escrita assumida pela autora, além de “outros aspectos considerados relevantes para compreender o processo de

⁶¹ ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. 1ªed. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

alfabetização”. Vê-se, pois, que a aproximação com o texto proposta pela apostila naquela atividade orientava-se pela busca do seu sentido literal e exploração das idéias nele apresentadas. Às professoras caberia o papel de identificar as concepções propostas pela autora do texto e comunicá-las para o restante da turma. Tendo em vista a realização daquela atividade, as professoras reuniram-se em grupos de aproximadamente sete ou oito integrantes, utilizando diferentes espaços do pólo (salas ociosas, pátio etc). Como a turma foi dividida em vários grupos, nenhum deles contou com um auxílio mais direto por parte da tutora que, de tempos em tempos, se aproximava das alunas perguntando se havia alguma dificuldade e se a atividade estava sendo realizada. Os dados aqui apresentados, que dizem respeito à realização da atividade de leitura proposta, foram reunidos por meio da observação de um dos grupos da turma⁶².

Durante a leitura do texto, as professoras do grupo observado pareceram enfrentar certa dificuldade para compreender alguns termos e expressões e, também, certos conceitos relacionados à teoria construtivista. Em alguns momentos, elas recorreram à pesquisadora para solucionar tais dúvidas e, assim, poder compreender ‘o que a autora queria dizer’. Não obstante essa postura um tanto titubeante diante do significado de palavras escritas no texto, as professoras se mostraram bastante à vontade para propor ‘exemplos práticos’ que, para elas, ilustrariam ou mesmo ‘traduziriam’ cada trecho lido. Assim como no caso das leituras coletivas, realizadas com toda a turma, elas segmentaram o texto em blocos de idéias, que eram analisadas e discutidas. Quando decidiam interromper a leitura em voz alta (realizada por uma delas), passavam a falar sobre o modo como seus alunos escreviam ou liam (“comendo letras”, por exemplo), as dificuldades que enfrentavam e as maneiras como elas próprias vinham lidando com tais fatores. A ‘tradução’ das idéias da autora por meio de exemplos pareceu conferir maior dinamismo ao grupo e mesmo as alunas que até então permaneciam quietas - apenas seguindo a leitura empreendida pelas demais colegas - se mostraram, a partir dali, mais dispostas a participar do debate instaurado. Ao invés de explorar mais detidamente o texto (como fazia a tutora) e de o parafrasear, elas associavam-lhe ‘casos exemplares’ que ensejavam longas discussões sobre o contexto em que as professoras vinham realizando seu trabalho nas escolas.

As professoras passaram a falar, então, sobre o ‘fracasso’ que elas associavam à implementação de propostas pedagógicas associadas ao construtivismo.

⁶² Registro de observação realizada em uma sala de aula ociosa do pólo – 24/04/2002.

Sobre esse aspecto, Esther desabafou: “É isso que me dá um nó no estômago!” A professora se dizia aflita com relação ao futuro de seus alunos, que não vinham se mostrando capazes de ler ou escrever de modo fluente. Com objetivo de justificar suas apreensões, Esther tomou o exemplo das alunas-professoras do PEC que, segundo ela, haviam cursado a escola básica em uma época em que “os alunos tinham de aprender” e que, mesmo assim, enfrentavam sérias dificuldades para ler textos acadêmicos como os propostos no programa. Para ela, seus atuais alunos teriam dificuldades ainda mais sérias para ler e escrever na fase adulta, já que as reformas pedagógicas que tomaram por mote os conceitos construtivistas não alcançaram o objetivo de “formar alunos mais criativos” (algo que, segundo a professora, era um objetivo previsto) e acabaram por favorecer a formação de “uma legião de alunos copistas” que “passam pela escola sem aprender”, por “não terem de aprender” (já que não serão reprovados). As demais professoras do grupo pareceram concordar com Esther. A discussão passou a versar, então, sobre os prejuízos trazidos pela progressão continuada no que se refere à falta de disciplina dos alunos para a realização das atividades escolares, já que não se vêem ameaçados pela possibilidade de repetência.

A discussão foi interrompida nesse ponto em função do intervalo. Algumas professoras deixaram a sala para resolver assuntos diversos, enquanto as que permaneceram compartilharam, como era de costume, os lanches que haviam trazido. Conversaram sobre questões diversas relacionadas ao afastamento que a Secretaria da Educação lhes havia prometido para o segundo semestre.

Com o fim do intervalo, a tutora aproximou-se do grupo e advertiu que a atividade proposta deveria ser finalizada ainda naquele dia e que, para agilizar sua realização, as professoras deveriam se ater ao que a apostila solicitava, identificando as concepções da autora do texto sobre os itens propostos. Ao retomarem a atividade, as alunas seguiram as orientações da tutora e se detiveram no primeiro dos itens propostos na apostila: a concepção de alfabetização presente no texto. Em uma tentativa de ater-se ao texto, integrando suas informações e resumindo-as, Norma ressaltou que ele estava baseado em idéias de Emília Ferreiro, autora que propõe a necessidade de “maturidade, tempo e paciência” para a alfabetização. A sistematização proposta por Norma provocou reação imediata por parte de Kátia, que retomou o eixo das experiências pessoais e profissionais:

Isso é o que irrita. Você pega um aluno que nunca viu nada sobre escrita e te dizem: ‘tempo, maturidade e paciência’. Pensam que se deixarmos esse aluno ali ele vai aprender?

Outras professoras complementaram a fala de Kátia, destacando as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos que vivem em condições adversas (residem em locais violentos, não contam com a presença do pai ou da mãe etc) e que revelam atitudes de apatia, insegurança ou rebeldia. A discussão seguiu por alguns minutos, afastando-se da temática da alfabetização, da atividade proposta na apostila e das orientações de Vivian. O grupo teceu considerações, então, sobre seu próprio comportamento:

Cleusa: Mas o aluno não tem de ser crítico?

Todas riram.

Vilma (apontado para o livro que permanecia aberto sobre a mesa): Ler o que está escrito é uma coisa...o que está escrito é diferente da realidade!

Esther: Em boca fechada não entra mosca!

Novos risos por parte das professoras que se entreolharam e voltaram à exploração do texto, tendo em vista a composição do pôster solicitado na atividade. Passaram, então, a eleger os trechos do texto que deveriam constar no pôster; o que era anotado em uma folha por Esther. Tendo em vista o pouco tempo que restava para a finalização da atividade, as professoras pareciam agora apressadas e aflitas. A partir daquele momento, a atividade de leitura e síntese do texto foi interrompida somente uma única vez, quando um das professoras destacou um trecho do texto que lhe chamou especial atenção. Nele, Emília Ferreiro afirmava que “as crianças são facilmente alfabetizadas”.

Kátia: Para ela é fácil alfabetizar!

Esther: Vai ver que ela fez como aquele outro... o Rousseau, que alfabetizou somente os próprios filhos!

Maria: /Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35 como a gente!/
/

O episódio acima relatado parece exemplar no que se refere ao modo como as professoras focalizadas no programa realizavam as leituras requeridas, pautando-as em suas experiências profissionais docentes. Embora o texto em questão se limitasse a apresentar as etapas presentes no processo de alfabetização segundo as teorias construtivistas, a leitura realizada pelas professoras orientou-se inicialmente pela busca de exemplos que pudessem, de um lado, lhes ‘traduzir’ as etapas descritas e, de outro, confirmar - ou não - a pertinência das idéias apresentadas pela autora para o cenário escolar. A partir de tal procedimento, a discussão levada a efeito pelas professoras assumiu um caráter cada vez mais autônomo com relação ao texto desvinculando-se, de certo modo, da temática mais direta nele proposta (as etapas da alfabetização). Nesse sentido, as professoras pareceram abdicar de construir uma compreensão mais detida do texto lido, tomando-o como um ‘atalho’ para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar; o que fez emergir os modos como elas percebiam e avaliavam o impacto que o tema proposto no texto vinha assumindo para a vida diária na escola e para o trabalho docente.

As professoras estabeleceram uma aproximação com aquele texto, em certos aspectos, distante do tipo de leitura sugerida na apostila do programa e enfatizada pela tutora da turma. Ao invés de, como indicado, buscarem o sentido literal das afirmações contidas no texto e de explorá-lo em direção a uma compreensão mais completa, de tipo inferencial, as professoras priorizaram o exame das percepções que elas próprias compartilhavam sobre o ensino escolar e a escola. Elas pareciam interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o cenário vivenciado nas escolas em que lecionavam e, também, seus conflitos e dúvidas quanto ao modo como deveriam gerir as dificuldades que aí encontravam. Buscavam imagens sobre a escola que pareciam ultrapassar o que era oferecido pelo texto.

Em alguns momentos esse *distanciamento* com relação aos textos assumiu contornos ainda mais evidentes e as professoras revelaram uma certa desconfiança, e mesmo rejeição, com relação a idéias neles veiculadas. Nesses casos, as professoras pareciam compartilhar a impressão de possuírem saberes e competências específicas, que lhes autorizavam a falar com maior propriedade sobre a escola e sobre o ensino. Nos momentos finais do episódio acima relatado, as professoras passaram a discutir sobre a legitimidade que os autores citados no texto teriam para tratar de temas relacionado à alfabetização, já que, supostamente, eles seriam ‘incapazes’ de alfabetizar uma turma de 35 ou 40 alunos (como elas faziam). Elas mostravam certa cumplicidade e satisfação ao

questionarem a legitimidade daqueles autores, cujas idéias eram ali apresentadas como *verdades* amparadas pelo discurso ‘científico’.

Esse modo pelo qual as professoras posicionaram-se diante do texto lido e das idéias nele veiculadas sugere a existência de espaços de liberdade para suas relações com discursos educacionais que, pelo lugar social que ocupam, costumam ser tomados como ‘verdadeiros’. Cabe ressaltar, contudo, que a legitimidade do discurso em questão, da autora do texto e dos demais autores por ela citados não foi avaliada pelas professoras em função da validade científica das teorias apresentadas. Elas não questionavam, por exemplo, se as descrições propostas sobre cada etapa presente no processo de aprendizagem da escrita e da leitura eram adequadas. O discurso não foi examinado, tampouco, em função do lugar - de maior ou menor prestígio - que ele ocupa no campo do qual provém, a psicologia. A avaliação que as professoras realizaram do texto e de sua autora foi pautada em critérios práticos relacionados à docência, ou seja, analisaram a *pertinência* das idéias apresentadas para o enfrentamento de desafios presentes no cotidiano escolar (mais do que por sua ‘verdade’ do ponto de vista teórico). Para as professoras, não bastaria que os conceitos oferecessem ‘boas explicações’ sobre fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem, seria necessário que trouxessem luz para suas *decisões* no cotidiano escolar.

Desta feita, as professoras valeram-se de critérios práticos, ancorados em saberes pedagógicos e profissionais, para lerem o texto em questão, avaliando as concepções sobre a aprendizagem que o mesmo veiculava e a figura de sua autora. Tal foi a *tática* empregada por aquele grupo de professoras para a leitura do texto em questão. Valendo-se da engenhosidade que de Certeau (1994 [1980]) atribui aos consumidores culturais, elas abdicaram do tipo de leitura proposta na apostila do programa - que primava pela busca de uma compreensão do texto - assumindo, inclusive, uma postura de questionamento quanto à legitimidade dos discursos em questão. Pareciam, inclusive, reivindicar legitimidade para seus próprios saberes pedagógicos, elaborados sobretudo no confronto diário com a vida escolar.

Vários textos lidos naquele ambiente foram avaliados pelas professoras em função desse grau de interlocução que eles eram capazes de estabelecer com o cotidiano escolar. Elas pareciam desejosas por encontrar imagens de si mesmas, de seus alunos e dos problemas que enfrentavam na escola retratadas pelos autores; e por isso se queixavam dos textos com os quais não conseguiam ‘dialogar’ sobre suas práticas profissionais. O estabelecimento de relações com os mesmos parecia-lhes, nesse caso, comprometido.

Aspectos relacionados a esse modo de ler das professoras foram percebidos pela tutora da turma, que avaliou a adequação dos textos da apostila do programa:

Eu acho que a melhor forma de começar [um texto] é colocar situações práticas pra elas discutirem o que está por trás. Pra depois você entrar no fundamento mesmo. (...) então, elas já começariam a fazer uma ponte com a prática delas. Vivian (entrevista – 16/12/2002)

Aquelas professoras pareciam querer encontrar imagens de si mesmas e de seu trabalho nas leituras profissionais. Pretendiam estabelecer diálogos com os autores, mas a partir das preocupações que lhes afligiam, dos interesses que moviam seu trabalho e dos saberes práticos que dispunham. Por meio desse posicionamento, as professoras pareciam (re) afirmar o valor de seus próprios saberes e práticas profissionais; recursos dos quais dispunham para se apropriarem de textos educacionais, bem como do espaço e de práticas acadêmicas.

*

*

*

A seguir serão apresentadas descrições analíticas elaboradas a partir dos dados reunidos no Pólo II do PEC-Formação Universitária. Como no caso das caracterizações precedentes, relativas ao Pólo I, tem-se por objetivo desvelar os modos de ler das professoras e os dispositivos que atuaram naquele segundo ambiente para a instauração de práticas de leitura vinculadas aos objetivos formativos do programa. Pretende-se lançar luz, ainda, sobre os modos pelos quais tais dispositivos foram recebidos, percebidos e apropriados pelas professoras ali reunidas.

4.3. Professoras-leitoras do Pólo II e a ‘independência’ na organização de um ambiente de leitura e de um espaço formativo alternativos

Para as professoras reunidas no aqui denominado Pólo II o ingresso no PEC-Formação Universitária representava, tal como no caso do Pólo I, um incremento significativo em suas práticas de leitura. No entanto, diferente do que ocorria naquela primeira situação, tratava-se da intensificação de comportamentos que já estavam incorporados à rotina e aos hábitos familiares de muitas delas. Várias professoras conviviam diariamente em seu ambiente doméstico com familiares envolvidos em práticas universitárias – cursos de graduação ou de pós-graduação – para quem a leitura constituía uma prática ordinária, fonte de informação, aprimoramento profissional ou mero lazer. Também os seus familiares e amigos já estavam acostumados a vê-las às voltas com materiais impressos relacionados ao magistério ou, quando tinham tempo, com livros de literatura.

É evidente que a grande quantidade de textos que deveriam ser lidos pelas professoras a partir de seu ingresso no PEC-Formação Universitária concorria com as atividades (especialmente as de lazer) que elas costumavam partilhar com amigos e familiares. Mas isso não chegava a representar uma ruptura para o tipo de relação que grande parte delas já mantinha com a prática da leitura. Embora nem todas contassem com condições muito favoráveis para ler (tempo restrito, dificuldades materiais etc), o contato com livros e outros tipos de impresso era algo presente em seu ambiente doméstico e de formação.

Como eu era de uma família humilde, do Sul de Minas Gerais, não tinha material, não tinha nem televisão! A minha mãe tinha um livro velho que, naquela época, já estava amarelado (risos). E ela contava aquelas histórias. A minha mãe praticamente só decodificava as palavras, mas ela lia! Então, todas as noites, ela lia as histórias.. uma, duas...E quando o acervo do livro acabava, ela repetia e, às vezes, ela mesma contava histórias.folclóricas mesmo! Então, isso daí eu até falo, mesmo com pouco acesso aos livros e até ao mundo...ela me despertou ...[Na escola] não tinha livro de literatura. Era só aquele livro [didático] que, praticamente, era uma bíblia. (...) E quando eu mudei para a cidade, a minha mãe comprava uns gibizinhos...O meu primeiro livro, eu tinha dez anos quando eu li! E foi *O Pequeno Príncipe*. Eu gostei demais (...) E foi passando. (...) [Atualmente] eu gosto de ler livros assim, como os da Zíbia [Gaspareto]. Gosto, eu devoro um livro assim em três dias! (...) Esses livros que eu citei, como no caso da Zíbia, são assim pra você ler quando está deitada na rede...(...) viajar um

pouco talvez, um lazer. Até mesmo porque, pra mim, ler é um lazer! (...) Bom...pra mim, ganhar um livro é como ganhar na loteria! Pela alegria que eu fico por estar lendo um livro...(...) eu sou fascinada por livros, e eu os devoro! Inês (entrevista – 12/11/2002)

No depoimento acima transcrito, a professora Inês ressalta o valor atribuído às leituras em seu ambiente de formação quando sua mãe, mesmo enfrentando adversidades de natureza diversas (relativas a sua pouca escolaridade e dificuldades financeiras), fazia questão de que a filha tivesse contato com materiais impressos. O hábito de ler continuava assumindo papel de destaque na rotina de Inês, que se considerava uma leitora voraz de textos literários. Neusa, uma outra professora da turma, também foi enfática ao apontar o lugar privilegiado que as leituras assumiam em seu cotidiano:

(...) Se eu tiver um minuto [livre] na minha casa, esse minuto eu estou lendo! (...) Eu gosto muito de bom, tudo o que é mistério me atrai. (...) Agatha Christie eu leio sempre tentando achar que nem sempre o mordomo é o assassino (risos). (...) é uma coisa que eu tenho de forçar o meu raciocínio e tentar decifrar aquele mistério. (...) Então, eu acho que é uma leitura que me atrai. Agora esse daqui [aponta para um livro que está sobre sua mesa]. Esse, *O Mundo de Sofia* (...) é a história de uma menina que começa a ...sabe aquelas perguntas...que você também quando criança já fez, o mesmo estilo, é claro que não tem resposta porque aí é a Filosofia! (...) Você vai lendo e ela vai juntando uma pergunta na outra (...) Mas, enfim, com essas leituras daqui [do PEC] eu já parei com essa [leitura do livro *O Mundo de Sofia*] e vou ter de voltar [a ler o livro desde o início]! (entrevista –13/08/2002)

O cumprimento do extenso programa de leituras previsto no PEC impossibilitava que as professoras lessem outros materiais com a frequência habitual. Como no caso de Neusa, elas se viam na iminência de abandonar livros cuja leitura já havia sido iniciada.

Marta: Eu gosto do Jorge Amado.

Roberto: Gosta agora?

Marta: Não, eu sempre gostei. Mas agora eu não tenho mais tempo para ler. (...) Quando eu me aposentar, vou ler bastante. (risos)

Também as leituras de caráter profissional, relacionadas ao magistério, costumavam figurar entre as atividades cotidianas das professoras, mesmo antes do ingresso no programa. É o que sugere o depoimento de Inês que, por meio da leitura independente de livros sobre psicologia da educação, entrou em contato - ainda no início dos anos 1990 - com teorias construtivistas sobre a aprendizagem. Ela queria compreender como seus alunos aprendiam, bem como as etapas de desenvolvimento pelas quais seu filho, então recém nascido, estava passando.

(...) Eu sempre tive essa loucura por saber, por querer aprender. Então, o que eu fazia? Eu comprava os livros e lia.(...) Eu não sei porque eu sempre tive essa quedinha por Piaget. Então, eu fui lendo...(...) Tem um [livro] que é muito bom da Anne...Anne...*Compreendendo Piaget*. É bem acessível porque Piaget é difícil...é difícil de entender. (...) Um outro livro que eu li e gostei também foi da Helen Bee *Psicologia do desenvolvimento*. É um livro que eu fui lendo aos poucos e entendendo psicologia. Então, aos pouquinhos, eu fui lendo (...) E eu lia um livro, por exemplo, da Constance Kamii e eu fazia aqueles jogos, a grande maioria eu fiz, eu confeccionei.
(...) Inês (entrevista – 12/11/2002)

Maribel também faz referências ao espaço que, desde há muito, as leituras profissionais ocupavam em sua rotina:

(...) eu sempre gostei de ler. Sempre gostei de ter informações. (...) [antes do PEC] Eu fazia muitas leituras assim de Nova Escola, de alguns livros sobre questões relacionadas ao trabalho, de alguns cursos que a gente fazia (...).
(entrevista – 07/08/2002)

Observa-se, pois, que a presença da leitura no cotidiano daquelas professoras - mesmo antes do ingresso no PEC - devia-se, de um lado, ao prazer que o consumo cultural lhes rendia e, de outro, ao interesse por informações profissionais (iniciativa pessoal ou indicação recebida em cursos de formação continuada que, como já referido, lhes eram constantemente oferecidos pela Secretaria de Educação do Município). Essa relativa familiaridade com a prática da leitura, inclusive de caráter profissional, possibilitava àquelas professoras uma considerável desenvoltura no que se refere à organização do ambiente de estudo e à condução das atividades de leitura no PEC-Formação Universitária.

4.3.1. 'Independência' para ler: gestos de leitura e segurança na relação com os textos

Por meio das observações realizadas naquele contexto, foi possível reunir dados sobre o modo como as apostilas, livros e outros impressos eram recebidos e lidos pelas professoras. Na maior parte dos casos, as leituras eram realizadas durante o período de permanência no pólo. Essa era a forma que as professoras encontraram para compatibilizar as exigências do programa com os demais compromissos e tarefas que deveriam realizar (em casa e nas escolas onde lecionavam). Algumas professoras, no entanto, costumavam ler previamente os textos em suas casas e trazer dúvidas e observações para serem debatidas com as colegas após a leitura coletiva.

Olha, eu leio aqui com o pessoal, a gente se divide em grupos, às vezes, lê todo mundo junto. Mas essa leitura pra mim não é suficiente porque eu gosto de ler sozinha, eu gosto de ficar grifando, eu gosto de ficar anotando e rabiscando, e...às vezes, a leitura [coletiva] é muito rápida e é meio vaga. Então, eu fico em casa...geralmente no domingo à tarde, ou sábado quando eu saio daqui, e eu procuro ler tudo em casa. (...) quando eu consigo, eu leio antes. (...) Maribel (entrevista – 07/08/2002)

A leitura individual dos textos era vista por algumas professoras, então, como um modo mais produtivo de ler, que lhes possibilitava procedimentos voltados para a capitalização das informações, como as anotações ou as marcas nos textos. Constituíam um recurso empregado tendo em vista a compreensão mais arguta dos textos. Mas, mesmo os textos lidos previamente por algumas delas, eram retomados durante as leituras coletivas realizadas na classe. Nessas ocasiões, era bastante comum que as professoras deliberassem acerca do modo como o mesmo deveria ser lido: coletivamente e oralmente integrando toda a classe, em grupos menores ou individualmente. Escolhiam uma dessas formas de ler independentemente do que era sugerido pela apostila, baseando-se em especificidades dos textos (extensão ou gênero), na preferência da turma e, principalmente, no tempo que reservavam para a leitura em questão (em função do cronograma de atividades que era periodicamente enviado aos pólos pela coordenação do programa).

Devido ao grande número de atividades e de trabalhos propostos (especialmente nos últimos meses do programa), a leitura coletiva passou a ser cada vez mais restrita aos textos que as professoras considerassem mais complexos (no que se refere

ao tema) ou que fossem seguidos por atividades mais exigentes, cuja realização demandaria a reunião de esforços de todo o grupo. Os demais textos eram lidos em pequenos grupos ou individualmente em momentos diversos.

A sala de videoconferências - a 'sala de aula' - era considerada o lugar privilegiado para as leituras no caso daquelas realizadas coletivamente, em voz alta para toda a classe. Quando os textos eram lidos em pequenos grupos ou individualmente, outros espaços costumavam ser também utilizados, sobretudo uma sala de videoconferências ociosa e o pátio (já que aquela era a única turma matutina do PEC naquele pólo).

Nos momentos em que os textos eram lidos de forma coletiva e oralizada no conjunto da turma, as professoras decidiam quem procederia à leitura e em que momentos a mesma deveria ser interrompida para dar lugar a discussões. Quando estava presente nas sessões de leitura, o tutor também integrava-se à atividade, tecendo comentários sobre os textos lidos, contando experiências particulares relacionadas aos assuntos abordados ou fazendo perguntas sobre a prática pedagógica das professoras. Assim, eram estabelecidos debates e discussões por vezes bastante calorosas, em que as professoras defendiam posições frente aos temas em questão e relatavam suas condições e experiências profissionais.

Quando havia dúvidas sobre algum trecho do texto – relativas ao léxico empregado ou a conceitos que tivessem sido mencionados - era comum que uma das professoras assumisse a palavra e oferecesse explicações a respeito. Para tanto, eram feitas referências a leituras realizadas anteriormente (em outros cursos, no próprio PEC-Formação Universitária, em livros lidos ou em revistas pedagógicas de ampla circulação) ou, ainda, a palestras ou videoconferências assistidas. Essa postura *mediadora* era assumida especialmente por algumas professoras que tinham alcançado certa liderança na turma, sobretudo em função da qualidade dos trabalhos que vinham realizando no programa. No entanto, o oferecimento de explicações para as demais colegas não lhes era algo privativo; outras professoras também se sentiam à vontade no desempenho desse papel professoral.

Atitudes de *mediação* por parte das próprias professoras foram observadas, ainda, durante a leitura oralizada dos textos. Era bastante comum que a professora que lia o texto em voz alta para as colegas se detivesse em certos trechos e empregasse uma entonação diferente em sua leitura, caso os considerasse especialmente interessante. Tal procedimento costumava gerar momentos de discussão entre as professoras a respeito das idéias em questão. Na maior parte das vezes, os trechos enfatizados na leitura guardavam

relações (mais ou menos diretas e explícitas) com experiências profissionais que eram compartilhadas por docentes da região.

Por meio dessa dinâmica de leitura adotada pelas professoras, elas exploravam os textos procurando compreendê-los. Para tanto, elas os segmentavam em blocos de proposições, que eram objeto de atenção para o tratamento de seus aspectos lexicais (que costumavam trazer algumas dúvidas para as professoras), para a identificação e integração das idéias mais centrais e conceitos abordados, bem como para o estabelecimento de relações com outros temas e textos lidos. Nesses momentos, as professoras compartilhavam informações sobre os conceitos, os autores e os temas abordados, mas também, focalizavam assuntos que vinham emergindo de suas experiências e práticas profissionais. Assim, os textos costumavam ensejar inferências mais amplas, referentes a temas que vinham lhes chamando maior atenção no contexto institucional escolar (dificuldades ou comportamento dos alunos, organização da escola, programas educacionais em curso no município etc).

Várias dessas ocasiões de leitura foram realizadas sem a presença do tutor, que costumava se ausentar da sala para realizar outras atividades relacionadas à organização dos trabalhos: leitura de mensagens enviadas pela coordenação; impressão de cronogramas atualizados; busca por informações, que eram constantemente solicitadas pelas professoras; pesquisas na internet sobre temas focalizados por elas em suas monografias; entre outras. Pretendia, com isso, atuar como ‘intermediário’ entre as professoras e a universidade, tal como ele designava o papel primordialmente atribuído ao tutor naquele contexto. Com isso, ele entrava e saía da sala sem que a turma interrompesse a atividade que vinha realizando.

Essa ‘independência’ revelada por aquelas professoras na condução das atividades requeria especial atenção com relação ao cronograma do programa, continuamente atualizado pela coordenação. Cada vez que a versão mais atual era enviada aos pólos, Roberto a afixava na porta da sala de aula, de modo que as professoras pudessem avistá-la com razoável facilidade. Assim, elas eram capazes de gerenciar o tempo que deveria ser dispensado para cada atividade a ser realizada estabelecendo, inclusive, estratégias alternativas para o cumprimento das mesmas.

Cada grupo de trabalho que se formara na turma – composto de quatro ou cinco professoras – também gozava de certa independência na organização de suas atividades. Era comum que suas integrantes escolhessem o momento em que se reuniriam para ler ou para realizar as atividades e trabalhos propostos. Era corriqueiro, também, que

cada um desses grupos assumisse a realização de uma atividade cujo produto final - uma resposta, uma tabela, entre outros - seria compartilhado (por meio de ditados ou quadros afixados na parede da sala) com o restante da turma em um momento posterior. Assim, as professoras pareciam querer agilizar a realização das muitas tarefas que lhes eram solicitadas. Cabe ressaltar que as professoras da turma pareciam considerar o emprego dessas estratégias como uma transgressão ao tipo de atividade proposta. Quando questionadas pela pesquisadora acerca de tais procedimentos, algumas delas mostravam-se constrangidas e adiantavam-se em oferecer explicações sobre a necessidade de lançar mão de modos alternativos de realizar certas atividades, tendo em vista o escasso tempo disponível.

A leitura dos textos, no entanto, deveria ser realizada por todas elas, mesmo que em momentos diferenciados (no caso de práticas individuais ou em pequenos grupos). Havia ocasiões, então, em que um ou dois grupos da turma estavam envolvidos com a leitura dos textos enquanto os demais se ocupavam de outras atividades. O barulho, nesse caso, costumava ser fonte de conflito entre as professoras fazendo com que os grupos que estavam realizando a leitura solicitassem continuamente às colegas (e mesmo ao tutor) que diminuíssem o tom da fala. No entanto, a realização das atividades propostas nas apostilas costumava ser acompanhada por discussões e o burburinho entre as professoras continuava. Com isso, as professoras tinham como opção escolher um novo local para a realização da leitura, permanecer na sala de aula e conviver com o barulho ou, ainda, abandonar momentaneamente a leitura e se integrar às discussões em curso. A leitura aparecia, pois, como uma atividade ‘itinerante’, cuja realização requeria sempre que as professoras procurassem um local mais propício.

Durante as sessões de leitura - individuais ou coletivas - as professoras costumavam realizar anotações e marcas no corpo dos textos. Por vezes, tais procedimentos eram motivados por algum comentário tecido por colegas ou por Roberto mas, na maior parte dos casos, eram realizados de modo autônomo pelas professoras, revelando indícios de suas interpretações e das relações que estabeleciam entre os textos. De acordo com algumas delas, as marcas e anotações realizadas na própria apostila ou em folhas avulsas tinham por objetivo principal auxiliá-las a estudar para as provas; atendendo, pois, suas necessidades mais imediatas, relacionadas ao cumprimento de suas tarefas no programa. No entanto, elas diziam proceder desse modo, também, para facilitar a reaproximação e releitura do material, que intentavam fazer mais adiante, após o encerramento das aulas. Suas próprias marcas constituíam, pois, mais um tipo de

‘facilitador’ da leitura (à semelhança dos que eram disponibilizados no corpo da apostila). Por meio desse procedimento, as professoras hierarquizavam as informações contidas nos textos, extraindo delas as idéias que consideravam mais importantes para, com isso, construir uma representação de conjunto do que fora lido. As professoras passavam, com isso, de uma compreensão literal para uma compreensão de tipo inferencial de cada texto lido, relacionando suas diferentes informações e reunindo-as em um conjunto mais coerente.

Vê-se, pois, que a ‘independência’ revelada pela maior parte das professoras daquela turma com relação às leituras não se restringia aos gestos e procedimentos aí envolvidos. Elas pareciam sentir certa confiança, também, nas interpretações que propunham para os textos. Era bastante comum, por exemplo, que as professoras criticassem os videoconferencistas que se limitassem a explicar os textos veiculados na apostila do programa. De acordo com elas, aqueles professores da universidade deveriam apresentar elaborações que tivessem realizado a partir dos textos, abordando aspectos mais amplos relativos aos temas focalizados. Essa postura ‘autônoma’ revelada pelas professoras ia ao encontro, então, de pressupostos presentes na própria organização do PEC, ancorada em vários procedimentos relacionados ao ensino a distância. Certos recursos empregados nas apostilas – os ‘facilitadores’ referidos pela coordenadora da equipe de produção de materiais - tinham em vista justamente propiciar uma maior independência por parte dos alunos-professores na realização das atividades, entre as quais, a leitura dos textos.

4.3.2. O reverso: papel discente e busca por uma ‘leitura correta’ dos textos

A desenvoltura com que aquelas professoras costumavam ler os textos que eram propostos no programa rendia-lhes um bom desempenho discente, algo reconhecido por elas próprias, por Roberto, pela assistente da turma e pela orientadora. Como alunas do PEC, elas deveriam cumprir um elevado número de atividades cotidianamente, várias delas diretamente relacionadas à leitura de textos: realização de exercícios, elaboração de resumos, apresentação de seminários, entre outras. Tendo em vista a grande quantidade de atividades exigidas, a turma costumava, como já mencionado, elaborar estratégias para o

cumprimento das mesmas (divisão das tarefas pelos grupos e posterior socialização dos resultados, discussões coletivas sobre os temas etc). Com isso, as professoras tinham em vista atender a contento o cronograma proposto pela coordenação do programa e alcançar boas notas.

