UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NO FINAL DO ARCO-ÍRIS: ESTUDO SOBRE A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS PRODUZIDOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVESP/UNESP

KARILENE MARGARET DELGADO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro-SP
2014

KARILENE MARGARET DELGADO DE OLIVEIRA

NO FINAL DO ARCO-ÍRIS: ESTUDO SOBRE A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOSPRODUZIDOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVESP/UNESP

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro/SP - Brasil
Fevereiro de 2014

370.71 Oliveira, Karilene Margaret Delgado de
O48n No final do arco-íris:estudo sobre a materialidade dos impressos produzidos para o curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP / Karilene Margaret Delgado de Oliveira. - Rio Claro, 2014
170 f. : il., tabs., quadros, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Flávia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Impressos para professores. 3. Universitarização do magistério. 4. Materiais impressos. 5. Leitura e escrita para professores. 6. Mercado da formação docente. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: NO FINAL DO ARCO-ÍRIS: ESTUDO SOBRE A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS PRODUZIDOS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVESP/UNESP

AUTORA: KARILENE MARGARET DELGADO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇAO , pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA
Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo

Data da realização: 16 de dezembro de 2013.

Para Jonas, Eliana, Ozeias e Dayene. Minha família. Minha vida não seria tão colorida, sem vocês. Com muito amor e gratidão.

O NOME DE JESUS

Adhemar de Campos

O Nome de Jesus
É poderoso,
O Nome de Jesus
É sobre todos,

Nome mais doce,
Nome mais lindo,
Nome sublime,
É o Nome de Jesus!

O Nome de Jesus
levanta os mortos,
O Nome de Jesus
Sara os feridos,

Nome mais santo,
Nome mais puro,
Nome bendito,
É o Nome de Jesus!

A meu Salvador Jesus Cristo que deu sua vida por mim, por todos nós. Obrigada pelo dom da vida e pela alegria da Salvação.

Agradeço

Á Deus pela sua maravilhosa presença em minha vida, por cuidar de mim e demonstrar seu imenso amor a cada dia.Te amo oh Deus!

Á Profª Drª Flávia Medeiros Sarti pela oportunidade concedida, por me fazer desvendar um pouco da pesquisa em educação, por me dar apoio em todo os momentos com suas orientações, e amizade e pela dedicação carinhosa a minha formação.

Á Profª Maria Rosa Rodrigues de Camargo, que me fez parte do meu percurso acadêmico desde minha entrada no grupo de pesquisa: Linguagem, experiência e formação, que coordenava em 2007 e pelas ricas sugestões oferecidas na qualificação e na defesa.

Á Prof.ª Dr.ª Denise Trento Rebello de Souza pelos encontros e conversas no grupo de pesquisa e no trabalho com o projeto: Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Obrigada por ter *acompanhado meu trajeto, pela amizade, e por fazer parte da banca e dar sugestões valiosas para este trabalho.*

À Prof.ª Dr.ª Belmira Oliveira Bueno por dar a oportunidade de participar do Projeto Temático "Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço".

Aos amigos do grupo do Projeto de Pesquisa CNPq intitulado "Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos", coordenado pelas professoras doutoras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti, pelas trocas valiosas de conhecimento, e pelas contribuições, sugestões e amizade.

À Andréia Pacheco Vasques que me ajudou quando precisei. Pelo incentivo e auxílio obrigada.

Às bibliotecárias Rosângela, Celia, Susi e Angela pelo traballho que desempenham e pela ajuda concedida a mim.

À Capes pelas bolsa de estudos concedida.

A minha família por cuidar de mim quando estive doente e em todos os momentos me fazendo ver o melhor da vida.

Meu querido pai Ozéias você é exemplo de força, humildade e perseverança

Minha mãe Eliana e minha irmã Dayene vocês são meus anjos e exemplos de garra, de força, de amor, carinho e compreensão.

À meu marido Jonas, meu companheiro, que faz todos os meu dias mais felizes e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos

Às minhas tias Magda e Elaine professoras dedicadas,que amam o que fazem, obrigada por me mostrarem isso, me ajudarem a iniciar nesta carreira e por sempre me apoiarem com muito carinho e amizade

Aos meus avós, Irene José e Lídia e aos meus tios e tias, primos e primas por serem parte da minha vida, obrigada pela incentivo e determinação, pelos momentos de alegria e descontração. Amo essa família!