A obtenção de boas notas nos trabalhos e avaliações parecia ser, de fato, uma preocupação constante para muitas professoras que em vista disso atualizavam constantemente suas anotações na apostila, providenciavam cópias de textos, interagiam-se das orientações enviadas pela coordenação aos tutores, entre outros procedimentos. Em que pese a razoável ‘independência’ que mostravam na organização e realização das atividades, era comum que as professoras reclamassem por Roberto não agir de um modo mais professoral diante da turma. Houve ocasiões em que algumas delas afirmaram que a turma poderia realizar trabalhos ainda mais completos se contasse com uma postura mais atuante por parte de Roberto. O próprio tutor mencionou reiteradas vezes que muitas professoras costumavam solicitar que ele ministrasse aulas expositivas para a turma sobre os temas focalizados, ou então, que lhes oferecessem ‘pistas’ sobre as respostas corretas dos exercícios propostos.

(...) Elas me olhavam como professor...poderia ter qualquer nomenclatura, mas eu era o professor ali! Então, as meninas me olhavam e queriam que eu tirasse as dúvidas! Roberto (entrevista – 19/12/2002)

Solicitações desse tipo não coincidiam com a visão inicial que Roberto tinha acerca do papel que desempenharia no programa. De acordo com o seu depoimento, ao assumir tal função, ele não esperava ter de “jogar com os [seus] conhecimentos” já que, pelo que podia compreender até então, tinha sido contratado apenas para ‘intermediar’ as relações estabelecidas entre a universidade e as professoras, manejando os aparelhos necessários e organizando as atividades previstas. Uma postura mais professoral de sua parte era algo requerido pelas professoras especialmente durante as aulas que antecediam as avaliações. Essas ocasiões eram marcadas por um clima de especial apreensão e de muita disciplina na realização das atividades. Algumas vezes, o tutor sugeria à turma a releitura de alguns trechos da apostila que, segundo ele, poderiam “cair na prova”. Esses textos eram lidos coletivamente na classe e comentados por professoras e pelo tutor que, nesses momentos específicos, ressaltava aspectos dos textos que lhe pareciam “mais importantes” e apontava idéias relacionadas e que já tinham sido abordadas em outros

momentos do programa. A postura de Roberto tornava-se, portanto, um pouco mais *mediadora e professoral*, como lhe era então exigido por parte das professoras. Ele passava a dirigir as leituras nesses casos, selecionando os textos “mais importantes”, ressaltando suas idéias principais, parafraseando-os e propondo relações com outros textos já lidos.

Nesses períodos de avaliações, as professoras mostravam-se bastante preocupadas em garantir a realização de uma ‘leitura mais correta’ dos textos, de modo a empregar as informações então adquiridas nas provas e trabalhos a serem realizados. Costumavam, inclusive, dispor de considerável energia para tanto, realizando anotações especiais ou elaborando cartazes que destacassem as idéias mais centrais dos textos lidos. As informações assim reunidas lhes seriam valiosas para o alcance de um bom desempenho nas avaliações. Ressaltava-se, então, a faceta escolar de suas experiências no programa e as professoras pareciam mesmo muito à vontade ao empregarem procedimentos tão caracteristicamente discentes.

A consideração desse conjunto de fatores possibilita a percepção de práticas ancoradas em uma “burocracia da interpretação” (Nunes, 1998) que se refere ao modo como a leitura vem usualmente sendo vivenciada no ambiente escolar. Estratégias para o cumprimento de tais tarefas tipicamente escolares eram formuladas com aparente facilidade pelas professoras, acostumadas (como antigas alunas e atuais docentes) a esse *modo escolar* de experimentar o conhecimento e a leitura. A vinculação de leituras ao cumprimento de tarefas era considerada, por algumas das professoras, como algo de fato necessário para manter a disciplina dos leitores.

Uma tal disciplina lhes parecia especialmente necessária no PEC-Formação Universitária, seja pelo grande volume de textos a serem lidos e de temas que deveriam ser estudados, seja pela linguagem empregada nos enunciados das questões propostas. Com relação a esse segundo aspecto, as professoras diziam sentir dificuldades para compreender termos e expressões que elas consideravam específicas ao meio acadêmico como, por exemplo, ‘cultura escolar’. Tratava-se de fórmulas que, segundo elas, não faziam parte de seu vocabulário cotidiano, embora decerto fossem comuns para as pessoas encarregadas de elaborar questões para as avaliações do programa; que empregariam um léxico caracteristicamente acadêmico sem, talvez, anteciparem o quanto o mesmo poderia ser estranho aos professores. As professoras apontavam, com isso, uma dificuldade específica que enfrentavam para transitar pelo espaço das produções acadêmicas. Elas compartilhavam um certo estranhamento com relação aos modos como a educação, o espaço escolar, os alunos e os docentes eram descritos e nomeados nos textos que liam.

Ali, esses temas apareciam conformados pela “maravilhosa legibilidade da ordem do discurso” (A.-M. Chartier, 2003b, p. 13).

No caso descrito anteriormente, das professoras do Pólo I, as dificuldades enfrentadas com relação à linguagem empregada nos textos pareciam ser diferentes. Naquele primeiro contexto, as professoras não reconheciam muitas das palavras que liam nos textos, sentindo dificuldades para atribuir-lhes qualquer sentido. Tratava-se de uma dificuldade que geralmente poderia ser solucionada com a utilização de um dicionário comum da Língua Portuguesa, já que não se tratava necessariamente de conceitos próprios ao discurso acadêmico. Já as professoras do Pólo II destacavam um outro tipo de obstáculo para a compreensão dos mesmos textos. Elas percebiam que muitos dos termos e expressões empregadas ali assumiam significados específicos ao universo de sua produção (acadêmica). Esse aspecto que elas ressaltavam dizia respeito a especificidades presentes nas duas culturas profissionais – docente e acadêmica - que se encontravam no programa. No PEC-Formação Universitária, um tipo diferente de discurso, próprio a uma racionalidade acadêmica, era apresentado às professoras, que deveriam empregá-lo tanto na leitura dos textos quanto na produção de trabalhos. Elas podiam associar significados para a expressão *cultura escolar*, mas intuíaam que uma compreensão mais apropriada a seu respeito e seu emprego em textos pedagógicos apontava para um modo específico de se relacionar com os assuntos educacionais. Não se tratava somente de uma questão de linguagem e sim de perspectiva sobre a educação e o trabalho docente.

Naquele programa, elas eram chamadas a conhecer e adotar essa perspectiva alternativa sobre assuntos pedagógicos. Nas atividades e trabalhos, deveriam estabelecer relações entre saberes elaborados ao longo dos anos de magistério e as muitas informações com as quais entravam em contato na leitura de textos, nas videoconferências etc. Isso deveria ser realizado a partir do emprego de procedimentos próprios à *racionalidade discursiva* - característica do contexto universitário no qual ingressavam - que possibilitaria, por exemplo, a elaboração da monografia que as professoras deveriam entregar ao final do ano letivo. A elaboração da monografia representava um motivo de apreensão para parcela significativa daquela turma, que tinha dúvidas se: seria capaz de escolher bons referenciais teóricos e bibliografia adequada para o trabalho, teria acesso aos livros necessários (dada a distância entre o pólo e a FEUSP), teria tempo para realizar as leituras requeridas etc. A monografia sintetizava, para elas, o desafio de ingressar em uma perspectiva diferente da que estavam mais acostumadas até ali. Os muitos programas de

formação continuada que freqüentaram antes do PEC-Formação Universitária não haviam requerido a realização de trabalhos mais extensos com aquele.

A realização daquele trabalho demandava que as professoras se lançassem em experiências e práticas bem diferentes daquelas com as quais estavam mais habituadas. Deveriam se valer de procedimentos próprios ao ambiente e à racionalidade acadêmica. Maribel, certa vez, comentou com um grupo de colegas que estava insatisfeita com a atuação da orientadora da turma, cujas sugestões vinham a “confundindo”. Vitória, a orientadora, teria lhe sugerido que “estabelecesse um diálogo entre [o trabalho de] Emília Ferreiro e [o trabalho de] Ana Luiza Smolka”, sem oferecer explicações mais exatas sobre os procedimentos necessários para tanto. Em sua opinião, Vitória deveria levar em consideração as diferenças existentes entre ela própria e suas aluna no PEC, que vivenciam rotinas “completamente diferentes”. Segundo a professora, pessoas como Vitória, que trabalham no ambiente universitário

lêem a todo momento, se levantam pela manhã e vão dar uma palestra, aí sentam para ler alguma coisa, dão uma aula sobre o assunto e voltam para ler mais um pouco⁶³

Ainda de acordo com o depoimento de Maribel, a leitura de textos sobre educação e o estudo desses temas não costumam assumir um espaço tão central na vida das professoras, que “têm outros interesses e necessidade” ligada ao trabalho docente e à vida em família. Outras professoras também se queixavam da atuação de Vitória que, segundo elas, não costumava visitar o pólo com a freqüência necessária que elas julgavam necessária para a condução de trabalhos mais complexos como a monografia. Com isso, elas não vinham sentindo-se seguras quanto aos caminhos a serem seguidos na elaboração do trabalho. As professoras esperavam orientações mais diretas e esclarecedoras por parte da orientadora que, entre outros fatores, deveria lhes indicar ‘como’ realizar a monografia - que tema escolher, que livros ler, que espaço investigar. Tendo em vista a escassez de intervenções mais diretas por parte do tutor e da orientadora da turma, as professoras costumavam atribuir os sucessos que vinham alcançando no programa a suas próprias competências e empenho.

⁶³ Registro de observação realizada no pátio da escola durante o intervalo – 13/08/2002.

Cabe ressaltar, entretanto, que esse reconhecido bom desempenho das professoras era percebido com uma certa surpresa por elas próprias. Algumas professoras se disseram admiradas pela desenvoltura com que vinham lendo textos acadêmicos. Isso porque elas não se consideravam leitoras tão competentes antes da experiência no PEC, quando não se sentiam à vontade na leitura desse tipo de texto (com os livros de Emília Ferreiro, de Jean Piaget, entre outros). A configuração dessas novas práticas de leitura profissional – mais intensivas e fluentes - era atribuída pelas professoras a vários fatores que confluíam naquele ambiente de formação, sobretudo: a qualidade dos textos propostos, os procedimentos de leitura sugeridos pelas apostilas, o alto grau de exigência para a realização de trabalhos e o ótimo nível das discussões empreendidas pela turma durante o período de permanência no PEC.

As apostilas do programa, segundo elas, lhes prestavam grande serviço ao indicarem procedimentos voltados para a uma leitura mais produtiva dos textos (que lhes auxiliavam a capitalizá-los). Segundo as professoras, os textos lidos no PEC assumiam especificidades que também lhes favoreciam a leitura. Diferente do que ocorria nos outros cursos de formação continuada que haviam freqüentado anteriormente, os textos que circulavam ali investiam-se de feições mais teóricas, incidindo sobre os pressupostos que fundamentam as propostas e programas pedagógicos encontrados nas escolas.

(...) Em relação à leitura especificamente assim...como eu posso falar....assim, acadêmica, como eu estou tendo aqui no PEC, eu não tinha. (...) Cheguei a pegar várias vezes os livros da Emília [Ferreiro] mais eu falava: “Não consigo ler isso”. (...) Aí, com as leituras aqui do PEC eu comecei a perceber a importância..os subsídios que me davam para a prática. (...) Tudo o que eu pego agora, a facilidade de ler e de entender é completamente diferente. É a minha visão com relação a essa leitura também é completamente diferente. Ainda ontem, eu estava falando que uma coisa que a gente não pode deixar acontecer é acabar o PEC e a gente parar com esse tipo de leitura. É a necessidade de a gente buscar mais porque....eu não tinha essa visão, mas a teoria é fundamental pra gente ter uma prática consciente, uma prática efetiva assim, com o objetivo centrado, saber o que está fazendo, porque você está fazendo (...) Maribel (entrevista - 07/08/2002)

De acordo com o depoimento de Maribel, o fato de não “perceber a importância” dos textos acadêmico-educacionais para os seu trabalho constituía um sério obstáculo para a leitura dos mesmos. No PEC-Formação Universitária, porém, a leitura

desse textos passou a ser entendida pelas professoras como uma atividade mais integrada à atividade docente, capaz de oferecer ao professor uma ‘visão mais ampla’ sobre sua prática e maior segurança para o enfrentamento de desafios de toda sorte, especialmente a resistência a mudanças que, segundo elas, era muitas vezes assumida por colegas, superiores e pais de alunos. Esse modo altamente positivo de conceber a leitura levava algumas professoras a sugerirem e oferecerem textos que consideravam ‘interessantes’ ou ‘necessários’ para seus colegas de trabalho, que não cursavam o PEC. No entanto, lastimavam que a rotina de trabalho na escola não favorecia a leitura e discussão entre os professores e que suas sugestões nem sempre eram acolhidas por seus pares e superiores.

Como no primeiro caso descrito, a experiência como alunas no PEC parece ter alterado o modo como as professoras avaliavam os textos de natureza teórica relacionados a assuntos educacionais. Eles lhes pareciam, naquele momento, como leituras profissionais mais produtivas, que poderiam oferecer subsídios interessantes para a elaboração do trabalho pedagógico.

(...) eu peguei a apostila pra ler. Por quê? Porque eu sinto necessidade de estar me aprofundando nessa questão da alfabetização, na questão teórica...sabe? Não dá pra saber só as fases da escrita! É preciso conhecer mais. Como ela [Ferreiro] pesquisou? O que ela pensou? Como...que tipo de pesquisa ela fez? Ela fez com um grupo de elite ou ela pegou um pessoal da periferia? Como ela fez? Como ela chegou a essa conclusão? Esse tipo de percepção que o PEC me leva...a ter uma necessidade de ler e buscar.

Amilton (entrevista – 10/09/2002)

Como sugere o depoimento de Amilton, a experiência no PEC vinha alterando significativamente as relações do grupo com produções acadêmicas. O interesse e debate sobre o contexto de produção de pesquisas acadêmicas mencionadas em textos lidos passavam a constituir caminho para que a turma avaliasse a pertinência das mesmas. Assim, o grupo costumava comentar, por exemplo, que certas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita já estavam ultrapassadas por terem sido realizadas na década de 1980. Ressaltavam, também, que os pesquisadores costumam ter uma visão parcial das questões que investigam, já que se aproximam do contexto escolar a partir de seu lugar de observador e não de ator que interage com o ambiente. De acordo várias professoras, esse novo modo de se relacionar com a produção acadêmico-educacional e de ler textos dessa natureza era fruto do entrecruzamento dos diversos fatores atrás mencionados, próprios ao modo como o ambiente do programa foi organizado. Além disso, ainda segundo elas, o

contato com os textos naquela turma era favorecido pela fluência com que as professoras estabeleciam relações entre o que era lido e seu próprio trabalho docente dos últimos anos. A existência desse espaço de discussão que as professoras tinham ali estabelecido era reconhecido por elas próprias como mais um aspecto que distinguia o PEC-Formação Universitária de outros programas similares.

4.3.3. Táticas de leitura em um ambiente alternativo para a formação profissional continuada

Como mencionado anteriormente, as professoras daquele pólo vinham, desde há algum tempo, freqüentando cursos de formação continuada que eram proporcionados pela Secretaria de Educação do Município no qual lecionavam. Tratava-se de cursos ministrados por professores vinculados a universidades de prestígio, e cuja qualidade elas reconheciam e aclamavam. Em função dessas experiências anteriores, a grande maioria das professoras já dispunha de informações conceituais sobre muitos dos temas atualmente em destaque nos cenários educacionais.

Entretanto, elas consideravam que aqueles programas não eram investidos de um caráter tão formativo quanto suas experiências como alunas no PEC-Formação Universitária. De acordo com várias delas, aqueles cursos vinham oferecendo-lhes uma melhor “capacitação” para o trabalho – com a compreensão de conceitos relacionados às aprendizagens dos alunos e ao ofício de ensinar – mas representavam, também, estratégias de “doutrinação” empreendidas pela Secretaria de Educação. Para elas, mais do que compreender os conceitos estudados e empregá-los para refletir sobre a prática docente e sobre o cotidiano escolar (o que as professoras mencionavam como sendo objetivos adequados para uma iniciativa de formação profissional continuada), o oferecimento daqueles cursos tinha o propósito de possibilitar maior “controle” de seu trabalho, já que os docentes deveriam se limitar a ‘transportar’ os conteúdos aprendidos para suas atividades. Nessa direção, ainda que as professoras avaliassem de modo bastante positivo as aulas ministradas e os textos utilizados em tais cursos, criticavam com muita ênfase os fins prescritivos - e até mesmo impositivos - a eles conferidos pela Secretaria de Educação.

Segundo seus depoimentos, a “aplicação” das idéias veiculadas nos cursos para o cotidiano escolar era acompanhada por assessores enviados pela secretaria, que

tinham como tarefa “vigiar” as práticas dos professores, verificando se os mesmos seguiam as orientações oficiais na condução das atividades escolares. Assim, havia assessores específicos para verificar a horta da escola, a sala de informática e para conferir o trabalho realizado pelo docente junto aos alunos. Além do controle exercido por esses agentes que eram enviados pela Secretaria de Educação, algumas professoras diziam lidar com a vigilância constantemente exercida por coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, que lhes proibiam terminantemente certas práticas (como o atendimento individual aos alunos durante as aulas ou o trabalho com sílabas na alfabetização). Em várias ocasiões, as professoras referiram-se à sensação de expropriação do próprio trabalho que essas estratégias de controle lhes traziam. É o que sugere a fala de Helena:

/Essa história de acompanhar o trabalho dos professores durante as aulas já chegou na escola onde eu trabalho. A diretora disse que pretende instalar uma câmera na sala de informática para monitorar o trabalho dos professores. (...) Eu me sinto mal com essa situação (...) No começo desse ano, eu recebi 22 alunos não alfabetizados na minha classe e tive de dar conta de os alfabetizar..tive de trabalhar com sílabas mesmo. (...) Dias desse a diretora me chamou na sala dela e me ameaçou dizendo que vai me desanuir se eu continuar a trabalhar com sílabas na minha sala. (...) Uma colega minha foi advertida em ata por trabalhar a tabuada com sua turma (...)/ (registro de observação de sala de aula – 07/05/2002)

Algumas tendências e propostas pedagógicas que haviam sido estudadas nos cursos de formação continuada deveriam, então, ser ‘adotados’ pelos professores da cidade. Caso contrário, eles poderiam ser repreendidos por seus superiores. Além disso, ainda segundo as professoras do Pólo, os docentes daquele município eram submetidos anualmente a uma avaliação que incidia sobre os conceitos estudados nos cursos de capacitação. A permanência ou não dos professores em seus postos de trabalho dependia da nota alcançada em tais provas. Os professores deveriam, nesse sentido, apreender as informações oferecidas pelos textos e pelos ministrantes dos cursos de capacitação com objetivo de apresentá-las nas provas e as “aplicar” em sua rotina de trabalho. Segundo as professoras, os discursos veiculados naqueles cursos eram assumidos pela Secretaria de Educação, por seus assessores e por muitos daqueles que atuavam nas escolas como sendo ‘verdadeiros’ já que estavam respaldados pela autoridade científica da universidade. Discursos produzidos no campo acadêmico deveriam ser então “aplicados” no espaço das práticas escolares, em função da legitimidade que gozavam naquela primeira instância. Em

função do alto valor de troca que tais discursos ‘científicos’ adquiriam no campo educacional eles, decerto, agregariam legitimidade às orientações educacionais do município, imprimindo-lhe uma aura de modernidade e de competência.

Se analisado sob uma ótica foucaultiana, o modo como tais discursos eram tomados naquele contexto revela traços da *vontade de verdade* que atua como um dos *sistemas de exclusão* envolvidos na produção e no controle dos discursos (Foucault, 1996 [1970]). Foucault esclarece que algumas práticas passam a buscar apoio e fundamento no *discurso verdadeiro* - comumente representado em nossa sociedade pelas teorias do discurso ‘científico’ - para alcançarem legitimidade e serem autorizadas.

No que se refere ao caso aqui especialmente focalizado, as professoras pareciam de fato sentir as pressões que, de modo pouco sutil, eram exercidas por essa *vontade de verdade* que procurava conformar as práticas e posturas profissionais docentes. A legitimidade do trabalho pedagógico deveria ser ancorada no discurso acadêmico tomado como ‘verdadeiro’. As professoras diziam, então, que vinham trabalhando nas escolas sob forte pressão e que não contavam com um espaço para discutir de modo mais aprofundado as idéias estudadas nos cursos que freqüentavam.

De acordo com os depoimentos reunidos, as escolas vinham se tornando espaços de “doutrinação” docente. Assim, para as professoras, o potencial formativo dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação deixava de ser devidamente explorado pela falta de liberdade para reflexão e condução do seu trabalho. Certa vez, em uma conversa durante o intervalo, Neusa comentou que a expressão “professor reflexivo” - que tem habitado discursos sobre a prática docente - deveria ser substituída nos textos dirigidos aos professores daquela cidade por “professor controlado”. A *autoridade* conferida aos discursos acadêmico-educacionais revertia-se, naquele contexto, em fonte de controle das práticas pedagógicas levadas a efeito nas salas de aula. Assim, nenhum procedimento didático poderia destoar das teorias assumidas como ‘verdadeiras’ (ou melhor, das interpretações que eram feitas delas). As professoras mostravam-se ressentidas, então, por não terem maior autonomia na docência, de modo que pudessem se valer de seus próprios saberes profissionais para escolher procedimentos pedagógicos que elas considerassem adequados a cada situação.

Elas percebiam, inclusive, discrepâncias entre o seu próprio ponto de vista na apreensão de discursos pedagógicos e o modo como esses mesmos temas eram apropriados por seus superiores. De acordo com as professoras, muitas das teorias que lhes chegavam por meio dos cursos de formação continuada ressaltavam o caráter processual da

aprendizagem, que tenderia a transcorrer de modo lento e não linear. Com isso, o ensino deveria proporcionar aos alunos experiências reflexivas e favorecer aprendizagens mais significativas. Para elas, esse modo de descrever os processos de aprendizagem oferecia implicações tanto para o ensino dos alunos quanto para o debate sobre as condições de formação e de trabalho dos professores. Ou seja, essas teorias sobre a aprendizagem lhes sugeriam que também os professores aprendiam as novas idéias pedagógicas por meio de processos ‘lentos’ e ‘não lineares’, que exigiriam condições adequadas para a reflexão e elaboração das práticas docentes. Sobre esse aspecto, duas professoras comentaram:

Telma: (...) Você tem de adaptar a sua prática. Isso se chama construir!

Silmara: Cada sala de aula é diferente e, a cada ano, a postura e a prática do professor mudam.

(registro de observação de sala de aula - 07/05/2002)

Os mesmos discursos pedagógicos subsidiavam, pois, posturas e atitudes bastante díspares. De um lado, emprestavam autoridade para o cerceamento de práticas docentes consideradas ‘desviantes’. Por outro, informavam as reclamações das professoras por condições de trabalho mais propícias à reflexão e à autonomia. Assim, tomando por base as idéias apreendidas no contato com discursos acadêmicos, as professoras assumiam posturas críticas ante o fato de, em seu ambiente de trabalho, alguns enunciados serem assumidos como ‘verdades’ sobre a docência. A possibilidade de questionar essa situação parecia trazer-lhes satisfação e conferia ao ambiente do PEC um caráter formativo de certo modo alternativo ao que tinha sido inicialmente previsto.

Para elas, aquele programa representava um espaço para uma aproximação mais fecunda com conceitos muitas vezes já estudados em outros cursos. Tratava-se, pois, de um espaço visto pelas professoras como sendo propício a leituras mais ousadas de textos acadêmico-educacionais. Ali, os textos não precisariam ser assumidos como mensageiros de prescrições mais diretas e sua leitura – bem como as reflexões então decorrentes - poderia propiciar análises mais livres. Com isso, incoerências presentes em suas condições de trabalho poderiam ser identificadas com maior clareza. De acordo com o Roberto, o PEC revelou-se como um “grande laboratório” para as professoras daquela turma, espaço onde elas debatiam idéias, trocavam informações sobre as práticas docentes e discutiam seus acertos, erros e dificuldades, quase sempre em torno de assuntos abordados nos textos explorados.

Esses debates traziam para o ambiente do programa inquietações que as professoras vivenciavam cotidianamente na instituição escolar, conferindo lugar para a perspectiva prática que, como dito, costuma orientar as aproximações dos docentes com temas educacionais. Com isso, as professoras daquela turma ingressavam ‘no novo espaço’ de práticas e relações discursivas, que lhes eram propostos no programa, sem abdicarem dos critérios práticos pelos quais costumavam compreender seu trabalho e a instituição escolar. Embora elas se dispusessem a conferir uma nova organização para seus saberes e práticas faziam isso sem perder de vista questões que lhes afligiam no cotidiano profissional. Já que o diploma conferido pelo PEC não alteraria o lugar institucional que elas ocupavam – continuariam a ter o direito de lecionar somente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental – deveria, ao menos, abrir-lhes novos meios para ação.

Eu achava assim quando me falaram do PEC: “Bom, eu vou fazer um curso pra ser o que eu já sou!” Só que agora, depois de tanta leitura, de tanta coisa que nós tivemos aqui, de tudo o que nós aprendemos, eu vou continuar fazendo o que eu fazia, mas não da mesma forma, com certeza!

Maribel (entrevista – 07/08/2002)

O valor de uso que as professoras associavam à formação que vinham recebendo naquele programa vinculava-se, pois, a possibilidades de mudança no que se refere a relações e práticas que desenvolviam nas escolas. Elas esperavam que o acesso mais efetivo a discursos considerados legítimos lhes possibilitasse contestar com maior propriedade as condições de trabalho as quais vinham sendo submetidas. Questionando, inclusive, o modo como seus superiores amparavam-se nesses mesmos discursos para controlar suas práticas docentes.

Em certa ocasião, as professoras realizavam atividades propostas em uma das apostilas a respeito de uma pesquisa com crianças em fase de alfabetização⁶⁴. Tanto a leitura do texto quanto as atividades propostas foram feitas de modo coletivo pela turma. Logo nos momentos iniciais da atividade de leitura, Neusa comentou que a pesquisa em questão deveria ser “antiga”, pois apresentava dados que não condiziam com o modo como os alunos “de hoje” escrevem. A leitura foi então interrompida e deu lugar a uma discussão a respeito do desempenho de seus alunos no tocante à escrita. Silmara comentou que muitos de seus alunos não têm sido capazes de produzir textos tão completos como aqueles

⁶⁴ Trata-se de pesquisa realizada por Lúcia Browne Rego, cujos dados são apresentados no livro: *Literatura Infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo:FTD,1988 (texto reapresentado nas páginas 729 a 737 da apostila do PEC-Formação Universitária).

reunidos pela pesquisadora. Acrescentou que seus alunos costumavam elaborar boas histórias oralmente, mas não se saíam tão bem ao redigi-las. A discussão seguiu por alguns minutos, até que as professoras decidiram retomar a leitura. Não houve mais nenhuma interrupção e a professora que lia em voz alta pôde chegar ao final do texto.

Após a finalização da leitura, as professoras passaram a discutir sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita e suas implicações para as produções escritas dos alunos, tema focalizado no texto. Elas ressaltaram que seus alunos costumavam ter dificuldades na grafia de palavras como ‘muito’ (escrevem ‘muito’) ou ‘prédio’ (escrevem ‘prédjio’); todas pareciam conhecer muito bem os exemplos apontados. A seguir, instaurou-se uma discussão mais diretamente relacionada a dificuldades que as professoras vinham encontrando no contexto escolar:

Maíra: Tem criança que chega nas nossas mãos e não sabe ler e escrever. E passa por muitos professores antes de chegar até nós, na quarta-série!

(.....)

Marta: Eles querem mostrar pra gente que temos de incentivar o letramento.

Neusa: É o ‘façam o que eu digo, mas não façam o que eu faço’!

Maribel: Quando eu chego na escola, tenho a impressão de que não sei mais dar aulas!

Roberto: A transposição entre a teoria e a prática é muito complicada.

Tânia: Aí, chega uma professora na videoconferência e diz que a gente tem de parar de chorar! (...)

Maribel: /Nós recebemos pressão dos pais e da comunidade também. Você explica para as mães o seu trabalho e, quando o tempo passa, ela olha o caderno do aluno e diz que a professora não faz nada/ (...) Por mais que se diga que o letramento é que é importante, todos nos cobram coisas diferentes.

As professoras discutiram alguns minutos a esse respeito e saíram para o intervalo. Quando, após 20 minutos, voltaram para a sala de aula, retomaram a atividade de leitura. Dessa vez, o tutor Roberto se propôs a ler o item *Organizando Reflexões* em voz alta para a turma. A leitura transcorreu sem que ninguém a interrompesse e ao finalizá-la, Roberto solicitou que uma das professoras passasse a ler o texto seguinte da apostila, no qual Magda Soares esclarece a origem do conceito de letramento⁶⁵. Desta vez, foi Maribel

⁶⁵ Texto publicado inicialmente em SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 45-37.

que leu em voz alta e, alguns parágrafos adiante, interrompeu a leitura para que a turma pudesse discutir o assunto:

Roberto: O problema maior é que as professoras dão muito valor para a alfabetização e não para o letramento.

Alice: Mas é a escola que exige isso!

Roberto: Por que vocês consideram que eles valorizam tanto a alfabetização?

Marta: Porque eles dizem pra gente que o aluno tem que chegar na quinta-série sabendo ler e escrever corretamente. (...) Eu sentei com dois professores da quinta-série da minha escola e expliquei que os meus alunos já são repetentes e que eles seriam promovidos para a quinta-série embora tivessem muitas dificuldades. Eu perguntei a eles o mínimo que meus alunos precisam saber para a quinta-série. O professor de Matemática disse que eles têm de saber resolver situações-problema. A professora de Português disse que os alunos têm de saber ler e escrever.

Roberto: Veja como o professor de Matemática foi mais coerente.

O tutor argumentou que as professoras deveriam discutir questões como essas na escola, junto aos pares e superiores.

Alice: Mas Roberto, o que nós vemos aqui, se nós chegarmos na escola e dissermos: “Esse aluno não está alfabetizado, mas é letrado”...Vai dizer isso para o diretor pra você ver! (...) Porque só capacitar o professor? Tinha de capacitar também o diretor, o supervisor, o faxineiro da escola.....(risos)

Roberto: Temos de trabalhar as duas coisas: alfabetização e letramento.

Alice: A mudança é lenta.

(.....)

Alice: Esse período de transição está perigoso. O professor finge que ensina, o aluno finge que aprende e todos fingem que está tudo certo.

(.....)

Raquel: Quanto mais a gente estuda, mais raiva dá. Você vai vendo a distância entre a teoria e a prática.(...) Se a gente não fizer uma reflexão certinha, a gente acaba se culpando: “Porque eu não consigo fazer o que está escrito aqui?”

Alice: Todas nós nos sentimos assim!

Raquel: (apontando a apostila) O meu medo é chegar dezembro e eu ter de voltar ao meu mundinho, às dificuldades da escola.

(.....)

Kátia: Mas com a municipalização, nós temos muito material pra trabalhar.

Silmara: Os documentos sobre a municipalização são ótimos....diferente do que, de fato, acontece nas escolas.

(registro de observação de sala de aula – 30/04/2002)

A discussão aqui transcrita estendeu-se por vários minutos e foi acompanhada com aparente interesse pela maioria da turma. Nota-se que as professoras assumiram a perspectiva apontada pelos autores dos textos lidos - a centralidade das práticas de letramento na aquisição da leitura e da escrita - como válida e favorável à aprendizagem. Elas pareciam, então, considerar aquelas idéias sobre o letramento dos alunos como ‘verdadeiras’, relacionadas a boas práticas de ensino. Mas, embora as professoras tenham realizado a leitura e também as atividades propostas, sua aproximação com o texto assumiu contornos alternativos àqueles esperados. Isso porque o texto se propõe a ressaltar a importância dos usos sociais da linguagem escrita para o processo de alfabetização. Tinha-se em vista, ao que parece, ‘convencer’ o leitor acerca da validade dos conceitos e idéias que veicula.

No entanto, o conhecimento que as professoras já dispunham acerca dos conceitos focalizados e o fato de considerá-los válidos possibilitaram-lhes tomar o texto como ponto de partida para uma discussão alternativa, sobre pressões que vivenciavam no ambiente escolar e que, segundo elas, não lhes permitiam priorizar as práticas de letramento junto aos alunos. O conceito de letramento deixou, então, de ser o objeto central da discussão e elas passaram a realizar associações mais amplas, relativas à distância que percebiam entre suas condições de trabalho e as perspectivas pedagógicas que vinham estudando.

Evidenciaram, inclusive, a existência de contradições entre as muitas pressões (por resultados) que eram exercidas por pais de alunos, colegas e superiores e as orientações oficiais que recebiam. Segundo disseram, a perspectiva do letramento vinha sendo valorizada tanto nos cursos de formação continuada que lhes eram oferecidos pela Secretaria de Educação do Município, quanto nas prescrições que partiam dos assessores dessa mesma instância, dos diretores e dos coordenadores pedagógicos. No entanto, o contexto de trabalho que as professoras experimentavam na escola não lhes parecia favorável para o desenvolvimento de práticas desse tipo.

Nessa direção, embora o discurso sobre o letramento, veiculado no texto lido, fosse assumido como ‘verdadeiro’ tanto pelas professoras quanto por seus superiores na escola, cada um desses grupos o tomava sob perspectivas diversas. Trata-se de um

discurso cuja *eficácia simbólica* (Bourdieu, 1996) estava ancorada em diferentes instâncias, entre as quais: a legitimidade de autores que o preconizam, bem como os meios em que é produzido e em que circula. Devido a esse considerável valor de troca que assumia, a presença desse discurso em documentos oficiais, projetos produzidos pelas escolas ou na formação oferecida aos professores poderia agregar legitimidade aos programas educacionais em curso, bem como à atuação de profissionais ligados a sua gestão.

De outra parte, as professoras aqui focalizadas analisavam esse mesmo discurso a partir de uma ótica particular, cuja centralidade residia em questões bastante pontuais presentes no cenário escolar, o que incluía, entre outros fatores: o tempo e o espaço da aprendizagem e do ensino, os objetivos da docência, além das relações estabelecidas entre os sujeitos. Para elas, a discussão do tema letramento exigia que se contemplassem todas as variáveis inscritas na efetivação de práticas desse tipo junto aos alunos. Embora elas reconhecessem a adequação dessas idéias sobre o ensino, priorizavam o exame das condições efetivas de sua implementação, ou seja, o valor de uso que assumiam nas situações presentes de trabalho.

Para elas, o PEC-Formação Universitária vinha revelando-se um ambiente propício para o exercício coletivo desse tipo de análise. Por meio de suas *tática de consumo* (de Certeau, 1994 [1980]), as professoras tornavam as leituras ali realizadas em “ocasiões” (p. 47) para a reflexão e/ou questionamento de fatores que se impunham à sua atividade e condição profissional. Esse espaço de liberdade para a apropriação dos textos representava uma complementação para os processos formativos que tinham sido iniciados nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, mas interrompidos no cotidiano da escola em função da vigilância exercida para o atendimento das ordens oficiais.

Na ânsia por questionarem o controle que vivenciavam no cotidiano profissional, as professoras chegavam, algumas vezes, a elaborar interpretações apressadas dos textos lidos, que alteravam o teor das afirmações feitas por seus autores. Foi o que ocorreu, por exemplo, quando as professoras liam coletivamente um texto no qual Emília Ferreiro resalta algumas implicações pedagógicas de suas idéias sobre alfabetização⁶⁶. O tutor da turma havia saído da sala há alguns minutos e Tânia lia o texto para as colegas,

⁶⁶ Inicialmente publicado em GOODMAN, Yetta M. (org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35. A sessão de leitura realizada pela turma de professoras foi descrita no registro de observação de sala de aula de 07/05/2002.

que permaneciam em silêncio. Após vários minutos de leitura, um dos parágrafos do texto foi lido mais pausadamente e com entonação especial pela professora. Ela parecia querer chamar a atenção das demais para idéias que aí identificava. A seguir, a transcrição do trecho lido:

Conhecer a evolução psicológica do sistema de escrita não resolve nenhum dos problemas vividos pelos professores na organização das atividades de sala de aula. (...) Ao mesmo tempo, esse conhecimento fornece uma boa base para rejeitar-se um conjunto inteiro de práticas escolares ligadas a uma tradição comportamental. Mas não basta rejeitar. Os professores precisam saber o que fazer depois. **Alguns deles estão tão acostumados a pedir métodos novos, materiais novos, testes novos, e assim por diante, que não raramente passam a pedir a pesquisadores, como eu, que façam o trabalho deles.**⁶⁷

Após a leitura de tal excerto, Tânia se deteve por alguns instantes, olhou para as colegas do grupo e sorriu. Uma outra professora, Silmara, fez um gesto que parecia sugerir a pertinência do depoimento de Ferreiro. Sem que nenhuma palavra fosse dita, as professoras pareciam ter chegado a uma mesma interpretação sobre o trecho lido. Houve risos e elas passaram imediatamente a comentar sobre o fato de o secretário de educação do município ter afirmado, em meio a uma palestra proferida dias antes, que se os professores não seguissem as orientações apresentadas nos cursos de capacitação e se não tivessem sucesso em seu trabalho, a rede os dispensaria e contrataria no lugar os próprios professores que ministravam esses cursos. As professoras mostraram-se indignadas diante da postura assumida pelo secretário da educação que, na análise que faziam, desconsiderava as competências profissionais dos professores da cidade.

Seus sentimentos de revolta pareciam encontrar respaldo no texto de Emília Ferreiro. Assim como elas, a autora reconhecia que as dificuldades presentes no ensino deveriam ser enfrentadas pelos próprios professores, a partir de seus saberes profissionais. Cabe ressaltar no entanto que, ao tomarem a autora como uma ‘aliada’ na crítica quanto ao descrédito profissional docente, as professoras atribuíram ao texto sentidos alternativos àqueles que provavelmente haviam sido pretendidos por Ferreiro. Isso porque, no texto em questão, ela atribui aos professores uma postura um tanto passiva diante das teorias sobre a aprendizagem. Ressalta a forte expectativa que os docentes costumam ter quanto à

⁶⁷ Ferreiro, apostila do PEC-Formação Universitária, p.775, os grifos indicam o trecho enfatizado pela professora Tânia durante a leitura.

produção de materiais e de métodos de ensino derivados das teorias da aprendizagem. Para Ferreiro, essas cobranças quanto à produção de “engenhocas pedagógicas” (p.775) estão ancoradas em uma tradição comportamental do ensino e da aprendizagem que sobrevive nas práticas escolares e no trabalho docente. Ela assume, portanto, uma postura crítica diante do que considera passividade e dependência por parte dos professores.

Enquanto isso, as professoras aqui focalizadas atribuíram ao texto um tom crítico quanto à imposição de padrões de ensino por parte de instâncias administrativas e a decorrente expropriação dos saberes docentes. Para elas, o texto revelava-se como um ‘aliado’ e interlocutor na crítica do autoritarismo e da pouca autonomia concedida aos professores na gerência de seu trabalho. A leitura compartilhada daquele texto possibilitou a análise de aspectos que as professoras consideravam inadequados em sua experiência profissional, subvertendo de certo modo os sentidos que pareciam previstos no texto. As professoras valeram-se do emprego de *táticas* (de Certeau, 1994 [1980]) que lhes possibilitaram a ocupação momentânea do lugar do *outro* (da autora). Por meio desse processo de apropriação do texto, elas produziram sentidos que se mostravam condizentes com uma apreciação, em certos aspectos, mais positiva da figura e do papel docente.

Observa-se que, nos dois episódios atrás descritos, os textos e seus autores foram percebidos como ‘aliados’ das docentes em suas críticas. No entanto, os dados reunidos naquele ambiente sugerem algo mais. Algumas vezes, assim como ocorria no Pólo I, as professoras questionavam ou relativizavam a legitimidade dos autores dos textos, contrapondo-a à pertinência dos saberes produzidos pelos docentes. Embora as concepções veiculadas nesses textos fossem bastante valorizadas em seu ambiente de trabalho e de formação, elas os confrontavam aos seus próprios saberes docentes, formulados e legitimados em meio aos afazeres cotidianos na escola, enfatizando que os mesmos costumavam adquirir maior pertinência para a rotina escolar, os alunos e o ensino. Em algumas ocasiões, elas comentaram que as “situações de pesquisa”, por meio das quais os conhecimentos acadêmicos sobre a aprendizagem e o ensino são formulados, não forneceriam todas as informações sobre o que realmente ocorre nas salas de aula. Esse foi o tema da seguinte discussão entre as professoras, que na ocasião liam um texto sobre as etapas presentes no processo de alfabetização dos alunos:

Roberto: Vocês costumavam pensar que passa tanta coisa na cabeça das crianças no processo de alfabetização?

Tânia: Antes, eu não pensava, mas agora com essas leituras sim! (...) É a partir do estudo que a gente começa a perceber.

Neusa: /Não concordo! Os professores são capazes de perceber muitas coisas no trabalho com os alunos, mesmo antes de realizar leituras desse tipo./ Na sala de aula, você tem um ambiente....real. A Emília Ferreira estava em uma situação de pesquisa. É diferente.

Roberto: Mas o pesquisador está na sala de aula!

Neusa: Quando você está lidando com as crianças, você aprende várias coisas sobre elas...

(Registro de observação de sala de aula – 07/05/2002)

Em uma outra ocasião, durante a leitura de um texto que elencava as habilidades de leitura avaliadas pela última versão do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), as professoras comentaram:

Cecília: Sabe qual é o problema da educação? Eles misturam muito a coisa. Tem habilidade aqui que nem alunos da quarta série têm e outras que qualquer aluno, de qualquer série, tem!

Neusa: Você se lembra do que o Cláudio (videoconferencista) falou? Eles (pesquisadores e autores de textos) usam essas palavras difíceis, mas não precisava....Você acha que vai lembrar de todas essas habilidades? Assim que fechar a apostila, já esqueceu!

(registro de observação de sala de aula – 28/06/2002)

Tendo em vista a análise de situações como as acima descritas, parece correto afirmar que aquelas professoras experimentavam certa ‘independência’ tanto na organização das leituras propostas no programa – escolhendo o momento e o modo como seriam lidos, parafraseando-os, elegendo as idéias centrais e grifando-as – quanto nos modos como se aproximavam dos discursos então veiculados; questionando sua legitimidade, as implicações pedagógicas deles decorrentes e seus processos de produção e de circulação. Como ressaltou Roberto, elas faziam daquele ambiente um agitado “laboratório”, onde se valiam de uma perspectiva prática - característica ao modo como se relacionavam com seu ofício – para a apropriação de discursos acadêmico-educacionais produzidos em instâncias alheias às questões mais prementes que as afligiam cotidianamente na escola. Discursos que, inclusive, vinham sendo utilizados muitas vezes como fonte de controle de suas práticas.

Mas, ao mesmo tempo, elas vislumbravam o valor que tais discursos acadêmicos poderiam assumir para as interações que estabeleciam na instituição escolar. Pareciam, de fato, interessadas em se apropriar dos mesmos e de aprimorar suas competências de leitura por meio das atividades do PEC. A legitimidade social assumida

pelos discursos veiculados naquele ambiente de formação poderia, quiçá, converter-se em um valioso instrumento para a (re) conquista de seu lugar profissional:

Então, é por isso que eu falo pra você, toda essa leitura, tudo isso é requisito para fortalecer a gente...ter um...vamos dizer, uma arma. Uma arma pra quê? Pra segurar, pra enriquecer, pra fortalecer, pra dar subsídio....pra poder continuar, mesmo tendo gente desacreditando em tudo o que ele [o professor] faz, sabe. A gente tem de mostrar que não, que não é por aí...que o progresso vem,..que o aluno vai construir, que a gente precisa do apoio dos pais.....que os professores precisam cada vez mais assim...da formação diária mesmo. Maribel (entrevista – 07/08/2002)

4.4. Por caminhos diversos, o encontro em uma mesma comunidade social de intérpretes

Os dois grupos de professoras focalizados por esta investigação apresentaram, desde o início, discrepâncias significativas no que se refere aos hábitos e relações que cada um deles estabelecia com a prática da leitura, inclusive as de caráter profissional mais diretamente relacionadas a questões educacionais. Às diversas dificuldades que as professoras do Pólo I enfrentavam no contato com textos de natureza acadêmico-educacional (falta de acesso, desconhecimento acerca de seus processos de produção e de divulgação, conhecimentos conceituais insuficientes, estranhamento com relação ao léxico empregado) contrapunha-se a razoável desenvoltura com que a grande maioria das professoras do Pólo II lidava com os mesmos textos.

A opção por realizar o estudo em dois ambientes aparentemente tão distintos foi motivada pelo interesse em identificar especificidades mais sutis que estivessem relacionadas aos modos como professores das séries iniciais realizam leituras de tipo profissional e como eles se apropriam de discursos acadêmico-educacionais aí veiculados. Tinha-se em vista com isso apreender aspectos relacionados à cultura profissional que é partilhada entre esses professores. Pressupunha-se, com A.-M. Chartier (1999a), que os professores dispõem de um *saber ler* ancorado na perspectiva pragmática que orienta suas aproximações com temas relacionados ao ensino, à aprendizagem, à escola e os alunos. Mostrava-se pertinente, a partir disso, lançar mão de esforços para caracterizar mais detidamente os modos pelos quais esses professores lêem e se relacionam com discursos

teóricos; identificando, inclusive, a posição e as potencialidades que esse *saber ler* assume em meio aos jogos estabelecidos no interior do campo educacional.

As *táticas de consumo* (de Certeau, 1994 [1980]) por meio das quais as professoras daqueles dois pólos apropriavam-se dos textos no ambiente do PEC dão notícias sobre seus modos particulares de valorar e de proceder às leituras profissionais. Sugerem, com isso, seu pertencimento a uma mesma ‘comunidade social de interpretação’ caracterizada, entre outros aspectos, por uma racionalidade do tipo prática de certo modo resistente à ordem imposta pela discursividade das práticas acadêmicas de produção e circulação de textos. Tratam-se de modos de ler vinculados à *oralidade* que, como dito anteriormente, costuma caracterizar a circulação de saberes entre docentes (Gambart, 1987; Simone, 1991; Alava, 1991; Etévé, 1992; Duquesnay, 1997; Chartier, 1998). Assim, as professoras dos dois pólos valiam-se do programa em questão para compartilhar as leituras dos textos e para debater questões relacionadas ao seu trabalho cotidiano nas escolas.

Esse papel formativo da comunicação oral de saberes revelou-se ainda mais claramente no segundo dos casos focalizados, no qual as professoras organizaram com que um ‘laboratório’ para trocar impressões sobre os seu trabalho, tomando por base a leitura dos textos. Diferente do que ocorria no Pólo I, elas não tinham necessidades tão prementes de buscar mediação para seu contato com os textos; mas sim um cenário que atendesse seus anseios de discussão sobre temas que vinham estudando em outros tantos cursos de formação continuada. Para as professoras do Pólo II aquele ambiente assumia então um caráter altamente socializador, já que elas contavam com seus pares para analisar, questionar e debater orientações e procedimentos com os quais conviviam diariamente na instituição escolar.

No caso das professoras do Pólo I, a independência na condução das leituras era relativamente limitada pela busca por práticas mais intensivas de mediação, que lhes apontassem como ler e compreender os textos propostos ali. Essa maior suscetibilidade ao controle de suas leituras não foi suficiente, no entanto, para anular traços de rebeldia na apropriação dos textos. Também aquelas professoras se valiam de brechas na ordem dos discursos apresentados para fazerem emergir modos específicos de se relacionar com assuntos e leituras de sua profissão.

Essa possibilidade de as professoras apoiarem-se em seu próprio *saber ler* no interior do programa parecia ser favorecida, entre outros possíveis fatores, pela existência de lacunas quanto à *eficácia simbólica* e ao poder coercivo exercido pelas instâncias que organizavam as leituras e as relações com os discursos naquele ambiente.

Conforme pôde ser percebido, as professoras dos dois grupos identificavam incongruências nas condições em que entravam em contato com os textos e os liam naquele programa de formação. Em muitos momentos, elas apontaram para discrepâncias entre o ambiente do PEC e o de um curso regular em nível superior. Pareciam insatisfeitas, por exemplo: pelo fato de as aulas do programa não serem ministradas nas dependências da universidade que expediria o seu diploma; de não terem aulas presenciais com os professores daquela universidade; e de não lerem os textos diretamente dos livros e outros materiais que consideravam ‘originais’ e, de certo modo, mais legítimos do que as apostilas do programa. A percepção desses aspectos, destoantes daquilo que elas esperavam do ambiente universitário, lhes rendia dúvidas inclusive quanto ao fato de serem alunas da USP. Algumas professoras mencionaram que só passaram a se considerar realmente alunas daquela universidade a partir das atividades realizadas nas semanas presenciais⁶⁸.

Estava em jogo, portanto, o grau de autoridade que deveria ser delegado àqueles que cotidianamente *representavam* a universidade no ambiente do PEC e que, embora reconhecidos como representantes legítimos, não apresentavam as prerrogativas necessárias para que as professoras se sentissem completamente incluídas no ambiente universitário. Tinha-se, com isso, um arrefecimento quanto ao caráter performativo das práticas de mediação exercidas sobre as leituras daquelas professoras, bem como a abertura de maiores possibilidades para que os modos de ler partilhados entre elas tomassem espaço e credibilidade naquele contexto. As professoras contavam, então, com alguns espaços de liberdade para se aproximar, avaliar, ler, compreender e interpretar os textos.

O *valor* que elas atribuíam aos discursos veiculados naquele ambiente era proporcional à vinculação que os mesmos estabeleciam com suas necessidades e interesses profissionais. Aquelas leituras assumiam, desta feita, contornos que as aproximavam em muitos aspectos das *leituras de trabalho*, mais diretamente relacionadas à solução de problemas no cotidiano escolar. Eram avaliadas pelas professoras, sobretudo, a partir de seu *valor de uso* para a docência, ou seja, se faziam referências, por exemplo: aos tipos de relação estabelecidas na escola; aos problemas de disciplina e suas possíveis soluções no contexto - institucional, familiar, econômico - que se impõe; ou sobre os impasses que os professores enfrentam diante de alunos com maiores dificuldades para aprender.

Por outro lado, a crescente valorização que discursos e práticas acadêmicas vêm (re) assumindo para as relações estabelecidas na escola – em meio ao clima de

⁶⁸ No final de cada semestre de aulas, os alunos-professores do PEC realizavam visitas monitoradas a dependências da USP, onde participavam de oficinas e palestras sobre temas variados relacionados ao ensino.

racionalização e universitarização da docência – tornava-os especialmente atrativos às professoras, que os viam como meio para agregar legitimidade a seus procedimentos e posições profissionais. Com isso, tais discursos e práticas que lhes eram disponibilizados no ambiente do PEC-Formação Universitária investiam-se também de considerável *valor simbólico*, o que motivava o estabelecimento de relações cada vez mais próximas com os mesmos. Elas pareciam, então, bastante interessadas em: conhecer os autores e as teorias em destaque no campo das produções educacionais; valer-se de conceitos teóricos para nomear e explicar fenômenos relativos à vida escolar; aprender - ou intensificar - procedimentos de capitalização da leitura (anotações, releituras, grifos); tornar suas leituras mais intensivas e, ao mesmo tempo, extensivas; afirmar sua capacidade de ler silenciosamente e de compreender mais autonomamente os textos; etc.

Assim sendo, o ingresso nesse cenário de produções e práticas – inclusive de leituras – mostrava-se às professoras, de um lado, como recurso para a solução de dificuldades mais imediatas que se impunham no cotidiano escolar e, de outro, como fonte de maior legitimidade profissional. Emergia, assim, a centralidade assumida pelos *interesses* compartilhados por aquelas professoras para a constituição de suas leituras profissionais.

4.4.1. *Racionalidade prática e produtividade nas leituras profissionais docentes*

O potencial controlador presente na *ordem* dos discursos acadêmico-educacionais que circulavam no ambiente do PEC-Formação Universitária via-se limitado pela atuação *tática* das professoras, que os associavam a objetivos que lhes eram inicialmente alheios, destacando-os, de certo modo, de sua origem (discursiva). Tal como o leitor descrito por de Certeau (1994 [1980]), elas tomavam temporariamente o lugar de autores dos textos e, valendo-se furtivamente dessa posição de poder, faziam imperar modos específicos de ler e de se apropriar dos discursos.

As maneiras pelas quais aquelas professoras liam os textos oferecidos no programa enraizavam-se em especificidades da cultura profissional docente, voltada para a realização de uma *arte prática* (Scheffler, 1974) ou *arte do fazer* (de Certeau, 1994). Tendo em vista a natureza do magistério, os saberes que orientam as ações dos professores

não são, necessariamente, objeto constante de seu escrutínio. Sua atuação baseia-se em uma lógica mais voltada para a *ação*. No caso das professoras aqui focalizadas, entende-se que a centralidade assumida por esses critérios práticos era acentuada em função de seu perfil profissional. Todas elas estavam atuando no magistério há mais de dez anos, o que favorecia certa liberdade com relação às questões de ordem ‘técnica’ do ensino e uma maior adesão à racionalidade prática que o fundamenta (A.-M. Chartier, 1998). Pressupõe-se que essa mesma *lógica prática* era responsável pela avaliação que as professoras realizavam das leituras profissionais com as quais entravam em contato no programa. Em função desses critérios de natureza específica, elas ‘escolhiam’ os textos, conceitos e idéias que lhes pareciam mais interessantes.

Dado o caráter formativo e escolar do ambiente investigado, tais ‘escolhas’ não implicavam necessariamente na seleção dos textos que seriam lidos, mas sim na *eleição das leituras que ‘valiam a pena’*. Todos os textos propostos pelo programa deveriam ser lidos pelas professoras, independente do interesse que lhes despertavam. No entanto, elas valiam-se do limitado espaço de liberdade do qual dispunham e, durante a leitura, esforçavam-se para tornar os textos mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho. Por meio de tal engenhosidade, elas introduziam o seu próprio mundo - docente - no lugar daquele proposto pelo autor do texto.

Suas ações naquele cenário mostravam-se ancoradas em uma *racionalidade*, cujas especificidades passaram a constituir objeto de crescente atenção no âmbito desta pesquisa. Seriam necessários esforços para a reconstituir e, assim, desvelar o modo como ela operava para as ‘escolhas’ diversas que as professoras faziam no tocante à leitura dos textos. Essa perspectiva de análise fundamenta-se em estudos de Raymond Boudon (1977, 1999), que assume o *Individualismo Metodológico* como caminho para o exame das intenções subjetivas presentes nas ações dos atores sociais. O sociólogo francês baseia-se na perspectiva apontada por Max Weber para afirmar que os atores sociais (individuais ou grupos) agem de modo *racional*, em função de motivações específicas. As escolhas dos sujeitos⁶⁹ tenderiam, pois, a ser motivadas por seus interesses em maximizar os ganhos e diminuir os esforços a serem empreendidos no alcance dos objetivos. Para Boudon, essa concepção estratégica das ações permite que se considere com maior acuidade a ocorrência de inovações no âmbito das condutas e relações sociais.

⁶⁹ Boudon emprega a expressão *atores sociais*, que põe em evidência a importância da ‘razão’ para as ações. No âmbito do presente estudo, optou-se pela utilização do termo *sujeito*, considerado menos enfático do que o primeiro no que se refere à racionalidade presente nas práticas sociais.

Esse modo de considerar o papel da *razão* para a tomada de decisões é alvo de críticas por parte de grupos diversos, entre os quais distinguem-se os de tendência marxista (para quem os sujeitos não costumam ter consciência dos mecanismos sociais) e os culturalistas (que advogam sobre o caráter determinante dos processos de socialização). Face a essas críticas, Boudon assume (com Max Weber) que a racionalidade é mesmo *limitada* em função do caráter lacunar das informações que os sujeitos dispõem sobre o contexto, sobre os possíveis resultados de suas decisões e mesmo sobre suas próprias motivações. Boudon aceita, ainda, que as escolhas realizadas pelos sujeitos são fortemente influenciadas pelas estruturas sociais que estabelecem o campo dos comportamentos possíveis. Assim, além da racionalidade dos sujeitos é necessário considerar também a parte irracional de seu comportamento, que influi sobre seus objetivos e meios para os atingir. No entanto, essa perspectiva teórica apontada por Weber, e seguida por Boudon, não considera que tais condicionantes cheguem a determinar as ações sociais.

No caso mais especificamente analisado por este estudo, admite-se que as atitudes das professoras estivessem vinculadas a um *habitus* que, como ensina Bourdieu (1983, 1994) funciona como um sistema de disposições adquiridas em meio a processos de socialização e que estrutura a percepção que os sujeitos têm do mundo que o cerca. Como sugere Perrenoud (1993), é a partir de um *habitus* propriamente profissional – o *habitus pedagógico* (Bueno, 1996) – que os professores se posicionam e agem diante do que acontece no cotidiano escolar. No entanto, assim como faz Lahire (1997, 1998), questiona-se o caráter unificador que o *habitus* assume nas proposições de Bourdieu. Para Lahire, a transmissão de um *habitus* específico se dá por meio de *processos de apropriação* e de *construção* que os ‘herdeiros’ do capital cultural em questão experimentam nas relações sociais. Com isso, os sujeitos revelam-se como seres *plurais* e suas ações guardam características heterogêneas. Mesmo admitindo que o *habitus* assume papel central para indicar o campo das escolhas possíveis de serem realizadas – aquilo que ‘vale a pena’, o que ‘interessa’ – considera-se a existência de espaços de liberdade, a partir dos quais os sujeitos subvertem a ordem esperada e, com criatividade, produzem modos alternativos de consumir bens culturais.

Seguindo nessa direção, considerou-se a possibilidade de compreender a *lógica subjetiva* que presidia as leituras realizadas pelas professoras naquele ambiente. É a partir dessas possibilidades, mesmo relativas, de ‘escolha’ e de ‘criação’ que se compreende o modo pelo qual as professoras aqui focalizadas aproximavam-se e liam textos que lhes chegavam às mãos no PEC-Formação Universitária. Como dito, elas

usufruíam ali de espaços de liberdade para avaliar as leituras profissionais, em função do quanto as mesmas mostravam-se *interessantes*, quer seja do ponto de sua utilidade para o exercício da docência ou de seu valor simbólico.

Cabe ressaltar um outro aspecto presente nessas avaliações dos textos que eram levadas a efeito pelas professoras. Seguindo, ainda, a perspectiva da análise apontada por Boudon (1977, 1999) considera-se que as ‘escolhas’ realizadas pelas professoras tinham em vista não somente beneficiar-se do valor de uso e/ou de troca dos discursos veiculados pelos textos lidos. Era necessário, também, minimizar e racionalizar os dispêndios (de tempo, de energia) com a leitura dos mesmos, estabelecendo prioridades.

Para compreender o que ocorria naquele contexto, é necessário então lembrar que o trabalho docente - como arte prática - encontra-se sempre às voltas com a solução de problemas, com o imprevisto e com a urgência para decisões. No que se refere mais especificamente ao contexto educacional atual, tem-se observado um incremento no nível das pressões exercidas sobre o trabalho dos professores em função da premência de encontrar caminhos para reverter o ‘fracasso escolar’ e, ao mesmo tempo, para lidar com um cenário no qual as relações, os papéis sociais e institucionais e a tecnologia se alteram em ritmo acelerado. Hargreaves (1998) esclarece que essa situação encontra-se no cerne das múltiplas reformas que têm sido implementadas na área educacional em diversos países. Segundo ele, esse contexto implica em conseqüências diretas para a escolarização e para o trabalho dos professores. Resulta em uma *crise* na qual, entre outros fatores, se fazem sentir processos de intensificação da atividade docente; incertezas quanto à identidade e objetivos dos sistemas escolares e quanto ao conteúdo de seu ensino; bem como conflitos face os novos modelos que são propostos para a organização do trabalho na escola.

O tratamento de temas como os acima apontados - influentes para a atuação das professoras nas escolas - adquiriam importância para as ‘escolhas’ e avaliações que elas faziam com relação às leituras. Observou-se que as professoras atribuíam maior tempo e energia para a leitura de textos que, de modo mais ou menos incisivo, focalizavam questões dessa natureza. Como visto, mesmo quando os textos se afastavam desse temas, elas valiam-se de recursos para que pudessem discuti-los. Tanto maior fosse a aproximação dos textos com os temas considerados mais centrais e urgentes pelas professoras, maior atenção lhes era dispensada naqueles dois ambientes. Essa atenção tornava-se ainda mais expressiva se os textos e autores lidos fossem associados por elas a alguma possibilidade de ‘uso mais imediato’ no contexto profissional (quer seja para a resolução direta de

problemas junto aos alunos ou para legitimar práticas e posicionamentos que elas já vinham assumindo).

Essas práticas de leitura assumidas pelas professoras desviavam-se, em vários aspectos, do que costuma ser esperado em contextos de formação como o aqui focalizado. Ao invés de se concentrarem na aprendizagem de valores, procedimentos e posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma ‘porta de entrada’), aquelas professoras traziam consigo seus próprios modos de ler e de se aproximar com temas educacionais. Com isso, elas subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos, ao infiltrar-lhes um tipo de racionalidade - prática - que lhes era estrangeira.

Mas a despeito desse caráter produtivo das leituras que as professoras realizavam no PEC, é fato que novas maneiras de ler e de se aproximar de discursos acadêmicos eram instauradas entre elas; o que ocorria a partir da confluência de dispositivos diversos que atuavam naquele ambiente.

4.4.2. Violência simbólica e adoção de novos padrões de leitura profissional

Essa relativa liberdade experimentada pelas professoras em suas leituras no programa era constantemente ameaçada e (re) conquistada frente os limites impostos, de um lado, pelas características inerentes ao PEC-Formação Universitária como um contexto de formação (o que implica em um modo escolar de relação com os textos) e, de outro, pela *ordem* que pretendia controlar a apropriação dos discursos. Aquele programa foi idealizado para proporcionar, em caráter especial, formação universitária a professores que até então não haviam concluído um curso superior, por isso, revelava-se como uma possibilidade de acesso a posturas e práticas de tipo acadêmicas que, acreditava-se, poderiam favorecer maior racionalidade para a docência. Diversos dispositivos convergiam naquele ambiente para que os professores adotassem novas maneiras de se relacionar com saberes sobre o ensino, a aprendizagem, a escola e os alunos. Eles deveriam, pois, aprender um modo alternativo de conceber a docência, tomando-a sob uma *perspectiva discursiva* (voltada para a compreensão e interpretação dos fenômenos ligados ao ensino). Novas

práticas de leitura também deveriam ser instauradas entre os professores e, para isso, competiam:

- a organização (os protocolos de leitura) e o conteúdo dos textos que eram veiculados pelas apostilas do programa, que buscavam conformar as leituras dos professores, indicando-lhes procedimentos e interpretações ‘corretas’;
- a atuação - mais ou menos incisiva – dos profissionais que assumiam função docente, que indicavam ou personificavam modos acadêmicos (e mais legítimos ali) de ler;
- a realização de trabalhos (como a monografia de final de curso), em função da qual os professores deveriam ler em maior quantidade, ao mesmo tempo que capitalizando as informações; e
- avaliações às quais os alunos-professores eram periodicamente submetidos e que lhes incitava a busca pela ‘leitura correta’ dos textos.

Esses *dispositivos* indicavam aos professores modos específicos de se relacionar com discursos acadêmico-educacionais e de ler os textos que os veiculam. Tratava-se do estabelecimento de maneiras específicas de se aproximar dos textos (em função de seus autores e de suas condições de produção e divulgação), de os ler (por meio de procedimentos de capitalização das informações) e de os relacionar com a docência (tomando-os como subsídios para refletir sobre sua prática profissional). Instaurava-se, pois, um determinado ‘padrão’ de leitura profissional entre as professoras que, como visto, passavam a atribuir especial importância a essas ‘novas’ práticas, mais intensivas e cuja realização vinculava-se a propósitos claramente formativos. Leituras desse tipo apareciam-lhes, agora, como caminhos para alcançar distinção em seu círculo de convivência social e profissional e, também, para legitimar suas opiniões, posturas e atitudes docentes.

No entanto, eram modos de ler que elas associavam a um ambiente com o qual mantinham apenas relações contingentes, que corriam o risco de ser interrompidas

com o término do PEC. Algumas professoras mostravam-se bastante temerosas sobre o fim das aulas, quando elas voltariam “ao mundinho” da escola, como ressaltou a professora Raquel⁷⁰. O tipo de relação com a leitura que as professoras estabeleciam antes do ingresso naquele programa parecia não mais satisfazer as atuais exigências de algumas delas. Elas adotavam (mesmo que parcialmente, como já discutido) um novo modo de considerar o papel das leituras profissionais de natureza teórica; mais próximo da perspectiva daqueles que haviam organizado a sua formação ali.