A todos os meus amigos por tornarem a minha vida mais alegre e descontraída, obrigada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar aspectos que caracterizam os escritos atualmente dirigidos aos professores dos anos iniciais da educação básica. Busca desvendar representações sobre os professores, sua cultura profissional e sobre a formação docente que se fazem presentes nesses materiais de leitura e que, assim, circulam no campo educacional. O estudo foi realizado por meio do exame de materiais impressos elaborados para o curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de estudo documental. O foco das análises realizadas refere-se a *materialidade* desses impressos, ou seja, a seus aspectos morfológicos que, se pressupõe, sejam reveladores de seus processos de produção e de circulação. A análise dos dados obtidos nesse estudo revelou que o material impresso da UNIVESP/UNESP afina-se com a forte valorização que atualmente é conferida à formação dos professores, tomada como caminho privilegiado para a transformação da educação escolar. Nesse sentido, a formação docente é considerada como devendo ser permanente, realizada ao longo de toda a vida profissional dos professores. A materialidade desses impressos sugere intenções voltadas para a novidade, para possibilidades de mudanças e de transformação dos professores. Transformação para os professores e mudança também no modo de formá-los, valorizando os recursos virtuais. Esse material é marcado também pela forte valorização dos conhecimentos acadêmicos educacionais, concebidos como possibilidade de 'abertura' para a novidade. Assim, o material impresso apresenta-se como possibilidade para o contanto entre dois mundos: o dos professores e da universidade. Por meio desse contato mais estreito, para o qual o material impresso atuaria como 'ponte', intenta-se reinventar os professores, por meio da reflexão sobre si mesmo e sobre suas próprias práticas docentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de professores- universitarização do magistério, Materiais Impressos- Materialidade- Escrita para professores- Leitura de professores-Mercado da formação docente.

ABSTRACT

This work aims to identify aspects which characterize the writings currently addressed to teachers of the early years of basic education. Thus search unveil representations about the teachers, their professional culture and about the teacher training which are present in these reading materials and that, therefore, circulate in the educational field. The study is carried out by means of the examination of printed materials prepared for the course of pedagogy offered by Univesp/Unesp. It is a qualitative research, carried out by means of documentary study. The focus of the analyses was carried out about those printed materials refers to their materiality, to its morphological aspects that, that assumes, are revealing of the processes of production and circulation of these printed. The analysis of the data obtained in this study revealed that the printed material offered by UNIVESP/UNESP thins with the strong recovery that is currently given to the training of teachers, taken as privileged path to the transformation of school education. In this sense, the teacher education is regarded as permanent, to be held throughout the working life of teachers. The materiality of these printed suggests intentions towards the novelty, for possibilities of change and transformation of teachers. Processing for teachers and also change in form them, valuing the virtual resources. This material is also marked by the strong appreciation of the academic educational knowledge, designed opening for the novelty. Thus, the printed material presents itself as possibility to connect two worlds: that of teachers and the University. Through this closer contact, for which the printed material would act as a' bridge ', try to reinvent the teachers, through reflection on theirself and on their own teaching practices.

Key-Words: Teacher education -– universitarization of teaching- Printed materials- materiality -– Written for teachers -– Reading teachers - Teacher education market.

SUMÁRIO

1. A constituição do objeto de estudo: leitura, profissionalização e impressos 9
1.1. Formação de professores e profissionalização docente 16
1.2. Mercado da formação docente e consumo cultural dos professores 23
1.3. O contexto de criação do programa em evidência no estudo 30
2. Os impressos dirigidos para professores ontem e hoje 35
3. A Universidade e a formação de professores 64
3.1 A ciência entre nós 66
3.3 Pelos caminhos da ciência 69
3.4 Professores entre dois mundos 72
3.5 O mundo da universidade 75
3.6 O mundo da universidade e o mundo da escola 83
4. O Curso de Pedagogia UNIVESP/UNESP e os caminhos da pesquisa 84
4.1 Estrutura do Programa UNIVESP 84
4.1.1 Tecnologia e metodologia do Programa UNIVESP 89
4.1.2 Curso de licenciatura em pedagogia da UNIVESP 91
4.1.3 Impressos do curso de licenciatura em pedagogia da UNIVESP 92
4.2 Procedimentos metodológicos e análise dos dados 97
5. Os materiais impressos do curso: pelos caminhos do arco-íris. 99
5.1 A capa 99
5.2 A contracapa 113
5.3 O simbolismo da Capa 114
5.4 Tomo do livro 115
5.5 Expediente 115
5.6 As folhas iniciais 117
5.7 Sumário 117
5.8 A apresentação 118
5.9 Repartições decoradas 119
5.10 O simbolismo na forma como exercícios são propostos 119
5.11 O caderno de Introdução à pesquisa científica em educação 120
5.12 Os links 122
5.13 Glossário e Saiba Mais 122