Configurava-se, assim, uma situação de *violência simbólica* que, segundo, Bourdieu (1996, 1998) caracteriza-se pela adesão por parte dos ‘dominados’ ao ponto de vista dos ‘dominantes’ (e, portanto, à situação de dominação) em meio aos embates estabelecidos em um determinado campo. Nesse caso, os primeiros passam a enxergar a si próprios através da perspectiva dos segundos instituindo-se, a partir disto, uma “violência suave e frequentemente invisível.” (1998, p. 41)

Para as professoras aqui consideradas, a exposição a esse tipo de violência as conduzia a um novo modelo de avaliação de suas leituras e papel de leitoras. Um certo desagrado quanto aos seus próprios hábitos de leitura profissional as acompanhava há algum tempo e, desde o início das atividades desta pesquisa, elas já se referiam à insuficiência de sua atuação como leitoras. No entanto, as professoras dos dois pólos mostravam-se cada vez mais críticas quanto aos hábitos de leitura que diziam ser partilhados entre seus pares e, também, sobre suas próprias possibilidades de leitura fora do ambiente do programa. A avaliação que faziam a esse respeito vinha sendo crescentemente influenciada por padrões acadêmicos, que lhes apontavam um ideal de professora-leitora bastante exigente e, em muitos aspectos, distante da imagem que elas faziam de si mesmas e de suas condições objetivas de leitura.

A leitura intensiva, exaustiva e pessoal se impunha a elas, cada vez mais fortemente, como o modelo legítimo de contato com os textos educacionais. No entanto, em sua vida diária, aquelas professoras eram conduzidas a praticar um outro tipo de leitura, mais caracterizada pela descontinuidade, pela rapidez e pela superficialidade. Embora esses modos de ler pudessem ser insatisfatórios para a capitalização mais efetiva das informações, não chegavam a constituir uma ‘não leitura’. Leituras fragmentadas, ‘transversais’, realizadas em meio ao barulho também possibilitam a apreensão de informações (de modo mais ou menos eficaz).

⁷⁰ Pólo II -registro de observação de sala de aula – 30/04/2002.

No entanto, os modelos que as professoras apreendiam a partir das práticas de leitura efetivadas no PEC (de certo modo também contraditórias com a ‘verdadeira leitura’ que apregoavam) impediam-lhes de atribuir qualquer valor às leituras ‘superficiais’ que costumavam realizar em função da falta de condições mais favoráveis. Assumir essas suas leituras - realizadas muitas vezes na urgência, na desordem e na incerteza de ter memorizado e compreendido as informações - como aceitáveis ou como uma ‘bricolagem’ imposta pela necessidade, colocaria em questão suas próprias representações sobre a legitimidade universitária. Uma formação profissional em nível superior decerto requeria a aprendizagem de novas posturas, valores e práticas.

Com isso, ao mesmo tempo em que as professoras comemoravam sua maior desenvoltura em leituras de natureza teórica e com fins profissionais, viam aumentar o seu próprio nível de exigência a esse respeito (relativo à quantidade de textos lidos e de como os incorporar à docência). Paradoxalmente, intensificavam-se os sentimentos de insatisfação que elas compartilhavam quanto às suas práticas de leitura profissional.

4.4.3. Entre apropriação e imposição: novas leituras profissionais docentes

De um lado, cancha para interesses e táticas de consumo docente; de outro, imposição de práticas, posturas e padrões (acadêmicos) de relação com discursos e textos educacionais. Por meio dessas relações dialéticas entre *apropriação* e *imposição*, constituía-se o ambiente de leitura profissional no PEC-Formação Universitária. Como foi dito, as docentes focalizadas transitavam pelas leituras indicadas no programa sob a ótica prática que caracteriza sua cultura profissional de pertença, apropriando-se dos textos por meio de *táticas* que os fazia ‘dialogar’ com seus interesses e necessidades mais prementes. Ao mesmo tempo, porém, incorporavam novos procedimentos e padrões de leitura profissional que iam ao encontro de sua formação como ‘novas leitoras’ de textos acadêmico-educacionais.

Com isso, introduziam-se de um modo mais contundente no espaço das produções educacionais, como consumidoras. Embora o consumo que faziam desses discursos não fosse passivo (lhes possibilitando produzir sentidos e modos de ler

alternativos) tendia à intensificação, infundido-se como mais uma atividade inerente à docência. O consumo de discursos acadêmico-educacionais – para a composição de posturas e práticas mais reflexivas - legitimava-se, aos olhos das professoras, como condição para sua autoridade e excelência profissional. Exigências quanto ao estabelecimento de ligações mais estreitas com valores e práticas acadêmicas agregavam-se então à sua identidade profissional. Disso resultava uma maior disponibilidade, interesse e habilidade para ler textos produzidos no contexto acadêmico, relacionando-os inclusive ao trabalho docente e à vida cotidiana escolar. Mas, essas novas relações com produções e práticas acadêmicas traziam consigo conseqüências de outra ordem.

As professoras, como já mencionado, mostravam-se mais exigentes e insatisfeitas com suas próprias práticas de leitura. Partilhavam sentimentos de desconforto em função da distância entre suas condições objetivas de leitura e aquelas que agora vislumbravam como sendo ideais. A situação parecia caracterizada, pois, por um *efeito perverso de frustração* (Boudon, 1977), resultante do fato de as professoras terem assumido para si um determinado padrão acadêmico de leitura, aumentando o nível de expectativa com relação a sua própria atuação como leitoras. De acordo com Boudon (1977), os sujeitos agem em função de seus interesses sem, no entanto, prever certos resultados que podem surgir de suas ações – os *efeitos perversos*. Isso porque as informações que eles dispõem sobre as possibilidades e os resultados de suas escolhas costumam ser incompletas. Suas atitudes acarretam, então, em resultados muitas vezes imprevisíveis (desejáveis ou não).

As investigações realizadas entre as professoras apontaram, ainda, a existência de um outro possível *efeito perverso* decorrente dessas novas leituras docentes. Em certas ocasiões, algumas professoras comentaram que vinham sentindo-se cada vez mais inseguras sobre o trabalho que deveriam realizar na escola: “Quando eu chego na sala de aula, tenho a impressão de que não sei mais dar aula” dizia a professora Maribel durante uma discussão com as colegas.⁷¹ A professora referia-se às incongruências que percebia entre o que era proposto nos textos lidos (no caso, a pertinência das práticas voltadas ao letramento dos alunos) e as exigências e expectativas que deveria atender na instituição escolar. A professora Vânia também teceu comentários nesse mesmo sentido: “Quanto mais eu leio, mais confusa eu fico a esse respeito. (...) Queria ver se eles [professores

⁷¹ Pólo II - registro de observação de sala de aula – 30/04/2002.

videoconferencistas] dessem aula em uma classe de primeira série em uma escola estadual”⁷².

A percepção dessas incoerências entre, de um lado, o que os textos propunham como sendo *ideal* para a docência e, de outro, as expectativas e condições de trabalho que encontravam na escola, costumava gerar sentimentos ‘paralisantes’ por parte das professoras. Os saberes dos quais dispunham para lidar com as condições objetivas do ambiente escolar pareciam-lhes agora estéreis, já que os muitos conceitos estudados sugeriam que a docência era uma atividade ainda mais complexa do que elas imaginavam até então.

Emergia, assim, um *efeito perverso de contradição* (Boudon, 1977), próprio de situações em que as ações dos sujeitos têm resultados contrários àqueles que eles esperavam. Para as professoras aqui focalizadas, a posição de ‘novas leitoras’ de textos acadêmico-educacionais rendia sentimentos controversos. De um lado, representava promessa de aumento quanto a sua legitimidade, autoridade e *status* profissional, já que elas ascendiam a um grupo mais seletivo, composto pelos que têm acesso a saberes ‘científicos’ relativos à educação e que podem, portanto, tomá-los para explicar e refletir o seu trabalho e as condições nas quais ele ocorre. Por outro lado, porém, essa ‘nova’ posição era acompanhada por sensações de submissão e de expropriação de seu próprio *saber fazer* docente.

⁷² Pólo I - registro de observação de sala de aula – 06/03/2002.

Considerações Finais

*Formação de professores,
reproblematização de saberes acadêmicos e
temporalidade dos usos em
leituras profissionais docentes*



Jovem lendo um livro na praia. Picasso, 1937

As leituras profissionais e de formação focalizadas por este estudo foram realizadas em um ambiente particularmente heterogêneo caracterizado, de uma só vez, por práticas, valores e posturas de tipo acadêmicas; por objetivos mais imediatos de preparo de docentes para a atuação na rede estadual de ensino paulista; e pela presença de professoras das séries iniciais, que compartilhavam modos específicos de vivenciar as experiências formativas em curso. O conjunto de descrições e análises que fora proposto ao longo das páginas precedentes desta tese apontam para uma multiplicidade de aspectos que se entrecruzaram na configuração das práticas de leitura docentes levadas a efeito naquele cenário. Entre os fatores considerados, destacam-se:

- o contexto institucional do programa, os pressupostos envolvidos em sua implementação e o modo como ele foi organizado;
- especificidades das culturas profissionais que conviveram naquele espaço, no que se refere a seus saberes objetivos, *habitus* e referências institucionais;
- representações sobre a leitura, a docência, os professores e sua formação e também sobre a universidade;
- a natureza dos textos impressos, os discursos que eles faziam veicular e sua materialidade;
- as experiências prévias de leitura das professoras, o modo como se relacionavam com os discursos educacionais e com a docência, bem como suas intenções com relação ao programa e à formação oferecida;
- a organização do ambiente de leitura em cada um dos dois pólos observados e os procedimentos efetivamente empregados na interação com os textos.

Como antes discutido, a configuração particular do PEC-Formação Universitária – com a reunião das três instâncias (SEE-SP, universidades, professores) em torno de uma mesma iniciativa de formação – orientou-se por discursos que, atualmente em destaque, apregoam a *universitarização* da docência das séries elementares. Esse processo é considerado como caminho para a afirmação do *status* profissional do magistério (Bourdoncle, 2000) e para uma melhor preparação dos docentes tendo em vista o enfrentamento dos muitos desafios e dificuldades que ora se impõem à instituição escolar. A assimilação, por parte dos professores, de saberes pedagógicos de natureza ‘científica’ e de posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica é atualmente entendida como meio para *racionalizar* as práticas docentes e de, com isso, torná-las mais eficazes. Trata-se de esforços no sentido da fabricação do professor profissional (Popkewitz e Nóvoa, 2001), com o propósito de alçar o magistério a uma posição de maior prestígio social e intelectual, entendida como sendo mais favorável para seu ajustamento a princípios de autonomia e de autogoverno que são impostos à gerência dos assuntos escolares.

Esse movimento de *universitarização* do magistério, que inclui a supervalorização dos saberes ‘científicos’ para a docência, favorece a emergência de uma “hiper-produção informativa” (Alava, 1997, p.96) com a ampliação da oferta e das exigências para as leituras dos professores. Essa tendência encontra limites, no entanto, em posturas e atitudes de desinteresse geralmente presentes nas relações que os professores estabelecem com produções acadêmico-educacionais (Jonnaert, 1996; Alava, 1997; Bueno, 1998; Bartels, 2003; A.-M. Chartier, 2003a); o que concorre, entre outros fatores, para a afirmação de um “iletrismo pedagógico” (Gambart, 1987; Alava, 1991; Etévé, 1992; Drouet, 2000) entre eles. Assim, paradoxalmente, o considerável desenvolvimento ora em curso no ramo das publicações educacionais resulta em uma situação de “sub-informação” (Alava, 1997, p.96) por parte dos professores.

Esse contexto de produção e circulação de saberes educacionais é fonte de contradições e também de desencontros para a formação docente. Indícios a esse respeito puderam ser identificados no ambiente focalizado por esta investigação. Nele, várias professoras mostraram ter pouca familiaridade com saberes, textos e procedimentos de estudo e de leitura presentes na cultura acadêmica. Para elas, a realização das atividades e dos trabalhos exigidos no PEC representava um desafio, cujo enfrentamento trazia mudanças significativas para sua rotina. As leituras, nesses casos, eram realizadas com dificuldade, especialmente no que se refere: ao tratamento lexical de termos, cuja acepção

teórica elas desconheciam em função da insuficiência de seus conhecimentos conceituais sobre os temas abordados; e à exploração mais ampla dos textos em busca de sua compreensão, integrando, selecionando e organizando paulatinamente as informações oferecidas.

Havia também professoras que apresentavam maior destreza na leitura daqueles textos. O contato com materiais desse tipo já não constituía novidade para elas, que costumavam freqüentar cursos oficiais de formação continuada e, com isso, ter acesso a produções e práticas acadêmicas (o que ocorria principalmente no caso das professoras reunidas no Pólo II). Elas revelavam ter certa intimidade com assuntos e conceitos teóricos presentes nos textos que lhes eram então propostos e atuavam com maior independência nos procedimentos envolvidos para sua compreensão.

Relevante ressaltar, no entanto, que apesar dessas disparidades existentes entre as professoras no que se refere às experiências e competências de leitura, elas apresentavam semelhanças significativas quanto aos seus modos de ler no programa. Nesse sentido, as leituras que realizavam costumavam ser caracterizadas pela presença marcante da *oralidade* para o exame e discussão de assuntos diretamente relacionados à vida cotidiana das escolas onde lecionavam. As leituras profissionais ali realizadas assumiam, com isso, feições específicas que as tornavam mais próximas da docência diária. Convertiam-se, desse modo, em *leituras de trabalho* percebidas pelas professoras a partir de seu valor de uso para o atendimento das necessidades e a resolução de problemas que elas enfrentavam no exercício de seu ofício.

Essas posturas e esses procedimentos de leitura assumidos pelas professoras sugerem seu pertencimento a uma mesma comunidade social de interpretação (Fish, 1982; R. Chartier, 1999a) caracterizada, entre outros aspectos, por uma racionalidade prática, orientada por uma lógica da ação. Tendo em vista o exercício da docência – uma *arte prática* (Scheffler, 1974) ou *arte do fazer* (de Certeau, 1994 [1980]) – as professoras valiam-se de modos de ler que A.-M. Chartier (1999a) já havia identificado com sendo ancorado em saberes e interesses de ordem prática.

Esse fenômeno observado entre aquelas docentes vai ao encontro de um dos pressupostos mais centrais desta investigação, que diz respeito ao caráter produtivo da leitura; o que é sugerido por autores interessados em diferentes áreas do conhecimento, entre os quais: de Certeau (1994 [1980]) no âmbito da antropologia; Pêcheux (1990 [1969]) na lingüística; R. Chartier (1999a [1992]) em estudos relacionados à história

cultural e à sociologia cultural; além de Bower e Morrow⁷³ (*apud* Fayol, 1996), Fayol (1992a,1992b) e de Schank e Abelson⁷⁴ (*apud* Colomer e Camps, 2002) filiados à psicologia cognitiva. Esse modo de considerar a atividade do leitor sugeria, desde o início da pesquisa, a possibilidade de que, durante a leitura de textos acadêmico-educacionais, as professoras pudessem elaborar sentidos alternativos aos inicialmente previstos e, com isso, subverter a ordem do discurso presente nos textos que lhes seriam dados a ler.

De fato, ao interpretarem os discursos em função de seus próprios interesses categorias e necessidades, as professoras inventavam nos textos “outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles” (de Certeau, 1994 [1980], 264-265); modificando-os por assumirem o lugar antes ocupado por seus autores. Essas *táticas de consumo*, sobre as quais de Certeau se refere, conferiam especificidades para as leituras realizadas pelas professoras. Entende-se, com isso, que o seu pertencimento a uma mesma comunidade de leitores não se devia às interdições, carências e dificuldades que, realmente, muitas delas enfrentavam ao ler; e sim aos *modos específicos* pelos quais elas se aproximavam, liam e se apropriavam de discursos e de textos educacionais. Considera-se, destarte, a existência de uma leitura profissional propriamente docente.

No entanto, as condições sob as quais aquelas leituras eram realizadas traziam implicações diversas, entre as quais a redução do grau de liberdade que as professoras experimentavam ao ler os textos. Diferentes *dispositivos* atuavam naquele ambiente tendo em vista conformar a atividade de leitura das professoras, quer seja para lhes apontar o ‘sentido correto’ dos textos ou para lhes inculcar modos de ler mais condizentes com a perspectiva acadêmico-discursiva. Esses limites impostos às leituras das professoras eram ainda maiores no caso daquelas com dificuldades para realizar procedimentos de *baixo nível* (Fayol, 1992a, 1996) no caminho de compreensão dos textos, já que elas dispunham de poucos recursos para os interpretar e estavam mais suscetíveis à mediação e ao controle externo.

Esses dispositivos de coerção competiam, de diferentes formas, para o estabelecimento de uma situação de *violência simbólica* (Bourdieu, 1996, 1998) no ambiente, favorável à instauração de um ‘novo padrão’ de leitura profissional entre as professoras, cujo alcance – a ‘verdadeira leitura’ – parecia-lhes, a partir de então, condição para a conquista de maior autoridade e excelência profissional. Tais leituras, ancoradas sob uma racionalidade discursiva – cujas atenções dirigem-se especialmente à busca de

⁷³ BOWER, MORROW. *Mental models in narrative comprehension*. Science n. 247, 1990, p. 44-48.

⁷⁴ SCHANCK, R; ABELSON, R. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. Jersey, LEA, 1977.

explicações e à reflexão sobre os assuntos pedagógicos – impunham-se em função de seu alto valor simbólico naquele contexto.

As práticas, os valores e as posturas de leitura profissional que então emergiam eram produzidas por meio de relações dialeticamente estabelecidas entre, de um lado, os dispositivos de coerção e, de outro, as táticas das quais as professoras se valiam no contato com os textos. A situação resultante de tais embates era fonte de sentimentos controversos para elas. Ainda que se orgulhassem de seus novos hábitos e práticas de leitura profissional e as reconhecessem como caminhos para o estabelecimento de relações mais férteis com a docência, elas se ressentiam pela expropriação dos próprios saberes e práticas profissionais. A racionalidade discursiva que fundamentava as relações a serem estabelecidas com os textos educacionais naquele ambiente requeria, por vezes, que as professoras se afastassem de suas preocupações mais imediatas concernentes ao ensino e passassem a considerar a centralidade de novos objetivos e procedimentos para a atuação docente, tais como: a pesquisa sobre o próprio ambiente de trabalho, com a identificação de indicativos estatísticos e a perspectiva dos diversos grupos da comunidade escolar; o exame teoricamente subsidiado da aprendizagem de seus alunos; e a adoção de uma postura mais reflexiva ante a prática docente. Realizando atividades desse tipo, as professoras mostravam-se satisfeitas por terem mais informações *sobre* o ensino, mas sentiam falta de discussões mais centradas nos saberes *para* o ensino.

Essa era uma fonte de aparente conflito para as docentes, que se viam questionadas (durante as provas, os trabalhos e as discussões nas videoconferências) sobre a *veracidade* dos saberes pedagógicos apresentados nos textos – sobre o que, elas geralmente não faziam oposição – enquanto lhes interessava a discussão sobre a *pertinência* que esses mesmos saberes adquiriam para a instituição escolar em que lecionavam. Agradava-lhes compreender melhor os conceitos presentes em propostas pedagógicas com as quais, muitas vezes, conviviam nas escolas. No entanto, isso não bastaria para que se sentissem mais preparadas para resolver desafios que enfrentavam diariamente no exercício do magistério.

As professoras pareciam buscar imagens de si mesmas e de suas condições de trabalho naqueles textos educacionais que liam, não necessariamente – como é costume imaginar – para encontrar formulações que lhes indicassem *o que fazer* na situação de ensino, mas sim como meio de estabelecer uma *interlocução mais fluida* com discursos produzidos por meio de práticas acadêmicas. Caso não encontrassem seus alunos, suas condições de trabalho, seus desafios refletidos nos textos, faziam-nos objetos de suas

caçadas (de Certeau, 1994 [1980]) e subvertiam – mesmo que não intencionalmente – a ordem dos discursos neles proferidos. Por meio dessa postura ‘subversiva’, elas questionavam, inclusive, a legitimidade dos autores de textos lidos, cujas idéias sobre o ensino, a aprendizagem e a escola apresentavam-se como ‘verdades’ legitimadas pelo discurso ‘científico’, embora, não raras vezes, essas idéias lhes parecessem desprovidas de maior pertinência para a docência. A autoridade de tais concepções pedagógicas era assim confrontada com a “concretude das situações educacionais reais” (Azanha, 1992, p.42) e com saberes profissionais elaborados cotidianamente pelas próprias professoras no seio de sua cultura profissional. Em momentos como esses, os saberes, discursos e textos acadêmico-educacionais eram julgados por elas em função, sobretudo, de seu valor de uso para as práticas escolares.

Esse cenário de desencontros e embates entre as duas culturas profissionais envolvidas sugere desafios para os propósitos universitários relacionados à formação profissional docente. Isso porque a centralidade dos interesses práticos das professoras para suas leituras profissionais sugere a existência de limites quanto ao tipo de formação que a universidade tem lhes proposto, cuja meta costuma ser a teorização de questões educacionais. Para as professoras aqui focalizadas, no entanto, as formulações teóricas só pareciam adquirir sentido se constituíssem ‘atalhos’ para o tratamento de questões de ordem prática que se lhes apresentavam na docência cotidiana. Tem-se, assim, que o oferecimento de formação profissional a professores ultrapassa os objetivos de graduação em nível superior, voltados para a fruição e o debate de produções teórico-pedagógicas. Os limites desse modelo universitário tradicional mostram-se ainda mais flagrantes no caso da formação continuada dos professores, destinada a profissionais experientes, cujos saberes e práticas estão mais arraigados à cultura da escola e do magistério.

O atendimento das necessidades de formação profissional docente requer que se confira centralidade para a *cultura pedagógica* que, como explica Bueno (1996, p.127), excede as teorias sobre o ensino, posto que é “produzida e partilhada socialmente pelos professores”. Nesse sentido, entende-se que a cultura profissional docente não se restringe ao que as teorias educacionais informam *sobre* o ensino, mas tem por base saberes mais específicos que são mobilizados *para* o ensino e também saberes que adquirem sentido *durante* o ensino. Esses saberes, ancorados em uma racionalidade de tipo prática, não estão decodificados em linguagem teórica e tampouco podem ser ensinados, já que se fundamentam principalmente em ações passadas. Trata-se de saberes que integram

um *habitus* profissional (Perrenoud, 1993), o *habitus pedagógico* (Bueno, 1996), que estrutura a prática docente e é por ela (re)estruturado.

A importância dos saberes práticos para a docência tem sido divulgada no campo educacional já há algum tempo. Todavia, as políticas educacionais em curso para a formação de professores continuam a tomar por base uma concepção de profissão fundada na centralidade dos saberes abstratos, que são organizados de modo a assumir suficiente sofisticação para que sejam inacessíveis ao público mais geral (Bourdoncle, 2000). Esse modelo de profissionalização – baseado na perspectiva discursiva – contrasta com o modo como os próprios professores concebem a docência. Para eles, preocupados em resolver os desafios da vida escolar cotidiana, o magistério revela-se mais como um *ofício*, pautado por saberes práticos e por questões de ordem ética, que orientam o seu discernimento para uma atuação pertinente em cada situação e em cada momento (A.-M. Chartier, 1990; Rios, 1993; Aquino, 1998; Sarti, 2000).

A universidade apresenta aos professores práticas que alcançam alto valor simbólico (especialmente para o próprio meio acadêmico), tais como: o tratamento teórico das questões de ensino, o conhecimento do léxico acadêmico e a reflexão sobre o ensino a partir de pressupostos de natureza teórica. No entanto, a formação de professores mais competentes requer uma exploração detida dos saberes pedagógicos que assumem maior valor de uso para o ensino. Acredita-se, com Derouet (2002) e com Etévé e Rayou (2002), que os professores poderiam atribuir maior sentido aos saberes acadêmico-educacionais – e, portanto, aos textos que os fazem circular – se eles passassem por processos de *reproblematização*, ou seja, por desconstruções e reconstruções parciais, orientadas pelas necessidades e pelos valores próprios à instituição escolar e ao trabalho docente. Esses propósitos incluem mudanças para a formação dos professores e também para a produção de conhecimentos acadêmico-educacionais, que deixaria de limitar-se à busca de explicações abstratas sobre o ensino, para focalizar “o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (Azanha, 1995, p.71). Acredita-se que esse caminho poderia evitar muitos desencontros que, como ressalta Bueno (1998), vêm caracterizando as relações estabelecidas entre, de um lado, as escolas e seus professores e, de outros, os pesquisadores e docentes universitários.

Cabe reconhecer os esforços que já estão em curso nesse sentido. Muitas pesquisas acadêmicas realizadas nas últimas décadas têm elegido a escola como objeto privilegiado de estudo, focalizando seus êxitos, práticas e dificuldades. Programas de formação e impressos atualmente dirigidos aos professores também procuram oferecer

maior preparo para o conhecimento e o exercício da docência. O PEC-Formação Universitária também parece ser um bom exemplo desse tipo de esforço, pois propunha, entre outras atividades, que os professores lessem textos que focalizassem o trabalho docente e que dirigissem seus olhares para características e problemas da escola em que lecionavam.

No entanto, esse modo de conceber a aproximação entre a universidade e a escola resulta, muitas vezes, na imposição de *modelos* para a percepção das questões de ensino. A escola passa, então, a ser vista sob o ponto de vista acadêmico, sem que os saberes dos professores sejam de fato considerados sob os critérios práticos que lhe são próprios. Atua-se na formação docente como se somente as universidades tivessem algo a dizer sobre a escola, já que várias delas vêm, de fato, produzindo saberes a esse respeito; e como se coubesse aos professores somente aprender esse modo específico de aproximar-se das questões de ensino. O papel formador da universidade torna-se então cada vez mais legítimo perante a sociedade, os próprios professores e o poder público, mas perde-se a oportunidade de apreender indícios da cultura pedagógica compartilhada entre os docentes, fonte de conhecimentos mais pertinentes sobre a escola. Como ressalta Bueno, “são eles, os professores, que têm acesso diário aos problemas da sala de aula e podem por isso discorrer sobre os mesmos com familiaridade; mais do que isto, são eles que de fato podem apostar na melhoria do ensino” (1998, p.9). A desconsideração desse aspecto concorre para a consolidação de um mercado de formação docente bastante rentável, embora carente de práticas mais efetivas de reflexão sobre as experiências dos professores e de partilha de seus saberes profissionais (Nóvoa, 1999).

Como visto, essa ‘aridez’ presente no cenário da formação docente não foi capaz de eliminar as “margens de manobra” (de Certeau, 1994 [1980], p.44) das quais as professoras focalizadas por esta pesquisa se valeram no contato com dispositivos atuantes em sua formação, como a leitura de textos acadêmicos. Elas empregavam modos específicos de ler aqueles textos e de apropriar-se deles, subvertendo muitas vezes os discursos que eles veiculavam e, com isso, suas intenções para a formação docente. Por meio dessa *atuação tática*, as professoras limitavam o potencial coercitivo desses discursos e práticas formativas oficiais, delas se apropriando; aproveitavam-se da “ocasião” para “tirar proveito de forças que lhes eram estranhas” (de Certeau, p.47) e para produzir, mesmo que subliminarmente, um ambiente de formação profissional paralelo e em muitos aspectos alternativo àquele que lhes era oferecido. Nesse espaço continuamente (re)conquistado, as professoras compartilhavam saberes, expectativas e inquietudes sobre a

docência, tendo por fundamento uma perspectiva prática vinculada à cultura pedagógica que subsidia o exercício de seu ofício.

A *astúcia* das professoras nesse caso limitava, inclusive, o sucesso dos dispositivos ali empregados para a formação de ‘novos leitores’ de textos acadêmico-educacionais. Não obstante esses dispositivos terem, como já mencionado, instaurado um novo padrão de leitura profissional entre elas, modos docentes de ler resistiam e continuavam a influenciar suas formas de se relacionar com saberes e discursos pedagógicos produzidos em ambiente acadêmico. Mesmo considerando as limitações impostas à ação racional dos sujeitos (como antes discutido), considera-se que, no contato com textos acadêmico-educacionais, as professoras de certo modo ‘escolhiam’ aqueles que mais lhes interessavam, empenhando-se em maior ou menor grau em sua leitura ou fotocopiando-os para contatos futuros. Além disso, elas ‘escolhiam’ as maneiras pelas quais tais leituras seriam realizadas: se a partir do modelo acadêmico apresentado ou por meio de suas já examinadas artimanhas de consumo.

Essas ‘escolhas’ configuravam um tipo de *ação estratégica*⁷⁵ (Boudon, 1977) pautada pelo *valor* que as professoras atribuíam aos textos e aos modos de ler naquela situação, quer seja do ponto de vista prático (valor de uso para a docência e/ou para o desempenho discente no programa) ou simbólico (ganhos quanto a sua legitimidade profissional). A atenção dispensada às leituras e aos procedimentos nelas empregados variava, então, em função de sua pertinência para a situação (em que elas se viam como docentes e/ou discentes) e para os interesses compartilhados pelo grupo de professoras.

A centralidade dessa perspectiva prática para suas relações com textos acadêmicos no programa foi ao encontro de pressupostos tomados por este trabalho no que se refere à existência de especificidades quanto às leituras que os sujeitos realizam com fins profissionais. Decerto, as ‘escolhas’ das professoras referentes a textos pedagógicos seriam em muitos aspectos diferentes das relacionadas a leituras de lazer ou de outros tipos que elas realizassem com fins diversos. As leituras profissionais docentes baseavam-se em critérios específicos relacionados à docência, que foram inclusive objeto de exploração mais detida no âmbito deste estudo.

⁷⁵ O termo ‘estratégia’ é empregado de diferentes modos por autores mencionados neste trabalho. Para de Certeau (1994 [1980]), a *estratégia* refere-se ao cálculo de relações de força colocadas em prática por “sujeitos de querer e poder” (p.46), que capitalizam seus proveitos; o que se opõe às ‘táticas’, por meio das quais os consumidores produzem, embora sem dominar o tempo, ou seja, sem capitalizar suas produções. De sua parte, Boudon (1977) considera como *estratégica* a ação dos atores sociais, que – de acordo com a perspectiva apontada pelo *individualismo metodológico* de Weber – realizam escolhas racionais em função de seus interesses.

Temporalidade dos usos em leituras profissionais docentes

Essas considerações sobre o caráter específico das leituras profissionais dos professores motivaram esforços para a explicitação dos critérios que presidiam as ‘escolhas’ e grau de investimento pessoal (de energia e tempo especialmente) aí presentes. A partir das análises ensaiadas a esse respeito, elaborou-se um esboço sobre a *temporalidade dos usos* nas leituras profissionais docentes⁷⁶, por meio do qual pretende-se evidenciar fatores que se entrecruzavam para as ‘escolhas’ daquelas professoras, no que diz respeito ao tratamento dos textos acadêmico-educacionais que lhes chegavam às mãos. Para tanto, tomou-se como subsídio proposições de Boudon (1977, 1999) que, como referido, insiste na centralidade dos *interesses* para as ações dos sujeitos, que são orientadas ainda em função da elevação de seus benefícios e da redução dos investimentos necessários.

Sob tal perspectiva, entende-se que as professoras focalizadas por este estudo ‘escolhiam’ suas leituras em função do valor (de uso ou simbólico) que a elas atribuíam em função do atendimento de seus interesses profissionais. Esperavam delas certos benefícios, tais como: debater especificidades do trabalho que realizavam na escola, reunir informações para cumprir as atividades ligadas ao programa (provas, monografia final, vivências educativas, oficinas culturais etc.), justificar teoricamente suas ações profissionais, informar questionamentos sobre atitudes tomadas pela direção da escola, ter contato com autor(es) ‘legítimo(s)’ no meio educacional, incrementar sua formação para rivalizar com colegas que freqüentavam cursos regulares de graduação (e que, como dito, costumavam menosprezar o PEC), entre outras possíveis motivações.

O valor associado à leitura de cada texto era, ainda, balizado pelas professoras em função da maximização dos benefícios esperados. Estabeleciam-se, pois, prioridades. Nesse sentido, alguns fatores atuavam como parâmetro para o nível de investimento pessoal dispensado por elas nas leituras profissionais:

- o intervalo de tempo previsto entre a leitura do texto e o ‘emprego’ esperado, quer seja como fonte de informação para a exercício da docência e/ou para o cumprimento de tarefas relativas ao próprio

⁷⁶ Agradeço à professora Anne-Marie Chartier pela proposição inicial dessa ‘tipologia’ e pelas muitas orientações que ofereceu no sentido de sua elaboração.

programa, como subsídio para ampliação de conhecimentos sobre o ensino ou como recurso para legitimação de discursos e práticas. Os textos poderiam, então, possibilitar benefícios imediatos ou a curto, médio ou longo prazo. Tendo em vista o caráter pragmático da docência, considera-se que as leituras mais ‘valiosas’ para as professoras eram aquelas que poderiam lhes render benefícios em um menor espaço de tempo;

- o grau de certeza sobre seu ‘emprego’ (objetivo e/ou simbólico);
- a extensão e durabilidade dos benefícios alcançados;
- o nível do esforço requerido: textos mais ou menos ‘difíceis’ ou longos; lidos individualmente ou de modo coletivo; durante a permanência no pólo ou não etc.

Exemplos a respeito dessa *temporalidade do uso* que se fazia presente nas leituras das professoras podem ser mencionados. Como visto, a leitura de um texto sobre as etapas cognitivas da aprendizagem da escrita⁷⁷ representou, para um grupo de professoras, possibilidade de discussão sobre questões que pareciam lhes provocar especial interesse, entre as quais: o trabalho que elas desenvolviam junto aos alunos; as orientações que vinham recebendo da direção e/ou coordenação da escola e as contradições que aí identificavam; as dificuldades mais específicas enfrentadas por alguns de seus alunos; a incompreensão de seus superiores ou de pais de alunos acerca de seus procedimentos de ensino; e as especificidades institucionais de seu trabalho. Esses temas mostravam-se altamente instigantes para as professoras e, mesmo não tendo sido abordados diretamente pela autora, agregavam *valor* à leitura do texto (já que lhe foram associados por meio de táticas de consumo). Tratava-se de temas sempre prementes para o trabalho diário daquelas docentes junto aos alunos e para o enfrentamento de outras dificuldades a ele relacionadas (como, por exemplo, a negociação de procedimentos pedagógicos com seus superiores e com pais de alunos).

⁷⁷ Capítulo IV desta tese – referente à observação realizada em sala de aula em 24/04/2002.

Em casos como esse, as professoras contavam com uma razoável certeza quanto à efetividade do ‘emprego’ da leitura feita, o que deveria acontecer em um espaço de tempo ‘curto’ ou ‘médio’ (na próxima reunião pedagógica ou mesmo na próxima aula junto aos alunos) e mesmo imediatamente, pela possibilidade de compartilhar inquietações e frustrações com seus pares, ali mesmo no programa. Uma leitura que, como essa, fosse vista pelas professoras como fonte de tantos benefícios valia o emprego de esforços mais concentrados de sua parte (o enfrentamento de dificuldades relativas ao acesso lexical, a leitura de textos mais extensos, atividades individuais e/ou acompanhada por anotações etc.). Importante ressaltar que, no episódio acima relatado, as táticas de consumo das professoras *valorizaram* a leitura daquele texto não somente em função do apelo associado aos temas então debatidos, mas também por tornarem seu ‘emprego’ mais próximo no tempo. Isso porque o texto limitava-se a descrever teoricamente as etapas da aquisição da escrita, assumindo uma função meramente explicativa. As inferências realizadas pelas professoras transformaram sua leitura em uma “ocasião” (de Certeau, 1994 [1980], p.47) para a discussão de temas que elas consideravam urgentes; o que lhe associou a possibilidade de ‘emprego’ mais imediatos.

Outras leituras pareciam motivar menor empenho por parte das professoras. Textos como os reunidos na *Oficina Cultural 4* sobre gêneros do discurso, por exemplo, teriam para elas um ‘emprego’ certo e a curto prazo (o que, como visto, tenderia a elevar o seu valor), mas, naquele caso, tais benefícios restringir-se-iam às próprias atividades do programa (a realização de trabalhos), o que não bastou para causar maior motivação às professoras. Leituras desse tipo poderiam possibilitar, também, um ‘emprego’ a longo prazo, como no caso de as docentes ingressarem em um programa de pós-graduação. Contudo, nesses termos, seu ‘emprego’ passaria a ser um tanto incerto, o que competia para sua ‘desvalorização’ e decorrente redução do empenho que lhes seria conferido pelas professoras. Assim, no caso dos dois pólos investigados, a leitura realizada a partir desses textos teve como objetivo central a mera realização dos exercícios propostos na apostila a seu respeito, alcançando um nível de aprofundamento diretamente proporcional ao grau de dificuldade imposto pelos mesmos.

Mesmo alguns textos que incidiam mais diretamente sobre o trabalho docente deixaram de despertar maior interesse por parte das professoras que, nesses casos, julgaram que as informações veiculadas eram pouco pertinentes à situação de ensino (ainda que as descrições ou explicações sobre os fenômenos focalizados lhes parecessem

‘verdadeiras’). Foi o que ocorreu no Pólo II⁷⁸, quando as professoras liam um texto a respeito da avaliação de competências em língua portuguesa, no qual foi apresentado um rol de habilidades de leitura esperadas para alunos da quarta-série do Ensino Fundamental. As professoras mostraram-se um tanto apáticas durante a leitura do texto e, ao serem questionadas pelo tutor sobre esse aparente desinteresse, explicaram que as 18 habilidades mencionadas ofereciam uma aproximação excessivamente detalhada da atividade de leitura, que dificilmente seria considerada pelos professores na avaliação de seus alunos (o que, segundo elas, costuma ocorrer durante a aula, em momentos de atividades coletivas, quando vários eventos têm lugar simultaneamente, impedindo que o professor centre suas atenções a somente um aluno-leitor). Além disso, elas ressaltaram que seria inviável que o professor memorizasse esse elevado número de habilidades, tendo, pois, dificuldades para se reportar a elas mesmo nos casos em que avaliasse os alunos por meio de atividades escritas. As professoras não vislumbravam proveito para as informações contidas naquele texto e, por isso, conferiram reduzidos esforços para sua leitura (já facilitada pela disposição das informações, em tópicos), que se restringira à mera reunião de informações para a resolução das atividades a ele relacionadas.

Tal como pode ser apreendido por meio desses casos exemplares, os critérios envolvidos naquelas leituras articulavam-se de diferentes formas em cada situação, conferindo *mobilidade e diversidade* para as ‘escolhas’ realizadas; que tinham como eixo central os interesses de professoras experientes em seu ofício e, portanto, bastante centradas na perspectiva prática da docência. Os textos ‘selecionados’ por elas seriam aqueles que lhes possibilitassem maiores chances de verem a si mesmas, de algum modo, ‘refletidas’ (seu ambiente de trabalho, suas preocupações, suas urgências, suas frustrações, seus alunos etc.).

Cabe ressaltar, no entanto, que esses critérios alteravam-se significativamente com a aproximação do período de avaliação. Nesses momentos particulares, as professoras suspendiam significativamente seus critérios prático-profissionais de julgamento e adotavam uma lógica igualmente pragmática, mas ancorada em objetivos discentes, diretamente vinculados ao desempenho no programa. Assim, textos considerados ‘mais importantes’, por abordarem conteúdos com alta probabilidade de serem examinados na avaliação, eram lidos (e, por vezes, relidos) coletivamente nos grupos, que costumavam exigir, nesses momentos, uma postura mais professoral por parte

⁷⁸ Registro de observação de sala de aula – 28/06/2002.

de seus tutores. As inferências e discussões sobre o texto reduziam-se então ao mínimo necessário para uma compreensão atrelada ao que ‘o autor quis dizer’. Entende-se que, naqueles momentos, diminuía significativamente as possibilidades de as professoras vivenciarem práticas mais férteis de reflexão e partilha de saberes.

Além de preocupação com as provas, o ‘padrão acadêmico’ de leitura, que vinha sendo incorporado pelas professoras, também interferia nessas suas ‘escolhas’. Elas pareciam cada vez mais inclinadas a considerar a legitimidade dos autores e dos temas como critério de avaliação dos textos. Assim, em alguns casos, a preocupação com o valor simbólico conferido a eles impunha-se sobre seu valor de uso e as professoras empregavam investimentos significativos para sua leitura (efetiva ou como uma intenção, no caso de textos que foram fotocopiados). Critérios discursivos de seleção das leituras pareciam afirmar-se gradualmente entre elas, competindo para mudanças quanto aos seus modos de considerar o *valor* dos textos e de relacioná-los à docência. As promessas de legitimidade e de autoridade profissional que elas percebiam como associadas a produções de tipo acadêmicas pareciam-lhes vantajosas, sobretudo para a solução de impasses e desencontros vividos na instituição escolar. Representavam, portanto, uma ‘arma’ nessas batalhas cotidianas, como ilustrou uma das professoras.

Mas um outro ‘duelo’ estabelecia-se no interior do próprio PEC-Formação Universitária, no qual as professoras valiam-se de suas astúcias com vistas a criar ocasiões para processos de formação, em vários aspectos, alternativos aos que lhes eram oferecidos pelas instâncias oficiais; ao mesmo tempo em que se rendiam aos encantos da “maravilhosa legibilidade da ordem do discurso” (A.-M. Chartier, 2003b, p.13) e das práticas discursivas. Valendo-se de uma das inspiradoras imagens pelas quais Michel de Certeau (1994 [1980]) caracteriza a arte de ler, é possível afirmar que as professoras atuavam naquele contexto, de uma vez, como ‘caçadoras’ e como ‘caça’, na busca por novas práticas de leitura profissional docente.

Referências Bibliográficas

1. Referências neste trabalho

ABRAHAM, Ada. *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.

ALAVA, Séraphin. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives Documentaires en Education*, n. 22, p.93-101, 1991.

_____ Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionalisation: lire pour enseigner. *Spirale – Revue de Recherche*, n. 19, p. 89-99, 1997.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela (org.) *A Formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, n.64, p. 14 – 23, fev., 1988.

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola. In: *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo, Summus Editorial, 1998.

AZANHA, José Mário P. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____ *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução da Educação no Brasil: ao povo e ao governo - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, SP: Editora Nacional, 1932.

- BAHLOUL, Joëlle. Les faibles lecteurs: pratiques et représentations. In: POULAN, Martine (org.). *Pour une Sociologie de la Lecture: lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1988.
- BARBIER-BOVET, Jean-François. La fin et les moyens: méthodologies des enquêtes sur la lecture. In: POULAN, Martine (org.). *Pour une Sociologie de la Lecture: lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1988, p. 215-37.
- BARTELS, Nat. How Teachers and Researchers Read Academic Articles. *Teaching and Teacher Education* n. 19, p. 737- 53, 2003.
- BASTOS, Maria Helena. As Revistas Pedagógicas e a Atualização do Professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992), In: CATANI, D. e BASTOS, M.H *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo: Escrituras, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M., SILVA C. (orgs). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p.23-60.
- BELLO, Isabel M. e BUENO, Belmira O.. É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o discurso do PEC-Formação Universitária. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/Anped.Belo Horizonte: 2005 (FE-UFMG, de 12 a 15 de junho).
- BICCAS, Maurilene, CARVALHO, Marta M^a C. Reforma escolar e práticas de leitura de professores, In: CARVALHO, M.M.C., VIDAL, D. *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular: leitura de operárias*, 2^a ed., Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOUDON, Raymond. *Effets Pervers et ordre social*. Paris: PUF, 1977.

_____. *Le sens des valeurs*. Paris: Quadrige/ PUF, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de Classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 1983.

_____. Leituras, leitores, letrados, literatura. In: *Coisas Ditas*, Editora Brasiliense, 1990.

_____. *Raisons Pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil, 1994.

_____. *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Miceli, Barros, A. Catani, D. Catani., Monteiro e Durand. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *La Domination Masculine*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

BOURDIEU, P. CHARTIER, R. A Leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas da Leitura*, 2ª ed., trad. Cristiane Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 2001 [1985], p. 231-53.

BOURDONCLE, Raymond. Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1/2, p. 29-48, jan/dez, 1997.

_____. Professionnalisation, formes et dispositifs. In: *Recherche et Formation*, n. 35, 2000, p. 117-132.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação *Parecer* n. 251, Brasília, 1962

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer* n. 349, Brasília, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação *Parecer n.3*, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. *Cadastro Nacional de Cursos*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. *Senso da Educação Superior*. Brasília, 2003.

BRICHAUX, Jean. L'éducation et son savoir. In: *Recherche et Formation* n.19, 1995, p. 43 –50.

BRITTO, Luiz Percival. Leitor interdito. In: MARINHO, M., SILVA C.(orgs). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 61-78.

BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C.P.; SOUZA, M.C.C. Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, 4 (1/2), p. 219-318, 1993.

BUENO, Belmira O. *Autobiografia e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*, São Paulo: FEUSP, 1996 (tese de livre docência).

_____ Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B., CATANI, D. B., SOUSA, C.(orgs.) *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*, São Paulo: Escrituras, 1998, p. 7-20.

Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores. Projeto Integrado/CNPq. São Paulo, 2003.

BUENO, B. O. OLIVEIRA, A S. Entre o presencial e o virtual: o trabalho *on-line* no PEC-Formação Universitária. Anais da II Semana de Educação da FEUSP, 2004 (no prelo).

BUENO, B.; SOUZA, D.; SAWAYA, S. *Construindo uma identidade: o PEC-Municípios Formação Universitária São Paulo*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004 (texto não publicado).

CAMPOS, Maria Christina S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, MC; SILVA, V L (orgs.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente.* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CAMPOS, Roselane. O Cenário da Formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores. Anais da XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, 2004.

CARVALHO, José Sérgio F. de *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Marta M. Chagas. A Escola Nova e o Impresso: um estudo sobre estratégias de difusão do escolanovismo no Brasil In: FARIA FILHO, L. M. de (org.) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 65-86.

CASPARD, Pierre et CASPARD-KARYDIS. La presse d'éducation et d'enseignement du XVIII siècle à 1940: à propos d'un répertoire. Paris: INRP, 1988. (Travaux de didactique du FIE, 20).

CATANI, Denice B. *Ensaio Sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos*, São Paulo: FEUSP, 1994 (tese de livre docência).

CATANI, Denice B. Leituras para professores: a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano. *Atas do 1o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Porto, 1998a.

_____ Práticas de Formação e ofício docente. In: BUENO, B.; CATANI, C.; SOUSA, C. (orgs.) *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*, São Paulo: Escrituras, 1998b, p. 21-9.

CERTEAU, Michel de. *La culture au pluriel*. Paris: Christian Bourgois, 1974.

_____ *A Invenção do Cotidiano: artes do fazer*, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].

CHARTIER, Anne Marie. En quoi instruire est un métier. *Le Métier d'instruire* (Colloque de La Rochelle), 1990, p. 21-38.

_____ Les 'faire' ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. *Milieu et liens sociaux* GRAFMEYER, Yves (ed.) Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines, Rhône-Alpes, 1993.

_____ Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation* n.27, p. 67 –82, 1998.

_____. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A., GALVÃO, Ana Maria (orgs) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a, p.89-97.

_____. Um dispositivo sans auteurs: cahiers et classeurs à l'école primaire. In: *Hermès* 25, CNRS Editions, p. 207-18, 1999b.

_____. Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances de praticiens. In : BLANCHARD-LAVILLE, C. FABLET, D. *Écrire les pratiques professionnelles: dispositifs d'analyse de pratiques et écritures*. Paris: L'Harmattan, 2003a.

_____. Culture scolaire et savoirs. Approche historique. *Ville-École-Intégration Enjeux*, Culture(s): entre fragmentation et recompositions, 133, p. 192-215, juin, 2003b.

CHARTIER, AM; DEBAYLE, J. JACHIMOWICZ, MP. Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants em IUFM. In: FRAISSE, E.(org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Puf, 1993.

CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris : Fayard, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre Práticas e Representações*, trad. Maria M. Galhardo, Lisboa: Difel, 1988.

_____. Préface. In: MCKENZIE, D.F. *La Bibliographie et la Sociologie des Textes*. Trad. Marc Amfreville, Éditions du Cercle de la Librairie, 1991 [1986].

_____. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, trad. Mary Del Priori, Brasília: UNB, 1999 a [1992].

_____. Leitura e leitores "populares" da Renascença ao período clássico. In: CAVALLO, G. CHARTIER, R. (orgs) *História da Leitura no Mundo Ocidental II*, São Paulo: Ed. Ática, 1999b, p. 117-34.

- _____. Prefácio In: *Práticas da Leitura*, 2ª ed., trad. Cristiane Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 2001a. [1985], p. 19-22.
- _____. *Cultura Escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001b.
- CHAVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.
- CIZERON, M, GAL-PETITFAUX, N; Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement: le cas de la gymnastique; *Revue Française de Pédagogie*, n. 143, p. 91-100, 2003.
- COLOMER, Teresa, CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLL, César (org.) *O Construtivismo na Sala de Aula*, 3ª ed., trad. Cláudia Schilling, São Paulo: Ática, 1997.
- DEMO, Pedro. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*, Campinas: Papirus, 1995.
- DEROUET, Jean-Louis. Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation: de la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, n.40, p. 13-25, 2002.
- DROUET, Jean-Michel. Les déterminants des diverses pratiques de lecture en éducation des enseignants. *Perspectives Documentaires en Education*, n. 49, Paris: INRP, p. 101-11, 2000.

DUQUESNOY, Sylvie. Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation: note de synthèse et repères bibliographiques. *Spirale Revue de Recherche en Education*, n.19, p. 73-88, 1997.

ERICKSON, Frederick What makes school ethnography 'ethnographic'? *Antropology and Education Quartely*, v. 15, n. 1, p. 51-6, 1984.

ESTEVE, José. *O Mal-Estar Docente*, trad. Agostinho Leite D'Almeida, Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

ETEVE, C, HASSENFORDER, J, LAMBERT-CHESNOT, O. Les enseignants leaders d'opinion: une minorité cachée? *Perspectives Documentaires en Education*, n. 15, p. 129-31, 1988.

ETEVE, Christiane (org.) *Que lisent les enseignants? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris: INRP, 1992.

ETEVE, C., RAYOU, P. *Le demande de transfert des résultats de la recherche*. In: *Recherche et Formation*.n. 40, p. 27-41, 2002.

EVANGELISTA, Aracy. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000. (tese de doutorado)

FAYOL, Michel. Lecture et psychologie cognitive. In: Hébrard, Jean; Butlen Max. *La culture de l'écrit et les réseaux de formation*. Centre Regional de Documentation Pédagogique/ Académie de Créteil, 1992a.

_____. Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In: FAYOL, M. et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992b.

_____. A propôs de la comprehension. In Observatoire National de la Lecture. *Regards sur la lecture et ses apprentissages* <http://wwwpsy.univ-bpclermont.fr/lapsco/membres/articles/fayol96aONL.pdf> Acesso em: 28 mar. 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NOVOA, A FINGER, M. (ed.) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FISH, Stanley. *Is There a Text in The Class*. University of Harvard, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Ecrits III: 1976 – 1979*. Paris: Gallimard, 1994 [1988].

_____. *A Ordem do Discurso*. 9ª ed., trad. Laura Sampaio, São Paulo: Loyola, 1996 [1970].

_____. *A Arqueologia do Saber*. 6ª ed., Luiz Felipe B. Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 [1969].

FRADE, Isabel Cristina A.S., SILVA, Ceris Salete R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M., SILVA C. (orgs). *Leituras do professor* Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 93-117.

GAMBART, Christian. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*. Paris: Université de Paris XIII, 1987. (tese de doutorado).

- _____. Les enseignants face aux médias. *Perspectives Documentaires en Education*, Paris, p. 95-112, 1991.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989 [1973].
- GOODSON, Ivor. (ed.) *Studying Teachers's Lives*. London: Routledge, 1992.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*, Alfragide, McGraw -Hill, 1998.
- HYPOLITO, Álvaro M. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*, Campinas: Papyrus Editora, 1997.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L' Orientation Scolaire et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F., TANGUY, L. (orgs.) *Saberem e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 103-33.
- JONNAERT Philippe. Le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation: utopie ou réalité. *Cahiers de la Recherche en Education*, v. 3, n. 2, p. 271-93, 1996.
- KLEIMAN, Ângela B.(org.) *A Formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille, 1993.
- _____. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

_____ *L'Homme Pluriel*. Paris: Nathan, 1998.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

LENOIR, Yves. L'enseignant expert: regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, n. 47, fev., 2005.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G. CHARTIER, R. (orgs) *História da Leitura no Mundo Ocidental II*, São Paulo: Ed. Ática, 1999, p. 165-202.

MARINHO, Marildes. Leituras do professor: perguntas de um seminário In: MARINHO, M., SILVA C. (orgs). *Leituras do professor* Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p.7-19.

MCKENZIE, D.F. *La bibliographie et la sociologie des textes*. Trad. Marc Amfreville, Éditions du Cercle de la Librairie, 1991 [1986].

NÓVOA, Antônio. *A Imprensa de Educação e Ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (mimeo)

_____ Os Professores e as histórias de sua vida In: *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____ Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun, 1999.

NUNES, José H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. (org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998, p. 25-46.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi, Campinas: Pontes Ed., 1990 [1969].

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, T.T. (org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, Petrópolis: Vozes, 1998, p. 95-142.

POPKEWITZ, T. NOVOA, A. La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir. In: *Recherche et Formation*. n. 38, p. 5-13, 2001.

RIOS, Terezinha A. *Ética e Competência*, 7^a ed, São Paulo, Cortez Editora n.16, 1993.

REY, Bernard. Diffusion des savoirs et textualité. In: *Recherche et Formation*.n. 40, p. 43-57, 2002.

ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-IPN, 1986.

_____. La lectura como practica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan/jun, 2001.

SANTOS, E. P.; BUENO, B. O. Trabalho docente e tecnicismo: a experiência de professoras primárias no estado de São Paulo (1960-1980) *Anais da 27^a Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 2004.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. *PEC – Formação Universitária: matriz metodológica*, São Paulo: 2001a.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Parecer n. 12*, 2001b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *PEC- Formação Universitária – Projeto Básico do Programa*. São Paulo:2001c.

SARTI, Flavia M. *Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores*. São Paulo: FEUSP, 2000. (dissertação de mestrado)

SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da Educação*. trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Edusp\Saraiva, 1974.

SIMONE, Maria Luiza Talavera. *Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes en Primer Grado: estudio etnografico*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1991. (dissertação de mestrado)

SILVA, Lílian Lopes M da. A revista *Leitura: Teoria e Prática* e o professor - um leitor em formação. In: MARINHO, M., SILVA C. (org.). *Leituras do professor* Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 141-56.

SILVA, Simone. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B.(org.) *A Formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 95-113.

SHÖN, Donald. *Le Praticien Réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. trad. Jacques Gagnon. Quebec: Les Éditions Logiques, 1994 [1983].

- SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SOUSA, Cynthia P. A educação pelas leituras: registros de uma revista escolar, In: CATANI, D., BASTOS, M.H. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo: Escrituras, 1997.
- SOUZA, Maria Cecília C.C. de. Sob o silêncio da escola, a memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 17, n. 3, ANPUH/ Marco Zero, 1997.
- SPOSITO, Marília P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, mai/ jun/ ago, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYEL, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.
- VERRET, Michel. *Les temps de études*. Paris: Honoré Champion, 2 vol, 1975.
- VIALA, Alain; GARBER, Floriane. Capitalisation ou compensation culturelles? Les étudiants et la photocopie, une etude de cas. In: FRAISSE, E. (org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Puf, 1993.
- VIDAL, Diana. Livros, leituras e práticas de formação docente: o Instituto de Educação do Distrito Federal. *Anais da 20ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 1997.
- _____ *Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*, Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

WEISSER, Marc. Le savoir de la pratique: l'existence précède l'essence...In: *Recherche et Formation*, n. 27, p. 93-102, 1998.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, G. CHARTIER, R. (orgs) *História da Leitura no Mundo Ocidental II*, São Paulo: Ed. Ática, 1999, p. 135-63.

2. Referências no PEC-Formação Universitária

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. 1ªed. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

GOODMAN, Yetta M. (org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

PENIN, Sônia. Repetência Escolar: há ganhos? *Folha de São Paulo*, 6.4.2000, Opinião. Tendências e Debates, p. A3.

REGO, Lúcia Browne. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo:FTD,1988.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 45-37.

Anexo I

Transcrição de uma entrevista

Local: Pólo II

Data: 07/08/2002

Entrevistada: Aluna-professora Maribel (M)

Pesquisadora: Flavia Sarti (F)

F: Maribel, o foco da nossa entrevista, como eu lhe falei, são as suas práticas de leitura. Mas, para que eu as entenda melhor, eu gostaria que você me contasse, resumidamente, a sua trajetória até aqui...como foi sua trajetória de formação, sua trajetória profissional.

M: Bom, eu ...sou formada e já há 17 anos leciono. Terminei o Magistério e não....Eu parei de estudar... era um sonho ter o nível universitário, mas eu não tive a oportunidade de fazer a faculdade. E...em relação à leitura... eu sempre gostei de ler. Sempre gostei de ter informações. Eu estou sempre assim, na medida do possível...Tudo o que aparecia de novo...troca de experiências...Eu tenho muito contato com professoras de escolas particulares e do Estado também. Então, sempre troco muito material. Mas, em relação à leitura, especificamente,...assim de no sentido de ...como que eu posso falar....assim, acadêmica, como eu estou tendo aqui no PEC, eu não tinha. Eu fazia leituras assim de Nova Escola, de alguns livros de, de algumas questões assim relacionadas ao meu trabalho, alguns cursos que a gente fazia, mas nada assim profundo, né. E ... achava difícil. Cheguei a pegar várias vezes os livros da Emília [Ferreiro], mas eu falava: “Não consigo ler isso”. Aí, com as leituras aqui do PEC, eu comecei a perceber a importância...os subsídios que me davam pra prática. Eu percebi que....eu achava assim, quando me falaram do PEC, eu falava assim: “Bom, eu vou fazer um curso pra ser o que eu já sou!” Só que agora, ..depois de tanta leitura, de tanta coisa que nós tivemos aqui, tudo o que nós aprendemos, eu vou continuar fazendo o que eu fazia, mas não da mesma forma, com certeza, né. As leituras aqui são bem dentro do que a gente faz na sala de aula, bem direcionadas, assim, bem amplas mesmo em relação à prática da sala de aula. Então, tem questões assim...de ...esclarecimentos que eu tive que eu não podia imaginar. Que nem, tem um fator que eu achei super interessante, quando estava lendo Piaget, que nós estávamos estudando a parte da construção do conhecimento, tudo.. que ele fala da abstração da criança, do abstrato, após os 9 anos ..então a gente dava atividades em sala de aula de recursos naturais. E a gente falava: “É tão fácil a criança saber o que foi feito pelo homem ...e o que é criado pela natureza....e eles tinha a maior dificuldade. Por quê? Eles não tinham a parte abstrata ainda. E isso eu achava que era tão fácil pra eles...Então essa ..essa já foi um enriquecimento...essa leitura..conhecer melhor o desenvolvimento da criança nesse setor..A gente tinha a prática, tal, observava algumas coisas, mas a fundo e nesse sentido que foi demonstrado aqui eu não tinha. Então, quer dizer, agora, eu leio um livro da Emília, que eu coloquei no seu questionário, eu leio do César Coll, leio muito da Telma Weiz, da Smolka,...Tudo o que eu pego agora, a facilidade de ler e entender é totalmente diferente. E a minha visão com relação a essa leitura também é completamente diferente. Ainda ontem, eu estava falando que uma coisa que agente não pode deixar acontecer é terminar o PEC e a gente parar com esse tipo de leitura. É a necessidade de a gente buscar sempre mais, mais porqueeu não tinha essa visão, mas a teoria é fundamental pra gente ter uma prática consciente, uma prática efetiva assim, com o objetivo centrado, saber o que está fazendo, porque vocês está fazendo, é ...a gente trabalhar de uma forma.. não que tudo o que eu tenha visto ... ou que eu tenha lido tenha sido novidade, muita coisa eu já tinha

lido, acompanhado, muita coisa que eu vi aqui eu já praticava em sala de aula, mas, é...o objetivo central de tudo, a teoria vem ampliando bastante ...Clareou, fortaleceu, enriqueceu, me deu uma base assim bem ampla, uma outra visão... É como eu falo, se eu fosse pegar o meu plano de aula hoje, nossa, eu ia.....Não que tudo o que eu estivesse fazendo ali estivesse errado, mas eu ia começar de uma forma totalmente diferente. Tanto que...a parte de matemática agora a parte de geometria, o porque da geometria...Eu sempre trabalhei geometria no concreto, partindo dos sólidos, mas eu não tinha aquela consciência da importância ..do tanto de coisa que ela desenvolvia no aluno. A gente não dava aquela importância, aquele enfoque. Eu acho que toda essa leitura, todas essas vivências que nós tivemos aqui só veio enriquecer....Tá? Então, eu acho assim, que é necessário ...eu até tento passar isso assim lá na escola, pras meninas que não estão fazendo o PEC e que não tiveram nenhuma outra formação além do magistério..... Estou sempre passando livros. Ontem mesmo, eu passei o livro “Espaço e Forma” pra elas..Pra duas amigas lá da escola.

F: Elas são efetivas?

M: Elas são efetivas mas, para uma delas, faltam dois anos pra se aposentar e como ela teve problemas no início do PEC, o nome dela não saía, não aparecia, ela desistiu, sabe...Ela falou: “Então não vou fazer”. E as outras são efetivas do município onde dou aula [próximo à cidade onde o pólo II localiza-se] e vão fazer o PEC no ano que vem.

F: Vai ter mesmo esse outro PEC?

M: Vai , vai ter. E uma falou assim pra mim: “Eu vejo vocês nessa correria, nessa loucura, com um monte de papelada, eu estou pensando que eu não vou fazer não.” Ai eu falei: “Olha, é uma correria, não está sendo fácil, está sendo pesado, mesmo com o afastamento, parece que é uma carga que nós não vamos conseguir...” Mas eu falei: “Olha, faça que vale a pena. Você vai entrar na escola olhando tudo com outros olhos. ...Você escuta alguma professora falando algum comentário de aluno ..e você fala: “Ai meu Deus do céu, não é nesse sentido, não é por aí!” Por que ainda tem muita gente que está...se formou, aprendeu daquela forma e parou por ali, né?...Acha que aquela forma é acabada...determinada...é finita. E a gente vê que não, que a aprendizagem é diária, que mesmo com tudo o que eu aprendi aqui no PEC, eu ainda tenho muita coisa pra ler, muita coisa pra aprender, muita coisa pra crescer, pra enriquecer ...E que...assim, aa ...observação é que a gente não pode parar de forma nenhuma, porque parou a gente atrofia mesmo, a impressão é que agente estaciona, para no tempo. Eu acho que só essa leitura, só essa busca, só esse interesse...de saber mais é que vai levar a gente pra uma coisa melhor, pra uma prática que a gente deseja sempre...aquela coisa que a gente deseja que o filho da gente tenha numa escola. É só dessa forma que a gente pode é....procurar, levar à frente o que a gente sonha pra uma escola pública...e em uma escola pública é sempre mais difícil, né?

F: Maribel deixe eu te perguntar uma coisa para não perder o fio...Tudo isso que você está me falando... você tinha toda essa expectativa em relação ao PEC antes dele acontecer?

M: Não! Imagine! De forma nenhuma! Ainda nós achamos assim que ia ser aquele ...um cursinho assim pra dizer que o Estado deu e que os professores tinham um curso universitário ..Nós achamos que não fosse ter nem prova, nem cobrança de nada, que a gente fosse assim, ter que marcar presença. Era essa a questão momentânea, entendeu? Era essa a expectativa do PEC. E quando nós começamos o PEC, com o primeiro...o Módulo 1, que nós começamos a ver a parte de Velázquez, que nós começamos a analisar uma obra

de arte, que nós começamos a trabalhar com memórias...A gente saía daqui e até na perua a gente comentava: “Ai gente, nossa, eu não esperava ter isso! “A coisa foi se aprofundando, a coisa foi ficando muito mais séria. Aí nós vimos que, realmente, a expectativa era totalmente diferente, sabe? Era assim realmente, de...a coisa era pra valer e que esse curso era realmente pra mexer com a nossa prática mesmo e... eu tenho uma irmã que faz Pedagogia também está no 4º ano e eu vejo a diferença de conteúdo e de riqueza, sabe? Ela vai ter uma ...um diploma diferenciado do meu. Ela vai ter direito a coisas que eu não vou ter, ela vai ser uma pedagoga, ela vai ter direito a administração...Eu não vou ter essa parte. Mas a bagagem de conhecimento, as leituras que eu tive aqui , eles não têm assim... não é pro mesmo lado, sabe? Tem coisas assim que eu vejo e eu falo assim: “O que aquilo vai ajudar na prática dela?” E o nosso aqui, a nossa leitura aqui não... é totalmente, é a sala de aula. É tudo...tudo, tudo o que eu vi aqui, eu vou remeter pra minha sala de aula. A leitura da parte de... de conhecer o cognitivo do aluno, o movimento, o crescimento, as etapas , as hipóteses que eles constroem...o porque que certas atividades que agente faz dão certo e algumas não dão. A gente não consegue explicar porque alguns alunos fazem com facilidade e outros alunos não, né... E...o que essa parte assim....da escola. Como no caso da minha irmã, eles não têm essa parte. Eles têm muita o parte assim, superficial, eu acho.