5.14 O formato dos impressos 123
5.15 A poesia nos impressos 127
5.16 A composição de textos sobre autores 130
5.17 Considerações sobre o caráter didático presente nos impressos 131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 138
ANEXOS 151

1. A constituição do objeto de estudo: leitura, profissionalização e impressos

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP campus de Rio Claro e contou com apoio da Capes, por meio de concessão de bolsa para o mestrado[1]. Seu objetivo é investigar e caracterizar impressos veiculados em um programa de formação docente realizado no nível superior e direcionado a professores já atuantes na escola básica. Busca-se, pois, desvendar representações que se fazem presentes nesses materiais sobre seus leitores preferenciais, os alunos-professores desse programa e sobre a formação docente. A hipótese que motiva o estudo é a de que os impressos que circulam nesse programa podem revelar aspectos de um 'novo' modelo vigente na formação de professores, que se configura e se afirma no âmbito de um grande mercado voltado para essa formação (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005; SOUZA E SARTI, 2009)

O estudo tem por objetivo a análise dos materiais impressos, denominados Cadernos de Formação, do Curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP, realizado em São Paulo. Elegeu-se como foco da investigação a *materialidade* dos impressos veiculados nesse programa. Parte-se de proposições de Roger Chartier (2001), para quem a materialidade presente nos impressos revela-se como elemento fundamental para que se possa entender as significações produzidas pela leitura. No decorrer deste trabalho, explicarei mais detidamente a importância do estudo na materialidade para a compreensão dos processos envolvidos na leitura.

O motivo de desenvolver esta pesquisa está relacionado ao interesse mais amplo pela temática da formação docente especialmente no que se refere à leitura dos professores e aos textos de formação profissional que lhes são oferecidos para ler.

Minha trajetória acadêmica, iniciada em 2006 como estudante de Pedagogia na UNESP - campus de Rio Claro/SP, foi muito importante para que chegasse a desenvolver a atual a pesquisa. As questões que me motivaram naquele momento ainda me possibilitam delinear o problema da pesquisa proposta para o mestrado.

[1] Durante o período de outubro de 2011 a fevereiro de 2013 minha pesquisa foi realizada contando com a concessão de bolsa de estudo fornecida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Duas temáticas se cruzaram durante meu percurso acadêmico e me motivaram para a pesquisa: a leitura e a formação de professores.

No início da graduação, foram-me apresentados autores que tecem reflexões interessantes sobre aspectos referentes à leitura. Entre eles, destaco: Paulo Freire (2003) e Jorge Larrosa (2003). O problema da leitura já me inquietava desde minha formação escolar. Percebia e vivenciava certo menosprezo pela leitura no ambiente escolar, revelada inclusive pela falta de investimento e de incentivo à leitura por parte do poder público. Até mesmo alguns professores pareciam alheios à importância das práticas de leitura de seus alunos.

O encontro com os autores mencionados possibilitou-me compreender que ler é uma prática muito mais ampla do que simplesmente decifrar códigos escritos. Ler é trabalhar as palavras em suas significações e re-significações em uma leitura crítica a fim de não permitir que os indivíduos tornem-se "marionetes" dos mecanismos de dominação (FREIRE 2003). Aprendi que pensar a formação como leitura envolve compreendê-la como uma prática interligada com a criação de significados, ou seja, a leitura promove neste sentido, a transformação dos sujeitos, pois leva-os a pensar sobre si mesmos, quem são e o que fazem neste mundo (LARROSA, 2002). Nesta direção, ler compreende nossa capacidade de ver/entender o mundo, de dar sentido ao que se vê, relacionando esta leitura com a nossa própria existência. Este ato remete a pensar a formação como leitura numa relação ligada à produção de sentido. No entanto, conforme Larrosa (2002), para que ocorra a produção de sentido é necessário que se viva uma experiência. A experiência é o que nos acontece, é o que se passa conosco, é aquilo que nos toca, que nos move de forma intensa, de forma viva e assim produz algo de diferente em nós, algo que antes não tínhamos algo que nos causou uma transformação.