F: Ela já dá aulas?

M: Já! Ela trabalha há 16 anos. Ela tem um ano a menos do que eu de magistério ...é bem diferente...é bem diferente. Até esses dias ela bolou um monte de atividades e eu falei assim pra ela: “E por que você está fazendo esse monte de atividades?” “Ah porque eles não...eu dou, dou probleminhas e...” Aí eu falei: “Aí está o problema. Está na hora de você rever esses probleminhas. A forma como você trabalha esses probleminhas. Por que eles têm que fazer conta?”...Né? ...eu estava observando a ficha de Matemática nessa Vivência 4 classe...Ela deu uma atividade na lousa, coisa que eu já fiz muito...E que só fui observar agora, fora da sala de aula e avaliando um outro trabalho. Então, ela trabalhou com ..o calendário do mês de agosto. Daí eles montaram o calendário, preencheram os dias, colocaram os número de vermelho e tal. Daí ela colocou na lousa as atividades que eles tinham que completar se baseando no calendário que foi feito. Aí ela perguntou quantos sábados e domingos têm presentes no mês de agosto. Daí ela colocou: tracinho mais tracinho é igual a tracinho. Aí eu falei assim pra ela: “Vou falar uma coisa e espero que você não leve a mal, ta? Já fiz muito disso e estou observando agora” Então falei assim pra ela: “você percebeu que ali..é...você matou o raciocínio do seu aluno?” Ela falou: “Por quê? Ele vai somar o sábado mais o domingo e vai dar o total!” E eu falei assim: “Por que ele tem que somar o sábado mais o domingo?” Ela falou: “Porque eu estou perguntando quando sábados e domingos tem o mês de agosto!” Eu falei: “Tá, mas você acha que é só dessa forma que ele pode chegar no resultado?Ele não poderia, simplesmente, contar no calendário? Ou, simplesmente, registrar os sábados e os domingos com os números ali compostos no calendários e lhe dar uma resposta?” Aí ela falou assim: “Eu não tinha pensado nisso.” Daí eu questioneei uma outra atividade que ela tinha dado com adição...eu perguntei o objetivo da atividadeDaí ela falou assim pra mim: “Ah...porque eu não queria que eles fizessem simplesmente a adição e eu coloquei uma incógnita ali pra eles pensarem um pouco mais. E também porque eu vi no livro a atividade e achei interessante.” Então é isso que faltava pra gente. Saber porque eu estou dando aquilo, porque eu trabalho de uma forma. E tudo aquilo vai levar o meu aluno a construir o quê com aquela atividade? Essa era uma questão que a gente não pensava nem na hora de fazer o plano, de fazer o nosso plano de ensino anual, bimestral. Falávamos: “Vamos seguir aqui

os parâmetros. Os parâmetros pedem isso, isso e isso...” Mas a forma como aquilo era desenvolvido era muito pobre. Era realmente assim...faltava aquele significado, faltava aquela parte do aluno poder construir...e toda essa parte eu comecei a perceber, comecei a analisar e ver o quanto eu pequei. Não com a ...assim...por omissão, por falta de comprometimento com a profissão, mas por falta dessa informação, dessa leitura, desse conteúdo todo, desse enriquecimento, dessa visão, né, da forma como tem sido passada.

F: Você freqüentava cursos de formação continuada antes do PEC?

M: Não.

F: Então não é a mesma coisa que em *nmn* [município onde está localizado o Pólo II]

M: Não. Mas eu era do Estado até o ano passado. Até 2001. E assim, os cursos do Estado de capacitação simplesmentepararam, praticamente. E, mesmo quando tinha algum, era um professor de 1ª a 4ª. Não eram todos os professores que tinham a disponibilidade de ir, né? Então, a diretora dizia: “Preciso de um de 1ª a 4ª, preciso de um de 5ª a 8ª”

F: Você chegou a participar de algum?

M: Eu fui a alguns. Eu cheguei a fazer um de Matemática, uma oficina, mas foi assim razoável. Foi assim, bem superficial também ...não teve muita coisa ...Foi só material dourado, que é uma coisa que a gente trabalha há muito tempo. Mostrou o tangram também...é...mas também não mostrou da forma como eu vi aqui, entendeu? ...Não mostrou o porquê de tudo aquilo. Mas, o material dourado já era uma coisa que a gente trabalhada e já sabia o porquê ...Já tinha um objetivo aí, agora o tangram nem tanto. Eu fui me aprofundar na necessidade e no objetivo...no que ele vai auxiliar o aluno nesse conhecimento aqui, né? Agora, em relação à prefeitura, eu entrei na municipalizada nesse ano. Então, tem muitas coisas que a prefeitura está proporcionando agora, mas são para os efetivos da prefeitura. E também é um momento difícil porque o pessoal da prefeitura está fazendo o “PROFA” e nós já estávamos fazendo o PEC quando a escola foi municipalizada. Então, ficou...Mas agora em setembro tem a semana pedagógica e nós vamos participar desses cursos. Teve..no começo do ano, nós tivemos algumas capacitações, foram boas. Participei e foram boas.

F: E como você compararia essas capacitações com o PEC...que tipo de material é utilizado...que tipo de...

M: Olha é.. uma das capacitações foi assim...foi boa...foi a musicalidade, né. Então a parte de...o aluno trabalhar a auto-estima. Nós fizemos a terapia do abraço, é a parte do coletivo, a parte da união dos alunos, trabalhar a parte do...da amizade...do racismo...porque...aí eu fui dar essa terapia do abraço e fiz uma Educação Física, era um joguinho...eles teriam que cantar uma música e fazer gestos. E daí tinha gesto que era o abraço, aperto de mão. Tinha aluno que não se abraçava. Eles não têm toque, eles não têm contato. É...tinha uma aluna negra e ninguém queria ficar com ela. ...Então, foi trabalhado para direcionar essa questão. Então, eu consegui um resultado até que bom. Antes, ia passar.... Essa menina que ninguém queria ficar perto, que ninguém queria chegar, já tinha gente que falava: “Professora, eu é que vou ficar com Aline hoje” Então, quer dizer, eu acho que eu consegui alguma coisa positiva. E teve uma oficina de Matemática, também com jogos, foi boa. Só que você vê, foi passado um monte de coisas e daí o material: “Nós vamos enviar, nós

vamos enviar” Só que nós não recebemos ainda. Então, é uma coisa muito demorada. E tem muito material que a gente não tem A escola não dispõe...não tem... não disponibiliza recurso pra gente montar tudo isso. A escola tem material dourado, tangram e alguns jogos de seqüência. Então, falta muita coisa, falta recurso ...e eu acho assim, que essa parte também é mal direcionada nos HTPCs⁷⁹. Os HTPCs da escola são é...deveriam ser horas de trabalho pedagógico, né? Coletivo pedagógico. Só que a maioria é recado, fica passando coisa que “Olha tem isso, tem aquilo, a direção falou isso, tem professor que não está na...fazendo isso..” E fica só ali e agente não aproveita muito esse horário. Esse momento aí deveria ser primordial pro professor. Sabe, eu acho que deveria ser a hora de trocar o que foi feito... da coordenação trazer coisas novas, leitura...porque quem não teve o PEC, quem não está fazendo uma outra faculdade, quem não está fazendo o PROFA, tem essa necessidade, sabe? Mas nós não temos abertura pra falar. Até tem agora, na Vivência 7, que fala que é a hora da gente passar isso, da gente socializar. E eu falei que eu pretendo conversar seriamente na escola pra poder passar. Porque no começo do ano, quando nós fomos pra USP, nós fizemos uma oficina de Artes assim ‘dez’, muito boa mesmo. E eu cheguei lá na escola um dia depois com meu livro, com o trabalho que tinha feito empolgadíssima pra passar aquilo...porque nós estávamos desenvolvendo um projeto sobre a Tarcila do Amaral... e esse projeto eu falei: “A gente poderia contribuir com isso pras crianças fazerem o trabalho com o isopor...nós vamos fazer agora uma apresentação de tudo isso” Sabe ninguém se empolgou..a coordenadora não se interessou. Só falou: “Ah, eu quero ver depois!” Mas, até então...falei que foi passado da importância da gente buscar um artista da nossa cidade, nós temos o xxx Em Campo Limpo...ele tem exposições, ele tem um ateliê. Eu falei da gente ver, tudo... “Ah, nós vamos ver, nós vamos agendar!” E parou ali. Então, eu vejo essa parte ..do interesse. Desse crescimento....eu acho que tem que ser uma coisa que tem que vir de cima. O professor tem de ter o interesse pessoal. Entendeu? Mas eu acho que a escola tem de incentivar e fazer uma certa cobrança. Se não tem uma direçãopro trabalho do professor...se não tem um questionamento, ele acaba se desinteressando mesmo. Ele continua naquela prática rotineira dele, fica aquela coisa do livro didático, de algumas atividades novas....e...como diz o material, uma das leituras que eu fiz pra minha monografia, que...trabalhar no construtivismo não quer dizer deixar o aluno fazer do jeito que ele sabe, que ele consegue. O construtivismo é o fator da construção do conhecimento. O professor tem de estar presente ali! Mediar, buscar...O aluno tem conhecimentos prévios? Tem, lógico que tem, ninguém é neutro. Mas ele não tem que deixar ali só com o conhecimento que ele tem. Ele tem de aproveitar o que o aluno tem pra ele completar o que o aluno não tem. É mediar, é fortalecer. E não é isso que a gente vê, sabe? Eu ouvi uma conversa assim: “Meu aluno escreveu ‘cachorro’ com ‘x’ na 4ª série.

Breve interrupção na gravação para mudar de lugar, pois o barulho era intenso durante o intervalo dos alunos regulares da escola.

F: Pronto, fugimos do barulho.

M: Então, esse ‘cachorro’ com ‘x’. Então, uma [professora] da 1ª [série] chegou e falou assim: “Você não pode falar pra ele que é com ‘ch’! Ele tem de descobrir!” Daí ela falou assim: “Mas eu falei por que...” Sabe, aquela dúvida entre as duas entre falar e não falar, né. Eu falo assim...é... com tudo o que eu li da Emília, da Smolka...da Selma.....um monte de autores que eu li, que eu pesquisei, todo o material que eu vi aqui...Essa interpretação de

⁷⁹ Horário de trabalho pedagógico coletivo.

cada um do que é o construtivismo, de como a criança aprende, do que pode, o que não pode, cada um interpreta de uma forma. Se todo mundo fizesse um trabalho nessas HTPCs, nessas capacitações direcionadas para esses livros, para toda essa leitura que nós fizemos aqui, todo mundo ia ter um certo ...como que eu vou dizer?... um parâmetro pra seguir. E não cada um trabalhar de uma forma, né. Por que eu acho que...eu acho assim ...o caminho do aluno, ele tinha que seguir assim....na 1ª série é desenvolvido algumas questões, o professor da 2ª vai ...mas todos trabalhar com uma visão! Não assim enxergar as coisas da mesma ...da mesma forma. Por exemplo, é...perceber que você não pode falar pra criança algumas coisas ...deixá-la descobrir enquanto ela está construindo sua base alfabética....mas que tem regras ortográficas, que tem coisas que você vai trabalhar com a criança de uma outra forma...ela vai descobrir, mas tem coisas que você tem de falar pra ela ... e não chegar numa 4ª série e falar assim pro aluno.... que ela não pode falar se é com 'x' ou com 'ch'. Esse aluno tinha que ter trabalhado desde a 1ª série, na 2ª, na 3ª com atividades que levassem a essa descoberta. Algumas...O professor construindo a regra com ele...Então, assim, o professor da 1ª faz um trabalho nesse sentido e o professor da 2ª é totalmente tradicional, ele já trabalha regras ortográficas de um outro jeito, o outro trabalha a construção da regra com o aluno...O aluno passa de uma série pra outra e ele muda completamente de professor, a forma de ensinar, a forma que cada um vê o ensino, cada um tem uma metodologia. E eu acho que isso dificulta bastante a construção da criança porque todo ano ela é interrompida e se inicia um trabalho diferente. Então, eu acho que a escola tinha de ter essa leitura pra ter uma linha. Não sei se fui clara pra você. Eu não digo que todo professor tem de ter ...assim de forma linear...essa coisa. Não é nesse sentido. Mas assim que o projeto da escola tinha que visar essa continuidade. Porque a professora da 1ª série trabalha no concreto, trabalha contextualizando, trabalha assim o aluno produzindo, ao aluno construindo, o aluno produzindo seus textos é...colocando seus conhecimento...chega na 2ª série, a professora dá a cópia do livro o tempo todo...chega na 3ª série a professora já trabalha de uma outra forma que não é nem parecida com a primeira e nem da 2ª...então, quer dizer, como é que fica essa construção da criança, né?

F: E...voltando à história do cachorro, de onde você acha que vieram esses equívocos? Ou seja, da professora ficar em dúvida se vai corrigir ou se não vai...

M: Isso aconteceu assim: logo que surgiu a palavra construtivismo. Eu lembro que, nessa época, eu tive um ..uma capacitação e foi sobre a Emília Ferreiro. Então, pra gente, no primeiro momento... a minha escola era padrão, era uma Escola Padrão que durou um ano e acabou e não teve mais seqüência nenhuma de trabalho. Então, nessa Escola Padrão, nós tínhamos de trabalhar na linha construtivista, foi passado assim pra gente ...Nós não tivemos nenhuma ...como eu falei pra você, essa leitura que eu estou tendo agora. A turma fala assim: “Alfabetização, o que você quer saber? Tem tanto assunto recente diferente, pra fazer uma monografia de alfabetização!” Eu fui fazer essa monografia pra esclarecer dúvidas que eu ainda assim, eu falava assim: “Gente, mas como eu não posso falar isso pro meu aluno? Mas como que eu não vou ensinar isso?” ...Isso me matava. Isso me angustiava. Então, eu falei: “Preciso ver isso a fundo, realmente...” Porque assim, eu peguei...eles deram uma apostila da Emilia e falavam assim...

F: Na época da capacitação?

M: Na época. “as fases da criança são essa, essa, essa, essa, então a criança descobre, a criança constrói, você não pode corrigir, você não pode falar pra criança o que ela tem que fazer...Então, isso foi passado assim e o professor que não teve a capacidade...desculpe,

não é a capacidade, a oportunidade de...se aprofundar, de continuar...porque aí acabou a Escola Padrão, acabou o construtivismo. Aí, no ano seguinte, cada professor fez o seu plano, cada professor trabalha a sua metodologia e aí vai. Entendeu? Por que eu acho assim ...aí...a gente vai...eu ficava assim: “Aí será que isso é tradicional? Será que eu sou construtivista? Será que se eu fizer isso está certo? E se eu mesclar esses dois? Será que acaba em alguma coisa ou vai acabar em nada?” Porque, ao mesmo tempo, você não sabe se você é construtivista ou se você é tradicional. Você não sabe que linha você tem que seguir, você não sabe o que é certo e o que é errado. Agora não, sabe, eu vejo assim....que eu tenho de dar oportunidade ...que eu tenho de ter...mas que o meu papel ali é fundamenta! Porque mesmo o aluno tendo bagagem, mesmo o aluno tendo...conhecimento, ele tem de construir tudo...Mas eu tenho de dar um suporte pra isso. Eu tenho que direcionar essa construção, esse conhecimentos. Eu tenho de ter objetivos pra proporcionar essas atividades e de que forma eu vou fazer. Então, você não pode falar pro aluno sinônimo, você não pode falar pro aluno o que é um adjetivo, mas tem tantas formas de você trabalhar pra essa criança construir....Eu trabalhei é.....o livro que nós vemos aqui ...daí eu trabalhei com meu aluno, com meus alunos, mais ou menos os passos que o livro direcionava ...

F: Que livro era? Você se lembra?

M: Ai meu Deus, não lembro agora....Deixe eu ver. Não foi “A prova operatória”. Eu não me lembro do livro agora. Eu até passei pras meninas lá da escola, eu xeroquei o livro, mas não lembro. Ele falava assim...é...das várias etapas desse trabalho de texto...eu peguei o gancho já porque o exemplo do livro era a fábula da Cigarra e da Formiga e eu estava trabalhando “A Cigarra e a Formiga”. E eu trabalhava fábula....um uma adaptação ...eu trabalhava ao do Esopo ou La Fontaine...não sei qual dos dois. E... tinha a do Monteiro Lobato. Então, primeiro eu trabalhei uma... daí, eu pedi pra eles construírem um final diferente . “Olha aqui a cigarra se nega...a formiga se nega a dar ajuda” Eu falei: ‘Eu queria que vocês dessem um final diferente’. Daí eles fizeram um outro final, leram, eles colocaram pra classe e daí uns concordavam e outros não concordavam. Por que achava justo? Por que não achava justo? Aí já criou uma discussão ali entre eles...Daí eu passei a fábula do Monteiro com a visão do Monteiro ...Daí coloquei as duas situações pra eles. Nós fizemos uma bancada, tinha advogado de defesa, tinha advogado de...né....contra. Uns defendiam..por que uns defendiam ...colocamos todas as defesas, fizemos o quadro, fizeram a escrita dessa história. Fizeram o ditado dessa fábula...Daí... eu pedi pra eles circularem na história toda....todas as palavras que eles tiveram dificuldade pra escrever no ditado sem estar olhando. Aí a maioria foi é... “formiga” é o “or” é...tinham palavras com dois erres, então eu peguei o quê? Eu fui trabalhar o erre. Aí o ‘r’ inicial, o ‘r’ intercalar, os dois ‘r’s ...o ‘r’ no final ...E aí eles pesquisaram em revistas, eles trouxeram um monte de palavras fizemos um painel na classe e eu fui anotando as palavras que eles pesquisaram. Daí, eles construíram as regras. Por que essa palavra tem dois ‘r’s? Por que essa palavra tem o ‘r’ no começo? Aí, eles montaram as regras deles. Daí o próximo texto eu já ia fazer com uma outra ...depois, eles classificaram todas essas palavras. Então, a “A cigarra e a formiga”, começando pelo título. Eu falava pra eles: “Onde gente, em uma classificação de palavras, onde eu posso colocar a cigarra e a formiga?” Eles diziam: “Eles são animais!” “Que tipo de animais?” “Ah, são insetos!” “Por que são insetos?” Então, fui fazendo toda essa etapa. É...daí é.. ..“cantava”. “Onde nós vamos colocar? O que é cantar?” “Ah, é uma coisa que a gente faz”. “Tá e como é que eu posso chamar isso?...De ação?” então, ficou em “ação”em um primeiro momento porque eu não ia falar em verbo. Então, ficou em ação. É... “árvore”, eu não ia tocar em “substantivo”, então eu falei: “O que é a árvore?”

“Ah professora é uma coisa da natureza.” Eles falaram num primeiro momento. “Mas como eu posso colocar? Eu não vou colocar “coisa da natureza”. “Ah, é um vegetal.” Porque eu já tinha trabalhado plantas. “Ta, é um vegetal.”. então, isso é um trabalho que a gente pode ir desenvolvendo para conseguir todas essas regras e a forma com você vai falando isso pro aluno...o que é um adjetivo, o que é um substantivo...porque se escreve “cachorro” com “ch”..né. Tem coisas que têm regras, que eu sei o porquê e tem coisas que eu não vou ter regras, que é a parte que nós vimos no *learning space* também das regras regulares e irregulares, o que o professor tem de passar, transmitir pro aluno, o que o aluno pode construir sozinho. Então, toda essa ..agora que a gente tem claro o que é construtivismo, né...e qual a minha função, meu papel, a parte do erro, né. ...É o que eu estou escrevendo no momento da monografia agora, né...o erro. Como que a gente pode usar esse erro pra...não pra dar errado pro aluno, mas se ele errou, o que eu posso ajudar pra ele perceber que aquilo não está correto e que de outra forma ele pode organizar ..e, às vezes, você vê que o aluno erra simplesmente por ansiedade ou por...por não ter lido, por não ter pensado. Você fala assim ó...ele chega às vezes com a resolução de um problema, ou com uma resposta ...e você fala assim: “Olha, aqui ...está faltando alguma coisinha ainda” Aí eles falam: “Ai professora, não lembro...” Eles...eles têm a capacidade. E é uma coisa que a gente subestimava no aluno. Você falava: “Não. Está errado. Vai arrumar porque isso e isso e isso.” Achando que o aluno não ia ter a capacidade de perceber o que ele errou. Outro trabalho daqui que eu achei assim, que ... eu acordei...tanto o dia em que você ligou na minha casa eu estava exatamente aplicando os dois probleminhas com a minha filha ...porque a prova perguntava...tinha duas situações-problema bem parecidas e uma professora dizia que o primeiro problema era mais fácil e a outra professora achava que os dois problemas tinham o mesmo nível de de...

F: Dificuldade.

M: De dificuldade. E eu respondi assim, que a primeira professora achava que era mais fácil porque ela se baseava no enunciado do exercício. E que a outra achava que os níveis de dificuldade eram iguais porque, se você contextualiza com o aluno...se o aluno construiu e se ele tem possibilidade de solucionar um, ele vai ter do outro...porque o importante não é o que está escrito lá no problema, é a forma como ele vai fazer pra resolver aquilo, é a estratégia. Então, observando isso nessa atividade ...na Vivência 4 , em que nós tivemos que aplicar os problemas em alguns alunos e que nós não podíamos interferir, não podia ler, não podia falar, e que eles tinham... que a gente tinha que observar e anotar a estratégia que cada um utilizou...eu tinha certeza que, por exemplo, se eu aplicasse em um aluno meu, o problema que entrava “a terça parte” e o problema que tivesse divisão por dois algarismos, ele ia falar: “Eu não sei fazer!” Mas ele me surpreendeu de uma tal forma, que de uma tal forma, que eu falei: “Como a gente subestima a capacidade deles”. Por que ele falou assim pra mim ..ele colocou que “a terça parte” de 45 era 15. Então, eu disse assim: “E como você achou?” ele falou: “Terça professora eu achei que era assim: 3 vezes a soma deu um número que tinha que dar 45!” “E como assim ia dar isso?” “Olha professora, eu fui somando assim: 1 mais 1 mais 1 dá 3 e eu vi que estava muito longe do 45, então, eu pulei pro 10. Eu fiz 10 mais 10 mais 10 dá 30. Daí eu fiz 11 mais 11 mais 11 deu 33. Até que eu cheguei 15 mais 15 mais 15 deu 45. Então, eu somando 3 vezes o 15, eu vou ter 45 e 45 é terça parte..de 45...de 15.” Eu falei: “Por que terça parte?” “Por que tem três pedacinhos do 45 aqui. O 15 é três pedacinhos do 45.” Então, ele chegou no resultado sem ter trabalhado fração nada! E outro problema que eu também achei que ele não ia conseguir na divisão por dois algarismos, ele foi, ele foi, ele foi, ele desenhrou, ele apagou, ele refez e ele achou a resposta. Então, assim, teve um

probleminha que eu dei pra Mariana [sua filha] fazer que eram...3 ...3 moças...não eram 5 moças em uma festa ...e os rapazes que estavam nessa festa tinham dançado uma única vez com cada moça...e, no final, formaram-se 15 pares diferentes...quantos eram os rapazes presentes nessa...nessa festa. Daí minha filha...tanto minha filha quanto meu aluno que, inclusive, nasceram no mesmo dia, no mesmo ano e no mesmo hospital. Eles fizeram assim: 15 dividido por 3 ...5 ...Daí ela falou assim: “São 5 rapazes”. Depois, ela falou: “Será que é isso mesmo?” Aí, ela desenhou 3 meninas..5 rapazes e ela fez a correspondência um a um e aí ela falou: “É são 5. Cada um dançando com as meninas vai dar 15 pares diferentes.” Então, ela usou uma operação ..ela fez uma parte operatória. Depois, ela não se conformou com a resposta...não sabia se estava certa ou não ..foi confirmou...usou uma segunda estratégia. ..então, quer dizer...eles fizeram assim. ..Teve aluno que falou assim pra mim: “Ah eram ...eu coloquei tanto na cabeça e contei no dedo tanto pra mim chegar!” Então, eles têm capacidade, eles têm estratégias...é exatamente o que a segunda professora tinha colocado na questão da prova....eu não sei se minha resposta vai estar correta, se é aquilo que eles queriam, mas ..o que deu a entender aí é que os alunos têm capacidade e que se o professor desenvolver um trabalho que tenha significado e que ele entenda aquilo, não importa a dificuldade do enunciado ...ele chega em um resultado porque ele vai ter estratégias para aquilo. Ele vai construir aquele caminho pra ele chegar. É uma coisa que eu achava que não! Eu lia o problema pros alunos, eu morria de explicar e falava, falava ...e tinha aluno que falava assim: “Eu não sei fazer!” Por quê? Porque eu não estava dando aquela possibilidade de construção. Eles tinham que me apresentar uma conta! Entendeu? Olha o erro! Olha o pecado aí! E que, agora, se eu for aplicar um probleminha com o meu aluno, não importa se for com os dedo, se for na cabeça, se for com palitinhos, se for com desenhos, se for com continhas, se for correspondência, com estimativas ...não importa.

F: E o que você acha que faltava pra você também construir esse aprendizado?

M: Essa consciência sabe? É só lendo e vendo. Olha, foi tão fácil chegar nessa conclusão ...foi só uma atividade que eles pediram pra eu fazer! Então, quando você está com 40 aluno em sala de aula, você passa atividade e você vai vendo ...você vai corrigindo ...você não tem a noção de perceber... de parar, de observar..é aquela coisa, aquela ansiedade, aquela angústia de você ter que dar consta de todos aqueles alunos! Sabe de obter um resultado final. E eu acho que o sistema peca muito também, sabe? Assim...você tem de trabalhar com toda essa construção...você tem de dar toda essa oportunidade ...tem de fazer um trabalho diferente, tem de começar ...aí o pai quer ver no caderno a atividade do aluno....a escola quer que tenha um número ‘x’ de folhinhas lá na pasta pra entregar pro pai na reunião de pais...Você tem de trabalhar esse aluno por disciplina...sabe? Eu dei uma nota ‘x’ pra um aluno em todas as matérias. A diretora chegou em mim e falou: “Mas como o aluno é 8, 8, 8 e 8?” Eu falei assim: “Eu não avaliei o aluno em Matemática, Português, História e Geografia. Eu avaliei o aluno! O que ele me apresentou de tudo o que foi passado! O que ele fez, o que ele conseguiu desenvolver, o que ele progrediu com aquilo, como ele se comporta, a atitude dele com os amigos, o conjunto da classe” ...Sabe, um todo ..uma ...porque na progressão continuada no Estado a gente estava acostumada dessa forma aí veio a municipal, com um sistema seletivo, de nota, aprovação, reprovação ...Então, aí você volta à estaca zero. Todo o trabalho que estava construindo para avaliar o aluno num todo ...diariamente, muda tudo, muda tudo. Você tem que ter nota, você tem que ter atividades, você tem que dar nota de zero a dez

F: Você teve que mudar a nota do aluno?

M: Não ...Eu não mudei porque eu fiz um argumento...eu expliquei o porquê ...mas que no próximo bimestre não era pra acontecer aquilo,entendeu? Então é...é assim, às vezes, você quer fazer algumas coisa, que nem ..você vai trabalhar geometria, você leva seu aluno pra uma quadra...aquele início...que nem agora...no segundo semestre agora eu ia trabalhar grandezas e medidas com a minha segunda série agora . Então, olha quanta coisa eu já ganhei aqui no PEC nesse sentido, que eu já podia começar com palmos, com os pés, com a medida da classe, com a altura deles....sabe? Vou construindo tudo isso com meu aluno e isso tem significado, eles iam entender o porquê das diferenças, o porquê da necessidade de uma medida padrãoporque eles têm tamanhos diferentes...todos esses conceitos. Mas a mãe pega o caderno do aluno e não tem nada. Você tem um registro, você tem um trabalho, você vê... mas tem uma cobrança! A Sônia mesmo estava falando em um outro dia, que ela estava trabalhando de uma forma totalmente diferente com os alunos, com material dourado e os alunos chegam com o caderno cheio de continhas ...Porque a mãe e o pai falaram: “Se a professora não ensina continhas, tenho que te ensinar!” Então, tem toda uma cobrança, tem toda uma expectativa de pai e mãe.....o bom professor é aquele que enche o caderno....Então tem que ser um trabalho...

F: Ainda existe essa representação.

M: Não, ainda não! Só existe essa representação! São pouquíssimos os pais que conversam com você numa reunião e que entende. São pouquíssimos pais! A realidade da escola é muito diferente daquela que a gente deseja, aquela que a gente almeja e que a gente acha que aquilo existe. Está bem longe. Está muito longe! Eu tenho muitas mães que pedem pra eu assinar a ficha porque não assinam....eu tenho muitos pais analfabetos ainda. E quando você pede uma pesquisa, um trabalhinho, eles falam : “Professora eu não posso ajudar!” Umás porque não têm tempo, outras porque não sabem ler e escrever. E são mães mais novas do que eu, muitas mães mais novas do que eu. ...Aí você fala: “Meu Deus do céu!” Ou muitas assim, que são mais novas, que fizeram até uma 6ª uma 7ª série, casaram muito novas e não enxergam expectativas de estudo! Assim, tem mãe que fala assim...a gente fala: “Vamos colocar ele num reforço...ele vai vir vai ter oportunidade de ter uma atenção bem ais individual com o professor”..Explica que o aluno tem que vir em outro horário...Aí, fala que não tem tempo, que não tem com quem deixar o irmãozinho mais novoé.... que...é.... não tem pressa, que se ele não aprender a ler esse ano...porque ela foi aprende a ler depois que casou...Então, nós temos muito dessa realidade ainda na escola. E assim, uma vida assim....eles mudam muito, sabe...tenho aluno de sítio na minha classe, tenho aluno do interior, tenho aluno que já veio, já foi e que já voltou de novo...Tenho aluno que entrou em abril, freqüentou até junho, foi embora e agora no final de agosto voltou novamente. Sabe...e ...elas contaram muito “Porque tal escola não faz isso ...porque aqui o caderno não tem dever, porque isso não...” Então, é toda uma cobrança, é toda uma realidade assim que ainda falta muito. Uma parte que a escola tinha de trabalhar desde o início do ano e em todos os segmentos, em todas as séries era um trabalho diretamente com os pais. A gente tem esse trabalho, mas de forma assim rápida, parcial. Só algumas reuniões. Por exemplo, a família vai à escola. Então, a gente tenta montar uma atividade ...nós passamos uma atividade pros pais e demos um tempo pra eles fazerem . aí um monte não conseguiu fazer: “Ai tá difícil!” “Então gente, olhe está vendo, aquela mãe terminou rapidinho, aquela não conseguiu fazer, aquela está na metade. Então, a gente trabalha com toda essa diversidade dentro da sala de aula. Com toda essa diferença. E tem toda essa expectativa e nós precisamos do apoio de vocês” Daí, a gente tenta mostrar a importância da família, a importância do contato do pai com o professor . “O aluno está faltando, vem

conversar, vem falarVocê está sentindo que seu filho está com alguma dificuldade, que ele não está conseguindo progredir e você acha que o professor não percebeu bem, conversa...fala!” Então, falta muita coisa ainda pra escola, sabe, pra gente conseguir fazer todo esse trabalho, toda essa conscientização...toda essa construção . Eu acho que isso aí vai longe. Tem melhorado em muitos aspectos no nosso primeiro “Família vai à escola”, tiveram 4 pais ...e, no segundo, teve treze. Agora desse ano acho que foram quarenta e poucos. Quer dizer, irrisório, não deu nem uma sala de aula de pais, mas ...está melhorando. Muitos pais têm consciência.

F: Quarenta da escola inteira?

M: De um período todo. De um período todo.

F: Então antes eram 4 de um período inteiro?

M: De um período inteiro. Entendeu? Aí, nós bolamos atividade, nós fizemos e não deu pra realizar nada...nada nada nada. ..Esse ano, tivemos uma palestra com um policial. Ele faz um trabalho de ...sobre drogas nas escolas. Ele trabalha com as 4ª séries, Ele veio dar palestra. ..Ele falou, teve mãe que não ficou na palestra até o final, achou cansativo...teve mãe que adorou.....teve mãe que apoiou, que disse que tinha que ter pra outras séries. Então, é tanta diversidade, tanta visão é tanta coisa, que fica tão difícilMas eu acho que nada disso tem de desanimar e interferir no nosso trabalho, ao contrário. A gente tem de procurar cada vez mais esclarecer tudo isso e mostrar. Que nem pro afastamento agora...pra desenvolver todo esse trabalho. Eu cheguei e coloquei pros pais na reunião. Teve mãe que falou assim: “Agora vai parar pela metade, a senhora vai sair...” Reclamou. Teve mãe que falou assim: “Bom estudo, parabéns, a gente sabe que a senhora vai voltar ainda melhor no ano que vem” Assim, totalmente diferente ...assim mãe que reclamou, mãe que não entendeu nada e mãe que apoiou.Então, é por isso que eu falo pra você...toda essa leitura ..tudo isso é um requisito pra fortalecer e agente ter um...vamos dizer...uma arma, uma arma pra quê? Pra segurar, pra enriquecer, pra fortalecer, pra dar subsídio pra gente poder continuar mesmo tendo gente assim desacreditando em tudo isso, sabe. A gente tem de mostrar que não, que é por aí...que o progresso vem ... que o aluno vai construir, que a gente precisa do apoio dos pais ... que os professores precisam cada vez mais assim... a formação diária mesmo. Não é porque eu estou fazendo o PEC hoje, que no ano que vem eu vou pra sala de aula e vou dominar tudo, vou conseguir passar tudo e vou conseguir colocar em prática. Não...eu vou partir de dificuldades, aí eu vou ter de buscar uma alternativa para aquilo e vou ter de continuar todos os dias. Porque o pessoalzinho que eu vou pegar no ano que vem já terá outras expectativas, outras necessidades, outra realidade...e, aí, começa tudo de novo...e...tem coisas que eu aprendi aqui que eu vou conseguir aplicar e vai ser bom pra alguns...tem alguns que vão apresentar dificuldades e eu vou ter que buscar outras alternativas...e por aí nós vamos, a cada dia, subindo um degrauzinho, descendo mais um, subindo outro e eu acho que nós vamos buscar por aí, né...é buscar...e essa consciência eu não tinha quando eu...antes de começar o PEC. Eu achei que tinha terminado o magistério, que tinha me formado pra ser professora e que eu estava preparada pra dar aula. Eu achava assim: “Eu faço isso há 17 anos! Por que agora eu tenho que estudar pra continuar dando aula?”

F: Então você teve uma certa resistência no começo?

M: Não. Eu não tive resistência porque era uma coisa que eu queria fazer. Eu queria fazer faculdade, pra mim ter o nível superior. Mas eu não achava que aquilo, que a faculdade ...fosse mudar minha prática. Sabe? Eu não achei que...eu fosse....que ...Porque eu vejo tanta gente fazendo Pedagogia e na mesma, sabe... Você vê tantos professores de ginásio.....que têm faculdade e que não consegue lidar com uma 5ª série, que não consegue sair daquele mundo, daquele livro, daquele livro. ...Você vê...a gente acompanha isso de pertinho porque no meu período tem a 5ª série então a gente acompanha HTPC. Sabe, assim, professor que dá matéria ali, lousa, lousa, lousa, livro didático, livro didático e que dá uma prova pro aluno e dá vermelho pro aluno! Assim, o aluno é avaliado só por aquela prova que ele fez! Essa graças a Deus, essa consciência eu já tinha faz tempo! Que ... tanto que eles falam na Memórias 3 aqui do PEC, eles perguntam a minha...experiência na prova aqui do PEC, como aluna. Então, eu falo que essa consciência eu já tinha. Tanto que eu acho que essa prova não vai medir minha capacidade e nem o que eu conquistei aqui... em nada essa prova do PEC vai realizar isso. Porqueela é tão tradicional quanto as que eu fazia na escola em 1980 em 1990. É da mesma forma, igualzinha, não mudou nada. Eu continuo ficando nervosa, fico ansiosa, eu não durmo uns dias antes, eu fico preocupada...porque você sabe que é o conteúdo, tal...que nem...as duas últimas perguntas que teve da prova, foi, assim, uma maneira, eu acho, deles perceberem como as leituras influenciaram na minha forma de ver aquilo. Então, aquilo sim, estava dentro e eu achei que foi assim...

F: Nessa última prova?

M: Nessa última prova. Agora, três questões de teste, que você seguia exatamente ali na apostila. Então, quer dizer, foi assim uma forma bem tradicional ...era aquilo que eu tinha na escola. Então, eu não sei a necessidade dessa prova, dessa cobrança...Eu acho que isso deixa a gente um pouco angustiada. E...isso eu não faço com os meus alunos. Eu jamais falo: “Olha gente, hoje vai ter prova.” Não, a gente trabalha com atividades ...vai recolhendo. Por isso é que eu falo pra você, dessa dificuldade de dar essa nota pro aluno separado, sabe? Porque a gente estava acostumada a ver o aluno ali no geral, num todo. Está certo que eu tenho de ver o que ele conseguiu em Matemática, se ele melhorou, mas assim, a gente faz em uma forma diferente, a gente aplica uma atividade, eles fazem ali na classe tal, e você observa...porque ele vem toda hora na mesa e você está ali e é um contato muito direto e por muito tempo. O que o professo de ginásio não tem porque cinqüenta minutos de aula é diferente. Você conhece todos os seus alunos, você sabe a mãe de cada um, o que cada um pode trazer de pesquisa, o que não pode. A vida dele. A gente sabe...assim, um pouquinho por dia que entra em contato com ele você vai pegando tudo. Então essa dificuldade eu tive. E eu não sabia assim eu achava assim: “Então, pra que eu vou fazer uma ...” Eu queria porque eu queria ter o nível superior, mas eu não achava que a faculdade fosse interferir dessa forma. Agora não. Eu falei pra você, no ano que vem, na hora em que eu entrar em uma sala de aula, ..é lógico que eu ainda vou ter dificuldades e outras coisas eu vou aplicar de forma.... sabendo que eu estou no caminho certo, que realmente, eu estou aplicando o que eu aprendi aqui...coisas que vão me enriquecer muito... muito tipo de atividade que a gente trabalhava, mas não tinha aquela ênfase...então, mudou completamenteo diploma vai me garantir fazer que eu fazia, como eu falei pra você, a gente não vai ter nada além, mas com certeza, não vai ser da mesma forma. Nesse aspecto, valeu muito, tanto que eu falei pras meninas que vão entrar agora: “Faça! Vale a pena, vale a pena!” Pra nós foi corrido, pra nós foi assim ..em alguns momentos, preocupante, cansativo, vontade de chutar tudo pro ar porque é muito trabalho, é muita cobrança, é a necessidade de muita leitura e o tempo, o tempo, o tempo...é difícil, né. Porque não dar pra

você separar totalmente a profissional, a mãe, a vida pessoal e o PEC. Não dá pra você se dividir em 4. Então fica difícil, mas valeu a pena em todos os sentidos. Tanto que eu dou risada agora porque minha filha estuda pelo método positivo e quando pediram calculadora na lista de material, eu achei um absurdo. “O que eles vão fazer com a calculadora?” Tinha aquelas atividades de malha...é...umas atividades que eles faziam por estimativa e eu falava: “Meu Deus do céu! Mas está tudo tão.... assim, né....” E, agora, eu lendo aqui, com as leituras daqui, eu entendo o objetivo e agradeço. Eu falo: “Gente, ela está em uma boa escola.” O uso da calculadora eu questionei a diretora porque nós nunca usamos. Uma que não...agora nessas análises que nós fizemos dos livros didáticos a gente vê assim uma coleção que aborda o uso da calculadora e o porquê dessa tecnologia. Agora a gente vê a importância, o porquê, a necessidade. Quando a professora começou a dar aquelas contas pra minha filha por estimativa, a forma diferente de adição, eu falava assim: “Mas por que esse processo tão longo? “Ela falou assim: “Por que o próximo passo vai ser a fração e eles têm que perceber que o todo é dividido em partes” Porque a forma tradicional da gente ensinar a divisão é: Se o primeiro número é maior ...né...” Aquela coisa. E ela começa, por exemplo, 240 por 12 . Não era 24 por 12. Era 240! Então, era o todo pelas partes e eles iam fazendo, vezes 10...E agora eu vejo a facilidade que ela tem de raciocínio...Então, foi com leituras daqui que eu entendi muita coisa que eu não trabalhava com os meus alunos e que era trabalhado com ela. Entendeu? Aí você vê assim a importância desse embasamento pra gente ...saber o porquê das coisas. Porque, até então, saber que as crianças tinham fases na alfabetização estava ali, era hipótese silábica, alfabética, quando o aluno estava nessa fase era isso...Mas a gente não sabia o porque dessa construção...a gente não sabia o porquê ele passava por aquelas fases e o que eu tinha que fazer para aquela fase melhorar e agora isso se esclareceu. Que nem agora, em Matemática, eu falo: “Tantos anos dando aula ..” Nessa leitura de matemática ...que muita coisa a gente tinha na prática, a gente sabia que o aluno colocava o número fazendo uma correspondência com a fala. Por exemplo, 123. Ele coloca o 100 , o 20 e o 3. Ele está reproduzindo o que ele está ouvindo e dessas hipóteses que ele constrói na Matemática. E também foi assim, algo que eu falei: “Nossa, acordei!”, sabe?...Alguém pode falar: “Mas puxa, uma professora que deu aula assim tanto tempo ...” Mas é aquela coisa, você está dando aquilo, você está passando aquele conteúdo, você está preocupada em passar tudo aquilo, mas você não para pra pensar e analisar o desenvolvimento de cada um, a fase em que cada um está. Agora fica bem mais fácil, porque daí você está vendo que o aluno está...Tem um aluno que já passou daquela fase, então, você já sabe como você tem que intervir com aquele que não passou ainda, como você pode melhorar aquilo, né...e como você tem que respeitar o aluno...porque muitas vezes o professor fica, assim, meio horrorizado ...que nem a Silmara trouxe...o filho dela está com 5 anos e ele trouxe “mexerica” ela trouxe as atividades do começo do ano, do Pré dele , assim tudo um monte de letras misturadas com números tal e ele trouxe “Mexerica”, o “m”, o “x”, “r” e o “K”. Sabe, todas as consoantes e o som do “K” ali, né, você vê ..Então a gente olha agora e diz assim: “Olha que evolução que essa criança teve!” Mas se o professor não tem essa consciência dessa construção e dessas hipóteses ele fala assim: “Ai meu Deus, ele não está aprendendo nada!” O Roberto mesmo fala. Ele fala: “Se eu também não estivesse vendo isso, na hora em que meu filho estivesse passando por essa fase, eu ia ficar desesperado!” Porque é uma coisa que só tendo contato mesmo...com toda essa leitura, com toda essa bagagem agora, é...uma questão muito importante é a gente saber respeitar essas fases, esses limites, e não ficar desesperada que o aluno não vai sair daquilo....porque a gente sabe que aquilo...se o professor tiver uma bagagem pra trabalhar com esse alunos....ele não precisa ficar apavorado, porque ele sabe que ...ele ...se ele sabe a fase em que o aluno está, ele vai saber intervir para o aluno evolua daquela fase, né....Isso, às vezes, apavorava a gente. Eu trabalhei 8 anos com a 1ª série, então você via que o aluno

ficava lá na fase silábica, outros não saí a daquilo...eu falava: “Isso não vai dar tempo, eu vou mudar todo esse método, não está dando certo...” Agora não! Tem uma garantia...um respaldo...você chega e fala assim: “Isso é normal...o aluno vai passar por essa fase, nós vamos trabalhar certas atividades, certas coisas...o aluno vai construir, ele vai evoluir...” Então agora, é mais sossegado, mais tranquilo, porque eu tenho onde me apoiar...

F: Maribel, eu queria pedir para você analisar o material...Você está me contando o quanto essas leituras, esse contanto com o material do curso está enriquecendo o seu trabalho e sua formação profissional. E eu queria que você analisasse esse material, o material que vocês têm pra ler aqui no PEC...que falasse um pouco a respeito.

M: Olha o material é riquíssimo. É o que eu falei pra você, comparado com outros cursos, ele não é assim uma coisa assim... aleatória...ele é totalmente direcionado pra prática da sala de aula. Você está lendo o material e está se reportando pra sua sala de aula.

F: Você está falando da apostila?

M: Da apostila. Tudo o que você lê no material, tudo o que você está lendo ali, seja no Módulo 1 e agora, no Módulo 2, em Língua Portuguesa, Matemática...tudo o que você está vendo...não tem nada que eu vi na apostila que não vivenciei numa sala de aula. E é o que eu falei pra você, muitas coisas que eu vivenciei na sala de aula antes da leitura, muitas coisas eu falo: “Que bom, eu estava no caminho, eu fiz dessa forma.” E tem outras que eu falo: “Puxa, como eu pequei aqui.” Porque eles mostram realmente assim...é um material pra você realmente crescer na prática...é pra te dar apoio, pra te dar subsídios para você poder fortalecer a sua certeza de ação dentro da sala de aula. De quanto você tem de ser flexível, de quanto você tem de é... é... de ser criativa...porque eles mostram muito as diferenças entre os alunos, essa diversidade, essa realizada, então eu acho assim que é um material pra suporte mesmo, é um material pra ter assim, te apoiar e te direcionar em muitos aspectosporque muitos pontos, é o que eu falei pra você, já acontecia, mas muita coisa você ...eu assim, é pra parar pra pensar realizando essas leituras. Assim, coisas que você fez, mas que nem os objetivos, é que nem eu falei daquela professora, muitas coisas você faz mecanicamente, você faz, você passa, você acha que aquilo está lindo e maravilhoso, você preparou uma aula, assim, riquíssima. Mas quando você vai parar nos objetivos, no significado que aquilo tem pro aluno, você fala: “A aula foi linda, mas o que aquilo ali vai valer pro meu aluno? O que aquilo ali tem a ver com cotidiano e com o que ele ...no que ele vai usar aquilo?” Então, são aspectos que te fazem refletir, parar para pensar, analisar...É o que eu falei, se eu fosse entrar na sala de aula. Tanto que, nesse 1º semestre que eu estava aqui e na sala de aula, eu não conseguia preparar minha aula direito, porque dava a impressão que eu estava fazendo tudo errado. Que eu teria que voltar tudo. Algumas coisas, eu falava assim... como no caso que eu falei pra você da fábula, eu ia trabalhar, mas eu não ia ter me aprofundado tanto se eu não tivesse feito a leitura do livro aqui. Eu iria com ela até um ponto....

F: Esse da fábula foi um livro?

M: Foi um livro que eu li aqui.

F: Não foi a apostila?

M: Não, mas foi indicado no material. Era um material complementar, era um material de apoio. Como nós fizemos agora em Matemática, nós analisamos o livro “Espaço e Forma”. Então, nós nos dividimos em grupos e fizemos os resumos dos capítulos e fizemos uma explanação pra classe, divididas em grupos. E...esse livros também foi um ...livro que nós lemos aqui. A mesma coisa quando nós trabalhamos com fábulas, narrativas, contos de fadas, a gente trabalhava assim com objetivos, por exemplo, contos de fadas ...o objetivo de mostrar pro aluno as diferenças, a realidade, o que eles acham que aconteceu ali que ainda acontece na vida real, se aquilo tem a ver com a vida da gente.....Assim, um objetivo meio superficial. E tem os livros aqui que mostram um outro caminho de trabalho, outros aspectos que a gente pode explorar....então, eu acho que é um material que tem tudo a ver com a nossa prática.

F: E você tem conseguido tempo pra ler esses livros? Como é que vocês se organizam?

M: Então, mas é aqui, é desenvolvido aqui. Uma atividade da apostila era se dividir em grupo e cada grupo ia realizar a leitura de um capítulo e fazer o resumo e depois...agora, o que nós fizemos? Eu leio o capítulo 3, aí o grupo 2, que lei o capítulo 2, passou o resumo do capítulo e fez a explicação geral pra classe, que não tinha lido. Então, eu já sei o que contém naquele capítulo...Daí o 3 também fez e o 4...Daí nós trocamos e todo mundo tem o resumo de todos os capítulos e todo mundo ouviu a apresentação na classe. ...Mas é feito aqui, é feito aqui durante as atividades no decorrer aqui da aula.

F: Falando nisso, como é que você tem se organizado para a leitura da apostila? Como você tem lido a apostila?

M: Olha, é...eu leio aqui com o pessoal, a gente se divide em grupos, às vezes, lê todo mundo junto, mas essa leitura pra mim não é suficiente. Porque eu assim, eu gosto de ler sozinha, eu gosto de ficar grifando, eu gosto de ficar anotando e rabiscando, e...às vezes, a leitura é muito rápida e é meio vaga. Então, eu fico assim, em casageralmente, de domingo à tarde, de sábado, quando eu saio daqui, eu procuro ler tudo em casa. Eu leio em casa.

F: Lê antes ou depois?

M: Quando eu consigo, eu leio antes. Quando eu não consigo, eu leio aqui e já tem coisas que eu já entendo, que eu já consigo me organizar, eu já...Mas tem coisas que não, que eu ditando que eu tenho que rever. Mas é difícil, não é fácil não porque ...aí você ...aí eu fico lendo e falo: “Ai minha Nossa Senhora, tenho de terminar aquela parte da minha monografia...Ai, agora tem o relatório da Vivência...” Então é muita coisa...esse curso teria que ter sido feito em, pelo menos, três anos. Uma coisa de cada vez. Esse aspecto do PEC é o que me tortura um pouco. ...leituras...leituras...é muita informação ao mesmo tempo. Demais, é muita, muita, muita...então, você ainda nem conseguiu abstrair uma e já vem outra. Como essa semana, olhe só, eu dei uma lida, eu voltei em Matemática porque eu tinha prova no sábado. Eu deixo algumas observações, eu faço um quadro...faço uma...eu faço quando vai ter a prova, então eu faço assim: “Página tal, abrange tais aspectos..” Faço um resuminho pras provas, pra não ficar tão perdida e saber do que se trata cada parte pra não ficar na hora ...Apesar que, na prova, tem: “Na unidade tal, tal e tal...” Mas eu acho que eu fazendo essa volta, eu estou estudando, estou revendo, né. ...Eu faço isso..Eu já preparei resumo de algumas coisas que eu vou por no meu portfólio, que também era uma novidade, me senti um pouca perdida, o que é ...o que eu devo colocar nesse portfólio, mas

como está escrito lá que seria um...documento, eu entendi assim, seriam documentos, que ...ajudaram na minha formação. Então, eu acho assim, tudo que foi enriquecedor, que me acrescentou, eu estou colocando nesse portfólio. Então, eu estou registrando, eu estou digitando a seqüência didática que nós montamos aqui....eu fiz um...uma análise dessas observações, desses problemas que eu apliquei com os meus alunos, o que aquilo me fez enxergar, eu coloquei...tudo isso nessa semana. Amanhã eu tenho...eu vou fazer...preciso separareu vou colocar, tentar fazer uma discussão dos dados das entrevistas que eu fiz com os professores alfabetizadores da minha monografia...

F: Você fez entrevistas?

M: Questionário. Montei, digitei 9 folhas da parte de Vivências do que eu analisei na gestão, na aprendizagem, no ensino, tudo o que o diretor me falou, tudo o que a coordenadora colocou, tudo o que o professor...todas as observações que eu realizei na aula de Matemática, o comportamento desses alunos...Tive de digitar tudo, fazer tudo. Agora eu já tenho que estar preocupada com parte Ciências, já entrou num outro assunto...Então, quer dizer, tem dia que eu não sei o que eu pego primeiro.....tem dia em que eu não sei o que eu faço. Que nem, pra hoje, eu tenho que ir pra escola porque eu já estou analisando a parte de recuperação, então hoje nós vamos sentar e ver o plano de recuperação da escola, eu já apliquei o questionário com a diretora, já dei questionários pra coordenadora, vou ter que arrumar pais pra entrevistar, ver quem está disponível pra me dar essa entrevista...então, assim, é muito....

Nesse momento, Roberto interrompeu a entrevista. Os dois conversaram sobre assuntos relacionados a uma atividade que vinha sendo realizada pela turma naquele momento.

M: (retomando o depoimento) Está vendo, é esse o meu sufoco aqui. Essa parte de a gente não saber direito o que a gente tem de fazer. Na hora em que ele falou assim: “Você tem de entregar o portfólio.”Eu falei assim: “Mas o que é o portfólio?” Aí eu fui na Larousse Cultural, porque eu não achei em lugar nenhum. É uma pasta contendo documentos. Até perguntei pra essa menina que está fazendo o mestrado, ela disse: “Olha, eu nunca vi portfólio em Educação, só em engenharia e arquitetura.” Porque são documentos, plantas, projetos. Ela falou: “Não sei.” Eu falei: “Olha, você me deu uma luz, você falou em projetos ...eu estou então pensando assim: montar uma pasta com tudo o que a Matemática me projetou na formação!” Aí eu fiz nessa linha, nesse sentido.

Novamente, Roberto interrompeu a entrevista para falar com Maribel.

M: Mas a parte mais de sofrimento, é o que eu falei pra você, eu gosto de tudo certinho, eu sou exigente como professora e, sou exigente como pessoa, de mim mesma, entendeu? E sou exigente no que eu vou fazer...Se eu vou fazer uma monografia, eu quero saber...eu achei assim, a gente está acostumado assim com o aluno: “Olha, é assim, assim, assim.” Daí, você chega aqui e eles tratam você como se você já tivesse feito uma faculdade, como se monografia fosse coisa do seu cotidiano!. E não é coisa do meu cotidiano. Até eu ler os livros...ver o assunto, pesquisar sobre o que eu escolhi, é simples, agora, pra você montar, pra você estruturar, pra você fazer ...é muito difícil...é muito difícil. Pra quem orienta, é

muito simples, você tira de carteirinha isso aí...Agora, o portfólio, ficou todo mundo assim: “O que colocar? O quê?” Então, nós vamos colocar o que a gente acha! Assim, documentos, e...atividades que eu desenvolvi aqui no PEC e que auxiliaram a minha formação profissional, é o que nós vamos fazer. Quanto falou em memorial, eu ‘escaniei’ foto minha na escola, na minha infância, mas será que eu tenho que falar da minha parte pessoal? Ou é só da minha parte profissional? Comecei dia 11 de dezembro a minha memória, o dia em que eu nasci! Relatando a minha infância, coloquei toda essa parte. Coloquei como eu consegui aulas ...qual foi minha primeira experiência profissional, a primeira escolha que eu fui , que eu perdi pra uma menina que ela tinha 21 anos e eu tinha 19...Eu achei que nunca mais eu ia conseguir classes na vida. E toda a minha trajetória...e, aí, teve uma “Memória” que eles perguntaram sobre os planos, expectativas de vida, aí, eu contei da minha ...da parte do meu casamento que foi...que eu estava toda contente, planejando que, de repente, meu pai morreu ali, 19 dias antes, contei da decepção...contei do apoio que eu tive das pessoas que trabalhavam comigo ...Então, eu não sei se é isso, entendeu? Memórias! “Você vai entregar um memorial no fim do curso”. É isso que é pra fazer? É dessa forma? Então, a gente não sabe. Eu sei que eu tenho que entregar o memorial até 12 do 02. A data já está lá: “Me-mo-rial”. Eu nunca vi um memorial na minha vida. Nunca.

F: 12 do 02?

M: 12 do 02....

F: A tá, em dezembro de 2002.

M: É...12 do 02 não 02 do 12! É agora no final. A monografia é, mais ou menos pra novembro...é uma data, assim, não rigorosa, é uma data mais ou menos pra gente ter os trabalhos concluídos até. Pra ficar certo tem que ter data, né. E..sabe...e, ainda, eu fico assim: “É isso?” “Será que é isso?”

F: E isso se liga àquilo que você estava dizendo antes sobre o acúmulo de coisas...

M: O acúmulo de coisas ...é...

F: A velocidade.

M: A velocidade com que tudo chega ...a quantidade de material que vem...o material é riquíssimo, só que às vezes vem um bolo de material um atrás do outro e você fica em pânico achando assim: “Eu tenho que dar conta de tudo isso! Eu preciso dar conta de tudo isso” Sabe: “Eu quero dar conta de tudo isso!” E, aí, fica complicado.

F: E, Maribel, não sei se você tem mais tempo...

M: É que a perua sai daqui 11:15. Mas, pode falar...

F: Eu percebo que a apostila do curso tem algumas atividades. Como você avalia essas atividades que seguem a cada um dos textos da apostila?

M: Olha, algumas eu acho, assim, boas, que têm a ver ..e algumas eu acho que parecem um questionário de ponto. Sabe, tem algumas atividades que você pára e pensa, volta, analisa,

às vezes, você lê...você lê aquilo e tal...aí, pergunta: “Como o autor abordou...” E, aí você fala assim: “Eu não parei para pensar nisso, eu simplesmente li, eu não parei pra pensar de que forma ele estava abordando aquilo e como aquilo tinha relação com alguns aspectos que eles colocam.” Então, nessa parte de reflexão, de voltar, tal, eu acho importante. Mas, algumas assim, eu acho que não levam a muito assim...ao meu desenvolvimento, ao meu crescimento... algumas, você simplesmente copia da apostila a resposta e pronto. Eu acho que isso aí não é significativo algumas sim, são reflexivas, aí eu acredito que sim, mas algumas são cópias da apostila. Tanto que você fica procurando a resposta ao invés de pensar. Então, aí não é tão significativo assim.

F: O que acontece com os próprios alunos.

M: Sim, com certeza.

F: Eu deixo livre, então, agora, pra você acrescentar mais alguma coisa que você queira e que eu não perguntei...ou que tenha sido dito e que você queira complementar.

M: Ah...Eu acho que..tudo é válido, mas eu acho que o PEC, estou falando do PEC no geral...que me auxiliou bastante, que me enriqueceu, mas que também me fez sofrer. Sofrer por causa assim, sabe, dessa de você querer fazer tudo tão direitinho, tão certinho e faltar algumas informações. Você, às vezes, pergunta pro professor e ele também está curto de informações e esse vídeo⁸⁰ que ia ser tão esclarecedor e também não esclareceu tanto assim. A gente ainda está cheia de dúvida, sabe, você ainda não sabe direito o que você tem que concretizar. Então, eu acho que essa expectativa faz a gente sofrer um pouco. Então, que para o próximo PEC aí essas coisas sejam mais assim...esclarecedoras, que os alunos tenham mais concreto o que eles desejam. Eu acho que vai facilitar bastante e que seja menos corrido. Que foi bastante corrido. Embora eu não veja a hora que termine, porque eu estou cansada também, né..... Mas eu acho que valeu a pena. Eu acho que se tivesse que fazer de novo, eu faria tudo de novo. Porque em termos de enriquecimento e de crescimento, valeu bastante. Valeu muito. Eu aprendi bastante.

F: Então, eu agradeço a sua disponibilidade.

M: Imagine!

⁸⁰ Vídeo gravado pela coordenadora do programa para esclarecer as dúvidas mais frequentes que os alunos-professores vinham apresentando sobre o PEC-FU

Anexo II

Registro ampliado de observação

Registro ampliado n. 9
Data: 24 de abril de 2002
Local: Pólo I
Pesquisadora: Flavia Sarti

Em acordo com o que é proposto na página 723 da apostila do curso, a turma foi dividida em três grupos para a leitura de diferentes partes do livro: *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*, de Marisa Del Croppo Elias.. O referido livro apresenta as idéias sobre alfabetização de vários autores, entre os quais: Decroly, Freinet e Emília Ferreiro. Por meio de um sorteio, cada um dos três grupos formados na turma ficou responsável pela leitura, resumo e apresentação das idéias de um desses três autores.

Tendo em vista acompanhar mais detidamente a atividade, optei por realizar as observações junto a, apenas, um dos grupos (o que focalizaria o capítulo sobre as idéias de Emília Ferreiro). Perguntei a uma das alunas se o grupo já tinha encerrado o trabalho com o livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. (Vivian, em minha última visita, tinha dito que aquele livro seria trabalhado pela turma). Após pensar um pouco, tentando identificar o livro mencionado, a aluna respondeu que a leitura do mesmo não havia sido realizada ainda.

Enquanto as alunas organizavam-se para o início do trabalho, me detive, por alguns momentos, na disposição da apostila e no modo como a atividade fora proposta. Trata-se de uma “*atividade de suporte*” que solicita que as professoras, “junto ao seu grupo”, leiam determinados capítulos do livro proposto. Cada grupo deve realizar uma síntese do capítulo que lhe foi designado “para que os demais colegas do grupo possam conhecer os capítulos não lidos” (p.723). É proposto, ainda, que cada grupo elabore um pôster em folhas de *flip-chart* para a apresentação das “idéias centrais” do autor focalizado. O pôster deve contemplar os seguintes aspectos: a concepção de alfabetização do autor, sua concepção de leitura e escrita e outros aspectos considerados relevantes para compreender o processo de alfabetização. Após a apresentação dos pôsteres, as professoras devem, ainda, responder a algumas questões sobre os pontos convergentes e divergentes entre as propostas dos três autores focalizados. Ao lado da atividade proposta, a apostila apresenta uma fotografia de Marisa Del Croppo Elias e uma breve biografia a seu respeito. Cada grupo recebeu dois ou três livros para a realização da leitura coletiva.

As professoras do grupo acompanhado iniciaram, então, os trabalhos. Elas estavam dispostas em uma mesa retangular comprida e isto fez com que algumas delas ficassem distantes do centro do grupo. A leitura foi iniciada por Esther. A cada parágrafo lido a respeito da psicogênese da língua escrita, as professoras intervinham, relatando casos relacionados à alfabetização de seus alunos. Elas identificavam, naquilo que era lido, as etapas vivenciadas por seus alunos na alfabetização.

Após repetirem por várias vezes a leitura de um mesmo parágrafo do texto, elas solicitaram meu auxílio. Pediram-me que as ajudasse a compreender o que era dito pela autora. Sugeri algumas possíveis interpretações. Elas agradeceram-me e, também a respeito daquele trecho, ofereceram vários exemplos de suas experiências com os alunos. Contaram sobre os alunos que “comem letras” ou que escrevem sem separar as palavras. Procuravam, em cada exemplo, empregar expressões sugeridas por Ferreiro: “pré-silábico”, “silábico” etc.

Enquanto as colegas pareciam empolgadas na discussão, Neide cochilava. Essa mesma professora dormiu durante a aula em minha última visita. As outras professoras perceberam que a colega estava cochilando, mas não pareceram estranhar o fato. Após alguns minutos, Neide acordou e permaneceu com uma expressão sonolenta ao longo de todo o trabalho.

Após a leitura de mais um parágrafo, em que a autora comentava as etapas da aquisição da escrita segundo Ferreiro, Esther desabafou:

—É isso que me dá um nó no estômago!

A professora explicou o futuro de seus alunos lhe aflige, já que ela considera que os mesmos não serão capazes de ler ou escrever com fluência. Acrescentou que, se ela e suas colegas do PEC, que estudaram em uma época em que “os alunos tinham que aprender”, enfrentam tantas dificuldades para ler textos acadêmicos, os alunos da atual geração não serão capazes de ler textos complexos. Ressaltou, ainda, que as reformas “construtivistas” fracassaram no propósito de formar alunos “criativos” e explicou que seus alunos, que desde que entraram na escola convivem com as práticas “construtivistas”, não se mostram capazes de produzir nenhum texto e sabem, somente, realizar cópias. Segundo ela, “os alunos de hoje passam pela escola sem aprender”.

As demais professoras pareceram concordar com Esther e o grupo passou a discutir sobre a progressão continuada nas escolas onde trabalham. Segundo elas, existem muitos alunos quase analfabetos na 4ª série e a maior parte dos estudantes não se mostram disciplinados para a realização das atividades. Costumam ser rudes com os professores e

não realizar as atividades solicitadas. Assim, ressaltaram que os alunos não se mostram empenhados em aprender, já que sabem que passarão de ano de qualquer forma. Uma das professoras destacou que as famílias já estão se posicionando contra a progressão continuada, pois vêm percebendo que seus filhos estão sendo promovidos para as séries seguintes sem terem aprendido os conteúdos necessários.