A motivação pelo tema foi crescendo com minha participação em dois projetos de pesquisa[2] e, ainda, em um grupo de estudos e pesquisas: Linguagem, Experiência e Formação[3].

---

[2] **Experiências de leitura em sala de aula** (2006), aplicado em nossa sala de aula do curso de Pedagogia, com o objetivo de discutir o ato de ler, a formação do professor e a tessitura da leitura. Integrado a este projeto desenvolvi o meu próprio: **O ato de ler: estratégias para sua motivação** (2006 a 2008), com o objetivo de me fazer compreender melhor, os textos teóricos lidos e de incentivar os alunos do 1º ano do Curso Pedagogia 2006 à leitura. Ambos foram coordenados pela Profª. Dr. Maria Augusta H. W. Ribeiro- do Departamento de Educação da UNESP – Campus de Rio Claro.

Ao mesmo tempo, outra temática chamava minha atenção: a formação e o trabalho dos professores. Inquietações relacionadas a esses temas acompanharam-me por todo o curso e tornaram-se ainda mais fortes quando comecei a ter contato com a realidade da docência, com a prática de ensino nos estágios supervisionados. Como futura professora, sentia necessidade de estudar mais atentamente questões relacionadas aos saberes e às aprendizagens docentes. O enorme fascínio que passei a ter pelo assunto motivou-me a buscar respostas sobre os dilemas enfrentados pelos professores, principalmente com relação à formação dos mesmos.

Por meio das primeiras leituras que fiz sobre o tema, percebi que o mesmo recebia crescente atenção na literatura educacional. Nas últimas três décadas, a formação docente tem sido alvo das reformas educacionais, assumidas como estratégias políticas do Estado, que culpabilizam os professores pelo fracasso escolar (SOUZA, 2007). Um grande mercado formativo voltado aos docentes se desenvolve (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005; SOUZA E SARTI, 2011) tendo em vista "reinventá-los" (BUENO, 2006), atualizando-os em competências consideradas essenciais para o desempenho do magistério. Neste cenário, as propostas formativas incluem desde cursos de formação inicial e continuada, até livros e revistas especializadas.

Tendo em vista este mercado emergente, passei a questionar-me sobre as práticas de leituras propostas aos professores nos cursos de formação continuada que lhes são cada vez mais freqüentemente oferecidos. Que concepção de leitor e de professor está presentes nos materiais que lhes são dados a ler?

Em 2009, dirigindo minha atenção para a realidade da própria universidade em que estudava, assumi como referencial empírico o Programa Pedagogia Cidadã (Curso de Licenciatura para a Formação Continuada de Professores em Serviço da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). A existência desse programa especial era sempre questionada por nós, alunos e também por alguns professores durante nossas aulas da graduação em Pedagogia. Foi então que investi em uma pesquisa que resultou no meu trabalho de Conclusão de Curso "O Perfil de Professor-Leitor nos Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã" (OLIVEIRA, 2009). Naquele estudo, realizei uma análise tendo por foco a materialidade dos impressos

[3] Grupo de Estudos e Pesquisas: **Linguagens, Experiência e Formação** coordenado pela Profª. Drª Maria Rosa R. M. Camargo e pelo Profº. Dr. César D. P. Leite e, desenvolvido no Departamento de Educação - Instituto de Biociências – UNESP - Campus de Rio Claro (SP).

produzidos e veiculados especialmente para aquele programa especial de formação docente.

O Pedagogia Cidadã foi realizado pela Universidade Estadual Paulista - “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e implementado em parceria com as prefeituras do Estado de São Paulo visando garantir a formação em nível superior (conforme determinação na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96) do contingente de professores desses municípios que eram certificados somente no nível médio.

Assumindo as apostilas do programa como objeto de análise, investi na caracterização da materialidade desses impressos, buscando identificar os protocolos de leitura que neles se faziam presentes (CHARTIER, 2001). Pretendia desvendar as representações aí presentes e que se referiam ao professor, enquanto profissional e enquanto leitor. Também procurei identificar o “ideal” de formação e de identidade docente almejada por este programa.

Nesse mesmo ano, interessada nas práticas de leitura dos professores passei a participar do projeto de pesquisa “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos”, financiado pelo CNPq e coordenado pelas professoras doutoras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti. Esse projeto, por sua vez, se insere no Projeto Temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação à distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço” coordenado pela Prof.ª Dr.ª Belmira Oliveira Bueno. A participação nos projetos de pesquisa foi muito importante para meu crescimento profissional, como pesquisadora. As reflexões, discussões e investigação sobre o campo da formação de professores me auxiliavam e me incitavam a querer descobrir mais sobre o assunto.

As conclusões obtidas por meio do trabalho de Conclusão de curso me possibilitaram delinear inicialmente o problema da pesquisa desenvolvida durante o mestrado. Possibilitaram-me, sobretudo, entrar em contato com questões e conceitos relacionados aos estudos da sociologia cultural e da história cultural. Os primeiros autores com os quais tive contato nessa seara foram Roger Chartier e Pierre Bourdieu. Esses autores percebem a leitura como uma prática cultural. Para eles, uma prática de leitura pode ser compreendida como uma relação dialética de lutas, de embates pelo poder (CHARTIER E BOURDIEU, 2001). O campo da leitura é, portanto, lugar de disputas pelo controle do poder.

Como explica Lajolo (2004):

> Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar também seja repassada à distribuição de bens culturais, já que boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola (p.106).

Neste sentido, depreende-se que conhecimento e poder estão intrinsecamente ligados. E sendo assim, quais são os conhecimentos que o professor tem acesso quando realiza suas leituras? As leituras, ou impressos direcionados ao professor revelam que tipo de leitor ideal? Qual ou quais poderes ou possibilidades de compreensão e de atuação no mundo lhe são previamente planejados, outorgados através das leituras desses impressos?

No que se refere mais especificamente aos professores, Batista (1998) ressalta que os mesmos tem sido comumente representados (na literatura da área, nos documentos, etc.) como “não leitores”. Esta imagem está associada a um baixo grau de letramento exposto na imprensa, pelos usos que fazem da escrita e por suas práticas de leitura. Os discursos acadêmicos também acabam por desconsiderar os saberes dos professores quando alegam que o mesmo somente pode ser criativo, reflexivo e atento a sua prática, partindo dos conhecimentos que a universidade produz. Contudo Batista (1998) revela por meio de um estudo que realizou com professores de Língua Portuguesa, que os mesmos constituem um grupo peculiar de leitores. São leitores escolares (Batista, 1998), que realizam a leitura a partir de sua forte vinculação com a cultura escolar. Nessa direção, Britto (1998) explica que a prática leitora do professor se faz muitas vezes diretamente ligada ao seu trabalho, o que favorece a emergência de um certo caráter “interditado”, nas leituras docente. Em muitos casos, ainda segundo o pesquisador, as concepções dos docentes sobre a leitura são submetidas às imposições da instituição escolar.

Em contraste com essa dimensão controlada, escolarizada e interditada atribuída à leitura docente, é possível supor que os professores se apropriem (CERTEAU, 1980) de suas leituras profissionais de modo a refletir, inquietar-se e aprender sobre a escola, o ensino, na análise de suas práticas e na fundamentação das mesmas, sobre si, sua profissão, sobre o mundo e sua inserção neste mundo. As leituras profissionais docentes assumem, portanto, um caráter produtivo (SARTI, 2005; SARTI E BUENO, 2007).

Assim, seguindo Certeau (1994), é necessário valorizar não apenas os produtos oferecidos no mercado dos bens culturais, mas também é necessário atentar para os diferentes modos de apropriação utilizados pelos sujeitos, em suas práticas cotidianas. O autor estimula a pensar não somente nos dispositivos de controle impostos pela cultura de massa aos seus usuários, mas essencialmente também, nas operações dos sujeitos, na força arguta que há em seus modos de fazer. Compara ainda os leitores a viajantes e a "caçadores furtivos em terras alheias" (1994, p.269-270), o que significa dizer também que a leitura constitui-se como prática heterogênea de significações e criações promovidas pelas apropriações (caças não autorizadas) dos leitores nos textos:

> (...) ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que "toda leitura modifica o seu objeto", que (já dizia Borges) "uma leitura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida9", e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido (CERTEAU, 1994, p. 264).

Segundo Chartier (1990) a cultura era antes pensada sob a perspectiva de um legado recebido e também como transmissão de hábitos e costumes de uma geração a outra. Ele explica, porém, que existe um processo de recepção, de apropriação cultural dos objetos, que são utilizados de diferentes formas. A pesquisa ora apresentada assume essa perspectiva apontada pelos autores citados, considerando o texto como objeto cultural, e tomando-o em sua materialidade, assumida como sendo reveladora de seus processos de produção e de circulação e se dando à apropriação pelos agentes envolvidos (CARVALHO, 2003).

> Se portanto "o livro é um efeito(uma construção) do leitor",deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do "leitor". Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. (CERTEAU, 1994, p.264-265).

Em seus estudos sobre a história das práticas de leitura (história de uma prática cultural), Chartier "inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso" (2001a, p. 11). Para ele, é fundamental considerar no arrolamento dos livros, seus usos, manuseios, formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos (2001a, p.77-78). Desta forma, concebe as práticas de leitura que dão aos textos, múltiplas e variáveis

significações nas maneiras de ler, coletivas ou individuais, transmitidas ou inventadas, pessoais ou compartilhadas e de protocolos de leitura, instaurados no objeto lido, não unicamente pelo autor que recomenda a correta compreensão do texto, “mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo” (2001a p. 78). A materialidade, segundo Chartier (2001a, 1990), diz respeito primeiro a produção dos textos, com os indícios explícitos em forma de sugestões (prefácios, as advertências, glosas e notas) e os implícitos que se inscrevem no texto como convenções, sociais ou literárias que os faz ser comunicado, classificado e entendido em uma leitura correta. Em segundo lugar, refere-se à produção dos livros ou dos suportes dos textos, como por exemplo, o formato e tamanho desses livros ou suportes do texto, a composição do texto sobre as páginas (distribuição de linhas, parágrafos) os ornamentos impostos sobre as capas como as ilustrações, ou seja, a própria matéria tipográfica utilizada para a composição das obras.

Para Chartier (2001), a principal intenção dos protocolos de leitura é a de incluir no texto “a imagem de um ‘leitor ideal’, cuja competência adequada decodificaria o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo” (CHARTIER, 2001, p.10). No entanto como apresenta Mackenzie (1981), que é o precursor dos estudos em torno da materialidade dos impressos: “novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas” (MACKENZIE 1981 APUD CHARTIER, 1999b, p.14).

Partindo desses pressupostos é que se procura aprofundar os estudos com relação aos impressos produzidos e veiculados no programa de formação docente em questão. Seguindo perspectiva apontada por Toledo e Mogarro (2011), tem-se por pressuposto que os impressos dirigidos à leitura dos alunos-professores dos programas focalizados carregam em sua materialidade uma:

> [...] dupla estratégia de intervenção cultural: 1) a intervenção editorial que, por meio da reorganização dos textos, para a ampliação do mercado, faz circular a representação do professor-leitor, objetivada pelo editor, e das práticas de leituras específicas e adequadas a ele; 2) a intervenção no campo da pedagogia, por meio da seleção e adaptação do conjunto de textos e de autores que deve compor o programa específico de formação do professor-leitor (p.162).

Tendo isso em vista, faz-se necessário atentar também que o material impresso do programa investigado faz circular representações a respeito do

professor–leitor. Assim sendo é necessário compreender as características que compõem essas representações que foram impostas nos impressos de forma previamente prevista, previamente arquitetada por produtores do impresso e que certamente cumpre com uma função. Perseguir o significado dessas representações é fundamental para este estudo.

Nesse aspecto, apresentamos ao longo desse texto a fundamentação teórica que embasou esta pesquisa. Portanto, descrevemos o percurso da formação de professores e a profissionalização docente em seu processo de transformação de titulação entre a multiplicação de programas de formação e o mercado e consumo cultural de formação ao qual acrescentamos considerações apoiadas na perspectiva de Nóvoa (2011) da “indústria do ensino” na constituição de caráter compensatório de competências que os educadores devem assumir. Nessa direção consideramos que o consumo que os professores fazem dos materiais de leitura pode revelar e identificar o tipo de leitura/consumo que se espera e ao mesmo apresentar as possibilidades para o professor-leitor dentro do contexto de criação do programa em evidencia no estudo.

Também na mesma direção expomos o trabalho de Sarti (2005) a qual demonstra que a universidade no sentido de produzir uma “reinvenção” (Bueno, 2006) dos professores e de suas práticas em um processo que pode ser considerado como uma “universitarização da docência das series inicias” (p.2). Ao mesmo em Oliveira (2009) acrescenta-se que materialidade e os protocolos de leitura presentes nos impressos revelam-se como elemento fundamental para que se possam entender as significações produzidas pela leitura. Portanto os estudos trazem significados e considerações importantes que auxiliam a buscar nos impressos dos programas em evidência fonte de possíveis descobertas com relação à escrita para professores. Nesse sentido, apresentamos o exposto ao que seguido a desvelar os impressos veiculados no programa de formação docente em questão abordamos o caminho dos impressos para professores, posteriormente focalizando nosso estudo ao programa em questão.

1.1. **Formação de professores e profissionalização docente**

Como tem sido amplamente discutido na literatura educacional, o Brasil vem promovendo um intenso processo de transformação da titulação de seus professores, elevando-a ao nível superior. Nesse sentido, nos anos que se seguiram

à aprovação da LDB em 1996, houve uma multiplicação de programas e cursos especiais de formação superior, destinados aos professores que atuam nas redes públicas de ensino do país, tendo por justificativa a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente (BELLO, 2008). Essa certificação em massa dos professores também foi impulsionada pela orientação e pressão dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Para Bello (2008), a configuração deste novo panorama ocorreu também pelas mudanças impostas pelas novas formas de produção, com o esgotamento do Taylorismo-fordismo e conseqüentemente, na relação trabalho-capital instituídos pelo fenômeno da globalização/mundialização. O fenômeno da globalização é definido pela pesquisadora, seguindo perspectiva apontada por CHAUÍ (1997), como um “discurso competente”, legitimado na sociedade com a participação dos governos, meios de comunicação, organizações financeiras, etc., suscitando uma nova reestruturação econômica e alterando as relações sociais, políticas e culturais na esfera mundial (p. 27). Esses programas especiais serviram de exemplo para que outras propostas como o curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP fosse elaborado.

De acordo com Nóvoa (2011), nos últimos anos, os professores regressaram à “arena educativa”, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. Ainda segundo o autor, nos anos 1970, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos. Nos 1980, vieram as grandes reformas educativas. Nos anos 1990 dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares e mais próximo ao final do século XX, emergiram no campo importantes estudos internacionais sobre o problema das aprendizagens. Neste último caso, o autor afirma que o problema da aprendizagem tem sido fortemente associado aos professores, ou seja, os professores têm sido apontados como os maiores responsáveis por esta questão.

Assim, diante da complexidade da sociedade atual, os professores, segundo Nóvoa (2011), retornam à cena. Tendo como pano de fundo este novo cenário social, Nóvoa busca suscitar o debate em torno da emersão, ou regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas e também sobre a possibilidade de um futuro há tempos anunciado e como ideal a ser concretizado. Segundo ele, todos estão de acordo quanto aos grandes princípios e até mesmo quanto às medidas que devem ser tomadas para assegurar a

aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. Neste sentido, pensa-se na articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; na atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; na valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; nas culturas colaborativas, no trabalho em equipe, no acompanhamento, na supervisão, na avaliação dos professores, etc.

Conforme explica Nóvoa (2011), na última década, este consenso foi se tornando dominante, o que remete a pensar nas mudanças advindas sobre as práticas e as políticas. De acordo com o autor, dois grandes grupos produzem e divulgam este discurso: o primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalhos diversos. Nos últimos 15 anos, esse grupo produziu um conjunto de textos, que tem como marca o conceito de professor reflexivo e fez um processo que ele denomina como viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação. O termo "viragem" significa passagem de um estado para outro, alteração; o ato de virar, mudar a direção; este termo também se refere a um processo sofrido pelas fotografias através de diversos