As professoras acrescentaram que, muitas vezes, “boas medidas elaboradas pelo governo” não são implementadas nas escolas. Como exemplo, Esther contou que, na escola onde leciona, os dicionários enviados pela SE-SP para serem distribuídos aos alunos foram guardados no depósito por ordem da diretora. Ela explicou que a diretora autorizou, apenas, que os professores emprestassem os dicionários para que os alunos os utilizassem nas aulas. A esse propósito, uma das alunas comentou que os diretores costumam agir de modo retrógrado e que isto dificulta a convivência e o trabalho nas escolas. Ressaltou que ela e suas colegas estão tendo a oportunidade “de abrir a mente” no PEC, mas têm que conviver com diretores e colegas muito “limitados”.

Elas voltaram à leitura do texto. Percebi que um dos livros utilizados apresentava algumas partes do texto grifadas. Um das alunas sugeriu que maior atenção fosse dada aos trechos grifados “pelo outro grupo”. Perguntei-lhe quem havia grifado o texto. A professora disse que, decerto, o grupo da outra sala. A leitura prosseguiu (Esther continuou lendo em voz alta e as demais acompanhavam no texto).

9:30 – Intervalo.

Durante o intervalo, conversei com Vivian a respeito das atividades que vinham sendo realizadas acerca do tema Alfabetização. Ela contou-me que, no dia anterior, as alunas tinham assistido a uma vídeo-conferência ministrada por Sílvia Collelo. Ressaltou a importância desse tema no curso, já que muitas das alunas-professoras alfabetizam seus alunos por meio de um trabalho que “parte das letras, das sílabas e das palavras para, somente então, chegar à frases e aos texto”.

Enquanto conversávamos, Isabel nos interrompeu para pedir a Vivian que procurasse maiores informações sobre um curso que haveria na próxima 6ª sobre “inclusão”. A professora entregou um pedaço de papel para Vivian, no qual havia um número de telefone. Contou que não sabia qual Universidade estava oferecendo o curso e o valor da inscrição. Vivian prometeu que, após o intervalo, ligaria para pedir maiores informações.

9:50 – As professoras do grupo observado voltaram a seus lugares para retomar o trabalho com o texto. Antes de reiniciarem a atividade, comentaram sobre suas inseguranças acerca do afastamento que a Secretaria da Educação lhes concedeu para o 2º semestre. Algumas se disseram receosas por não saberem se os benefícios referentes ao período lhes seriam concedidos e por não saberem ao certo quais seriam suas atividades. Um delas ressaltou que não tem dúvidas quanto ao fato de aceitar a licença, já que sente necessidade de se afastar da sala de aula e do trabalho com as crianças.

Ao retomarem a leitura do texto, uma das professoras comentou que gostaria de ganhar um livro daquele para poder ler com antecedência para a aula, pois sente dificuldades para ler de modo coletivo. Esclareceu que, somente após o tratamento do tema, os livros são disponibilizados para que, em sistema de rodízio, as alunas os levem para casa. No entanto, segundo ela, isso não tem se mostrado produtivo. Isto porque os assuntos são abordados por um breve período no curso e, quando levam os livros para casa, as alunas já estão envolvidas com outros temas.

Vivian veio até a sala na qual o grupo estava reunido para saber se precisavam de algo. Advertiu-lhes para que atentassem para os três tópicos propostos na apostila. Após a saída de Vivian, o grupo continuou a leitura. Quando consideravam algum trecho pertinente aos itens propostos na apostila, Esther o copiava em uma folha. Enquanto a professora copiava, a leitura do texto era interrompida e as colegas discutiam algum aspecto relativo ao tema, ou, às vezes, sobre outro assunto.

No que se refere ao item “concepção de alfabetização”, uma delas lembrou que Emília Ferreiro propõe a necessidade de “maturidade, tempo e paciência”. A esse respeito, Kátia comentou: “Isso é que irrita. Você pega um aluno que nunca viu nada sobre escrita e te dizem: ‘tempo, maturidade e paciência’. Pensam que se deixarmos esse aluno ali ele vai aprender?”

Outras colegas ressaltaram as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos cujos pais estão presos ou que vivem em ambientes violentos. Enquanto a maior parte do grupo ouvia o relato de uma colega que encontra dificuldades com um aluno cujo pai foi preso há pouco tempo, três professoras conversavam sobre outro assunto.

Cleusa : *Mas o aluno não tem de ser crítico?*

Todas riram.

Vilma (apontado para o livro que permanecia aberto sobre a mesa): *Ler o que está escrito é uma coisa...o que está escrito é diferente da realidade!*

Esther : *Em boa fechada não entra mosca!*

Novos risos por parte das professoras que se entreolharam e voltaram à exploração do texto, tendo em vista a composição do pôster solicitado na atividade. O grupo reiniciou a discussão sobre as idéias que deveriam estar presentes no resumo do texto. Em meio à discussão, uma das alunas comentou que estava ansiosa pelo final do ano para que o curso chegasse ao fim, pois vinha sentindo-se cansada.

Em função de alguns comentários das alunas percebi que as páginas que deveriam ser lidas tinham sido indicadas por Vivian. Assim, a parte do livro que aborda as idéias de Emília Ferreiro não seria lida integralmente pelo grupo. Um das alunas saiu da sala para buscar o papel pardo para a confecção do cartaz. O restante do grupo passou a escolher as partes do resumo que deveriam ser transcritas para o cartaz. Tendo em vista o pouco tempo que restava para a finalização da atividade, as professoras pareciam agora apressadas e aflitas. A partir daquele momento, a atividade de leitura e síntese do texto foi interrompida somente uma única vez, quando uma das professoras destacou um trecho do texto que lhe chamou especial atenção. Nele, Emília Ferreiro afirmava que “as crianças são facilmente alfabetizadas”.

Kátia: *Para ela é fácil alfabetizar!*

Esther: *Vai ver que ela fez como aquele outro... o Rousseau, que alfabetizou somente os próprios filhos!*

Maria: */Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35 como a gente!//*

A atividade de elaboração do cartaz continuou. Enquanto isso, algumas professoras comentavam, paralelamente, sobre uma cirurgia que uma delas deveria realizar em breve. Após alguns minutos, o grupo voltou a discutir coletivamente a elaboração do cartaz. Frente à leitura do esboço elaborado por Esther e Kátia, uma professora sugeriu que as etapas da alfabetização fossem melhor exploradas. Outra professora discordou da colega, afirmando que o grupo deveria, apenas, mencionar tais etapas e, quem tivesse interesse no assunto, buscaria outras informações “nos livros”.

Esther solicitou a uma das colegas do grupo que fosse perguntar para Vivian a respeito do curso sobre inclusão. Após alguns instantes, a professora retornou e disse que Vivian tinha ligado para o número cedido por Isabel e obtido maiores informações. Tratava-se de um ciclo de palestras gratuitas sobre inclusão de ‘alunos especiais’ nas escolas, que foi organizado pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Isabel pareceu animada com a notícia e explicou-me que seu interesse pelo tema estava relacionado à elaboração de sua monografia. Outras professoras também pareceram animadas em comparecer às palestras. Isabel afirmou que iria assistir às palestras e que, para tanto, faltaria no curso sexta-feira e, na hora do almoço, doaria sangue para ser liberada do trabalho à tarde. Quando percebeu que eu havia escutado seu comentário, ela sorriu e escondeu a cabeça sobre o caderno, em tom de brincadeira. Todas nós rimos também.

11:20 – As professoras organizaram rapidamente seus materiais e saíram apressadas.

Anexo III

Questionário

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

São Paulo, junho de 2002.

Prezado(a) professor (a),

Sou aluna do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e, sob a orientação da Prof^a Dr^a Belmira Oliveira Bueno, realizo uma pesquisa acerca das práticas de leitura de professores que lecionam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Por meio do questionário em anexo, pretendo conhecer aspectos relacionados a suas experiências com leitura. Cabe ressaltar que todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato. O questionário preenchido será por mim recolhido no dia _____.

Esperando contar com sua colaboração, agradeço desde já a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Flavia Medeiros Sarti
(e-mail: fmsarti@bol.com.br)

Questionário

Por favor, responda às questões com a máxima precisão. Nos casos em que considerar necessário, assinale mais de uma alternativa. Se precisar de maior espaço para as respostas, utilize o verso da folha indicando o número da questão.

1. Nome: _____
2. Sexo: feminino masculino
3. Local e data de nascimento _____
4. Estado civil: _____
5. Quantas pessoas moram em sua casa? _____
6. Renda familiar:
 até 500 reais
 entre 500 e 1000 reais
 entre 1000 e 2000 reais
 entre 2000 e 3000 reais
 entre 3000 e 5000 reais
 mais de 5000 reais
7. Escolaridade:
 nível médio. Nome da instituição: _____
 Ano em que se formou: _____
 Especificar:
 regular
 magistério
 outro curso profissionalizante. Qual? _____

 ensino superior (além do PEC-Formação Universitária)
 Curso: _____
 Nome da instituição: _____
 Ano da formatura: _____

 pós-graduação.
 Curso: _____
 Nome da instituição: _____
 Ano da formatura: _____
8. Escola(s) onde leciona (especificar se particular ou pública e, nesse último caso, se municipal ou estadual): _____
9. Série(s) em que, neste ano, atua como professor(a): _____
10. Tempo de magistério: _____
11. Tipo de vínculo que mantém com a rede pública de ensino:
 professor(a) efetivo(a) há ____ anos.
 ACT há ____ anos.
 outro. Especificar: _____

Sobre os hábitos de leitura (caráter geral):

12. Você gosta de ler? Sim Não

13. Você costuma realizar leituras? Sim Não

14. No caso afirmativo, que tipo(s) de leitura que você realiza?

livros de literatura

livros sobre interesses específicos. Quais assuntos? _____

revistas. Quais? _____

revistas em quadrinhos

jornais. Quais? _____

outros. Especificar: _____

15. Frequência com que realiza essas leituras:

diariamente

uma vez por semana

uma vez a cada 15 dias

outra. Qual? _____

16. Título e autor do último livro que leu: _____

17. Há quanto tempo encerrou a leitura? _____

Sobre as leituras de caráter pedagógico

18. Você realiza leituras sobre assuntos educacionais? Sim Não

19. No caso afirmativo, com que frequência?

diariamente

uma vez por semana

uma vez a cada 15 dias

outra. Qual? _____

20. O que você costuma ler:

livros

revistas. Quais? _____

materiais oficiais

outros. Especificar: _____

21. Como você escolhe suas leituras sobre educação?

autonomamente

indicação de colegas

indicação do coordenador pedagógico ou diretor da escola

indicação oferecida em cursos que realiza

outros meios. Especificar: _____

Anexo IV

**Algumas páginas da apostila do
PEC-Formação Universitária**

CONTEXTUALIZAÇÃO, RESOLUÇÃO DE
PROBLEMAS E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

UNIDADE 5.3



ATIVIDADE 1

TM - OFF-LINE - 40

A seguir, você encontra problemas resolvidos por crianças dos anos iniciais do primeiro ciclo, de escolas públicas estaduais de São Paulo, usando estratégias pessoais. Os dados foram recolhidos por alunas das professoras Célia Maria Carolino Pires e Edda Curi, em cursos de formação continuada.

Analise os procedimentos utilizados por elas e faça comentários.

1ª série

1. César tinha 18 figurinhas. Na hora do recreio, brincou com Otávio e ganhou 5. Com quantas figurinhas César ficou?

$$19 - 20 - 21 - 22 - 23$$

EU PEQUEI O Nº 18 E GUARDEI NA CABEÇA DEPOIS PEQUEI MAIS 5
E CONTEI NOS DEDOS DEU 23

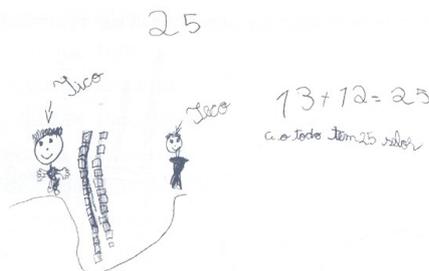
2ª série

2. Paulo tinha 8 bolinhas. Seu amigo Marcos lhe deu 4. Quantas bolinhas Paulo tem agora?



2ª série

3. Tico tem 13 selos e Teco tem 12 selos. Eles guardaram os selos na mesma caixa. Quantos selos há na caixa?



SÍNTESE DA UNIDADE

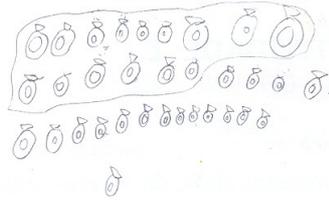
Esta Unidade tem como finalidade refletir sobre alguns temas que estão sendo amplamente discutidos, como a resolução de problemas, a contextualização e a construção de significados. Apóia-se em estudos e pesquisas recentes e focaliza, em particular, o ensino das operações. Pretende oferecer condições aos alunos-professores para:

- compreender a resolução de problemas como um eixo articulador do ensino de Matemática;
- refletir sobre a importância de tratar os conhecimentos matemáticos a partir de contextos significativos para os alunos;
- verificar que um problema pode ser resolvido por meio de operações distintas e que uma operação pode estar associada a um conjunto de diferentes problemas;
- analisar propostas de trabalho que têm como finalidade a construção de significados das operações;
- analisar propostas de trabalho que têm como finalidade o desenvolvimento de habilidades de cálculo mental e escrito, aproximado e exato, com uso de recursos didáticos e da calculadora.

Reproduções

1ª série

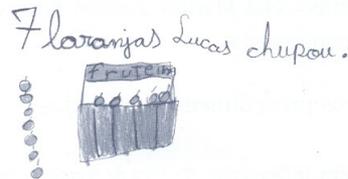
4. Marta e Alice colecionam anéis e têm, juntas, 33 anéis. Marta tem 15 anéis. Quantos são os anéis de Alice?



Reproduções

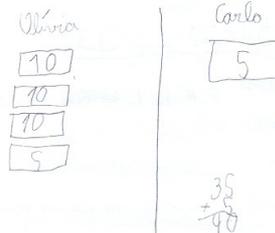
2ª série

5. Numa fruteira havia 12 laranjas. Lucas chupou algumas delas. Ficaram 5 laranjas na fruteira. Quantas laranjas Lucas chupou?



2ª série

6. Olívia economizou 35 reais e Carla economizou 5 reais a mais que Olívia. Quantos reais Carla economizou?



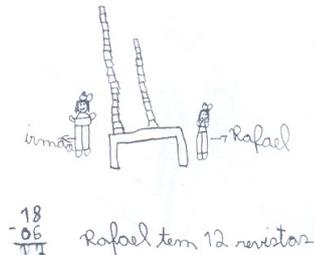
2ª série

7. Lili tem 12 bolinhas e sua irmã Lulu tem 18 bolinhas. O que Lili pode fazer para ter o mesmo número de bolinhas da sua irmã?



2ª série

8. Eu tenho 18 revistas. Descobri que tenho 6 a mais que meu irmão Rafael. Quantas revistas tem o Rafael?





ATIVIDADE 3

TM – SUPORTE 2

Leia o texto-base da Videoconferência 1 e destaque os aspectos que lhe parecem mais importantes para a sua prática, para poder discuti-los ao longo da Videoconferência.

O QUE HÁ DE NOVO NA VELHA ARTE DE RESOLVER PROBLEMAS?

Célia Maria Carolino Pires

1. UMA BREVE RETROSPECTIVA

Analisando documentos oficiais, livros didáticos e outras referências, podemos dividir o ensino das operações nas últimas décadas em períodos de acordo com a predominância de evidências comuns.

No período de 1950-1965, por exemplo, as operações eram trabalhadas com ênfase nas técnicas operatórias, mas sem justificativa para elas; a prova real e a prova dos nove eram apresentadas como formas de verificação de resultados. Os cálculos mentais e escritos eram aprendidos por meio de treinamentos constantes com vistas a decorar resultados. A aprendizagem das operações era realizada por etapas (passos) de acordo com a grandeza dos números envolvidos e as possíveis dificuldades que representavam. Somente após o estudo das técnicas operatórias é que se passava à resolução de problemas como uma forma de aplicação de conhecimentos. Os significados das operações nas situações-problema eram também bastante restritos.

A fim de facilitar o aprendizado da subtração dividiremos em casos, de acordo com as dificuldades apresentadas.

- Tomando emprestado às dezenas:

41	82	254	475	606	838
— 27	— 37	— 139	— 127	— 239	— 374
—	—	—	—	—	—
14	45	116	348	457	619
- Tomando emprestado às centenas:

445	619	638	727	852	906
— 292	— 143	— 391	— 292	— 481	— 473
—	—	—	—	—	—
163	376	247	465	871	498
- Tomando emprestado às dezenas e centenas:

426	534	642	723	814	931
— 145	— 257	— 268	— 386	— 459	— 363
—	—	—	—	—	—
278	267	354	337	555	568
- Apresentando a dificuldade do zero no minuendo:
 - zero nas unidades:

40	60	210	380	430	550
— 6	— 25	— 129	— 244	— 211	— 217
—	—	—	—	—	—
34	85	111	136	219	403
 - zero nas dezenas:

397	402	508	694	769	806
— 124	— 291	— 243	— 371	— 352	— 394
—	—	—	—	—	—
183	111	765	233	557	412
 - zero nas unidades e dezenas:

430	509	690	706	890	990
— 237	— 125	— 282	— 413	— 364	— 259
—	—	—	—	—	—
193	375	318	287	435	641



PALAVRAS-CHAVE

Retrospectiva histórica, contextualização, significados, campos conceituais

8) Com zero no subtraendo (qualquer lugar):

445	621	743	548	275	948
— 290	— 392	— 205	— 232	— 408	— 368
—	—	—	—	—	—
165	312	537	368	457	586

6) Com zero no minuendo e subtraendo:

330	500	520	640	792	887
— 100	— 206	— 208	— 404	— 307	— 409
—	—	—	—	—	—
230	294	312	236	395	398

7) Com zero no resultado (quando se escreve e quando não é preciso escrever, na última casa à esquerda):

425	541	633	124	247	372
— 416	— 239	— 475	— 63	— 194	— 374
—	—	—	—	—	—
209	302	308	66	53	98

5) Subtração de cruzinhos:

Cr\$ 16	Cr\$ 98	Cr\$ 8 700	Cr\$ 100
— Cr\$ 8	— Cr\$ 45	— Cr\$ 3 900	— Cr\$ 50
—	—	—	—
Cr\$ 8	Cr\$ 53	Cr\$ 4 800	Cr\$ 50
—	—	—	—
Cr\$ 420	Cr\$ 52 050		
— Cr\$ 288	— Cr\$ 20 890		
—	—		
Cr\$ 138	Cr\$ 31 160		

Prova de Subtração

Para verificar se uma conta está certa, tire-se a prova. A prova da subtração é uma adição ao soma, isto é, uma conta inversa da subtração. Ensinando-a por meio de pequenos problemas, facilita-se o aprendizado. Exemplo: Alfredo tinha 80 bolinhas e deu 28 a Carlos. Com quantas bolinhas ele ficou?

80
— 28
—
52
—
— 28 —

Fac-símiles das páginas 28 e 29 do livro didático *Ensine com êxito - para o 2º ano primário*, de Persides Pires do Amaral, editado em 1965 pela Livraria Francisco Alves.



DESTAQUE

John Venn (1834–1923), inglês, estudou em Cambridge, onde se formou em 1857. Dois anos depois, ordenou-se padre. Ensinou lógica e teoria da probabilidade. Seu trabalho mais importante é *Lógica simbólica*, de 1881. Venn deixou a Igreja em 1870. Tornou-se conhecido principalmente pelo seu diagrama – o **diagrama de Venn** – que representa conjuntos e as suas uniões e interseções.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), fundada em 1920 nos EUA, é a maior organização mundial de ensino de Matemática. Atualmente, conta com mais de 100.000 integrantes e 250 filiais. Sua finalidade é fornecer os padrões, orientações e metas necessários para garantir uma educação matemática de alta qualidade aos estudantes, desenvolvendo-lhes o espírito de investigação e a capacidade de exploração, formulação de conjecturas, observação e experimentação.

Material Cuisenaire: idealizado pelo professor belga Georges Cuisenaire, que o divulgou em 1952. É constituído de pequenas barras de madeira cujo comprimento varia de 1 cm a 10 cm, pintadas em 10 cores diferentes, uma cor para cada comprimento. A cada cor é associado um número. O princípio é estabelecer uma correspondência entre cor e número.

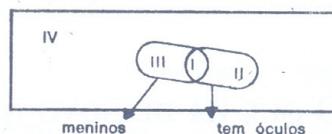
Já no período de **1966-1980**, por influência da “Matemática Moderna”, as operações eram trabalhadas nas séries iniciais com base na teoria dos conjuntos; a adição era apresentada por meio da união de dois conjuntos distintos e a subtração era apresentada como conjunto complementar; com o diagrama de **Venn**, buscava-se facilitar a visualização dessas operações. O cálculo mental não era enfatizado. Pelo contrário, ganhou força a idéia de que nada deveria ser memorizado, nem mesmo os resultados das tabuadas.

De **1980 a 1995**, a abordagem das operações por meio da teoria dos conjuntos foi sendo ultrapassada. Em 1980, o **National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)** apresentou, nos Estados Unidos, recomendações para o ensino de Matemática conhecidas como “Agenda para Ação”, atribuindo um papel fundamental para a resolução de problemas no ensino da Matemática e sublinhando a importância do desenvolvimento da capacidade de realização das operações fundamentais, do uso de computadores e da utilização das relações com a realidade como caminho para a aprendizagem. Nos materiais da Secretaria de Educação de São Paulo, algumas idéias sobre os significados das operações começaram a ser trabalhadas: juntar, tirar, comparar, combinar, complementar, medir. O trabalho com operações passou a fazer largo uso de materiais (como o Material Dourado, a **escala de Cuisenaire**, os ábacos etc.). Os procedimentos e as regras presentes nas técnicas operatórias (vai um, empréstimos, distributividade, processo americano) passaram a ser explicitados e o uso de jogos e de materiais (como o Material Dourado, fichas coloridas, ábacos) eram incentivados. Começava a aparecer com destaque a proposta de trabalhar com problemas contextualizados e desafiadores, chamados problemas “não convencionais”.

Sendo o universo o das crianças da classe, pode-se desenhar o diagrama no chão e pedir para que descubram em que região devem ficar. Ao final do jogo, eles devem se distribuir da seguinte maneira:

- I: menino e tem óculos;
- II: não menino e tem óculos;
- III: menino e não tem óculos;
- IV: não menino e não tem óculos.

Realizar o mesmo jogo, utilizando-se do Diagrama de Venn,



Exemplo de diagrama de Venn publicado na página 183 dos *Guias Curriculares* propostos para o 1º grau pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1976.



Durante esse período, passou-se a reconhecer a importância da exploração de vários procedimentos de cálculo, inclusive os que as crianças criam, os quais, hoje, estão sendo amplamente investigados.

2. O MOMENTO ATUAL

Embora o foco na resolução de problemas tenha sido anunciado em 1980, a implementação dessa idéia ainda não foi suficientemente realizada nas salas de aula. No entanto, estudos mostram que, ao longo dos últimos anos, tomar os problemas como ponto de partida da atividade matemática em sala de aula é um caminho fecundo e indispensável no processo de construção de conceitos e procedimentos matemáticos.

Destaca-se que o problema não é, certamente, um mero exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma seqüência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la.

Resolvendo problemas, os alunos elaboram um ou vários procedimentos de resolução, como, por exemplo, realizar simulações, fazer tentativas ou formular hipóteses; comparam seus resultados com os de outros alunos; e validam seus procedimentos.

Isso significa que resolver um problema não se resume a compreender o que foi proposto, a dar respostas aplicando procedimentos conhecidos que funcionam como modelo, a destacar palavras-chave para que as crianças os “resolvam”. O que é realmente necessário é o desenvolvimento de habilidades que permitam pôr à prova os resultados, testar seus efeitos, comparar diferentes caminhos, valorizando-se, portanto, o processo de resolução.

Sabemos que as crianças sempre nos dão pistas importantes sobre nosso trabalho. Em dada ocasião, perguntei a um menino de 8 anos como fazia

para saber se um problema era “de mais”, “de menos”, “de multiplicar” ou “de dividir”. Mostrando não entender bem o que eu lhe perguntava, o menino respondeu: “Como assim? Está escrito no livro: ‘Problemas de Adição’. Então, eu já sei que aqueles problemas são de adição!”

Vendo que o menino tinha razão, perguntei, então, como fazia nas situações em que o problema não era do livro. Ao que ele respondeu: “Bem, eu sei que conta a professora está ensinado naquele momento; então, o problema tem que ser daquela conta”. Situações como essa nos fazem pensar sobre nossa prática.

2.1 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Uma discussão importante a ser feita é a de que, quando se fala em contextualização, o que se pretende é que fique claro para o aluno **em que situação** o problema está sendo proposto.

Alguns estudos mostram que a tradução mais freqüente da idéia de contextualização é a de “trabalhar com o cotidiano do aluno”. Isso faz com que, muitas vezes, isso seja traduzido por propostas ingênuas nas quais se coloca o nome das crianças em enunciados ou se usa o saci-pererê como personagem do problema por estarmos na Semana do Folclore etc. Geralmente, a consequência é o empobrecimento do trabalho na medida em que problemas muito interessantes são descartados pelo simples fato de serem rotulados como não fazendo parte do cotidiano ou da realidade do aluno.

Seria o caso de perguntar: num mundo em que a informação chega às crianças pelas mídias, com mais intensidade do que por outras formas, de que estamos falando ao nos referirmos a cotidiano ou realidade?

É evidente que relacionar o trabalho com situações que o aluno identifica como familiares no seu dia-a-dia é importante. Mas esse não deve ser o único critério para selecionar e propor problemas.

A situação de aprendizagem que podemos chamar de “ideal” é aquela em que o aluno é colocado diante de um problema a resolver, que faz sentido para ele (ele consegue apreender em que contexto aquilo está acontecendo), que contém um desafio e que, ao mesmo tempo, é possível de ser realizado por ele, pelo uso de estratégias pessoais (não necessariamente convencionais). Ou seja, a perspectiva é a de que o conhecimento vai sendo não apenas recontextualizado, mas também repersonalizado, na medida em que surge no caminho pessoal de descoberta do aluno.

Assim, o “contexto” pode certamente ser algo relacionado com um jogo que as crianças apreciam, com a análise dos dados de uma conta de luz, com a leitura e interpretação de informações matemáticas contidas numa notícia de jornal, mas também pode e deve estar relacionado à descoberta de regularidades presentes numa tabela de resultados de uma dada operação.

2.2 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM VARIEDADE DE SITUAÇÕES

Já falamos da importância de estarmos atentos ao que as crianças têm a nos dizer. Vamos conhecer mais um caso. Certa vez, respondendo a um adulto que lhe perguntou o que estava aprendendo na aula de Matemática, uma criança respondeu:

– Estou aprendendo a fazer problemas de chupar. É fácil. É só fazer conta de menos...

Sem entender claramente, o adulto – que era professor de Matemática – pediu para ver o caderno. E entendeu a criança... Os problemas eram assim:

- *Tinha 25 balas. Chupei 12. Quantas sobraram?*
- *Num cesto havia uma dúzia de laranjas. Maria chupou 4. Quantas laranjas restaram?*
- *Mamãe comprou 15 sorvetes. Eu e meus irmãos já chupamos 7. Quantos sorvetes ficaram?*

Casos como esse mostram a necessidade de se analisar as situações-problema oferecidas (e os contextos em que se inserem) para verificar o que elas realmente possibilitam trabalhar.



DESTAQUE

Gérard Vergnaud é psicólogo, colaborador do Centro de Epistemologia Genética (Genebra, Suíça) e coordenador de pesquisa do Laboratório de Cognição e Atividades Finalizadas do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas da Universidade de Paris VIII. Estudioso da construção dos conceitos, Vergnaud está formando uma geração de mestres e doutores em muitos países do mundo. É autor, entre outras obras, de *A formação dos conceitos científicos* (GEEMPA, 1993).

Nesse sentido, investigações como as do pesquisador **Gérard Vergnaud** são muito interessantes. Vejamos alguns aspectos a elas relacionados que nos ajudam a categorizar situações-problema. Neste caso, analisaremos situações-problema do campo aditivo:

Vergnaud identifica diferentes categorias de situações-problema, que passamos a apresentar de forma resumida. Os enunciados usados para exemplificação são bastante simples, pois nosso objetivo é o de apresentar uma tipologia de problemas.

- **Problemas de combinação:** são aqueles em que dois estados são combinados para obter um terceiro estado. Vejamos dois exemplos para identificar suas características.

Busca do terceiro estado	Numa caixa há 7 chocolates amargos e 8 chocolates brancos. Quantos chocolates há nessa caixa?
Busca de um dos estados iniciais	Numa caixa há 13 chocolates sendo 7 chocolates brancos e os demais amargos. Quantos são os chocolates amargos dessa caixa?

- **Problemas de transformação:** são aqueles em que um estado inicial sofre uma transformação para chegar a outro estado. Vejamos exemplos em que trabalhamos com transformações positivas e negativas.

	Transformação positiva	Transformação negativa
Busca do estado final	João tinha 15 bolinhas de gude. Ganhou 5 de seu primo. Quantas bolinhas de gude ele tem agora?	João tinha 12 bolinhas de gude, mas perdeu 5. Quantas bolinhas de gude ele tem agora?
Busca do valor de transformação	João tinha 15 bolinhas de gude. Ganhou algumas de seu tio e ficou com 27. Quantas bolinhas de gude João ganhou de seu tio?	João tinha 12 bolinhas de gude. Perdeu algumas e sobraram 5. Quantas bolinhas de gude João perdeu?
Busca do estado inicial	João ganhou 12 bolinhas de gude de seu tio e ficou com 27 bolinhas. Quantas bolinhas ele tinha inicialmente?	João tinha algumas bolinhas de gude. Perdeu 7 e ficou com 17. Quantas bolinhas de gude ele tinha inicialmente?

- **Problemas de comparação:** são aqueles em que se estabelece uma comparação entre dois estados. Vejamos exemplos em que trabalhamos com comparações positivas e negativas.

Comparação positiva	Marcos tem alguns selos e Maria tem 32. Se Maria tem 7 selos a mais do que Marcos, quantos selos tem Marcos?	Marcos tem 27 selos e Laura tem 15 selos. Quantos selos Marcos tem a mais do que Laura?	Laura tem 25 selos e Márcia tem 7 selos a mais do que Laura. Quantos selos tem Márcia?
Comparação negativa	João tem alguns selos e Laura tem 7 selos a menos do que ela. Se Laura tem 25 selos, quantos selos tem João?	João tem 27 selos e Laura tem 18 selos. Quantos selos Laura tem a menos do que João?	João tem 26 selos e Laura tem 9 selos a menos do que ele. Quantos selos tem Laura?

- **Problemas de composição de transformações:** são aqueles em que duas transformações são compostas para formar uma terceira. Vejamos exemplos em que trabalhamos com composição de transformações positivas e negativas.

	Transformação positiva	Transformação negativa
Transformação positiva	Hoje pela manhã ganhei 15 figurinhas e à tarde ganhei 9. Quantas figurinhas ganhei hoje?	Hoje pela manhã ganhei 16 figurinhas e à tarde dei 7 ao meu irmão. O que aconteceu com minhas figurinhas hoje?
Transformação negativa	Hoje pela manhã dei 9 figurinhas a meu irmão e à tarde ganhei 12. O que aconteceu com minhas figurinhas hoje?	Hoje pela manhã dei 9 figurinhas a meu irmão e à tarde dei 7 a meu primo. O que aconteceu com minhas figurinhas hoje?

Evidentemente que não se pretende ensinar aos alunos esse tipo de classificação, nem estabelecer uma hierarquia entre categorias de problemas. Mas, certamente, essa identificação ajuda o professor a diversificar os problemas apresentados às crianças.

VIDEOCONFERÊNCIA 1:

O QUE HÁ DE NOVO NA VELHA ARTE DE RESOLVER PROBLEMAS?

TEMAS:

- Breve trajetória histórica do ensino de operações.
- O que são problemas?
- Resolução de problemas: um “conteúdo” em si, um eixo metodológico ou ambos?
- O que é contextualizar?
- Problemas e cálculos no campo aditivo e no campo multiplicativo.

Professor responsável:

Observações / Dúvidas:
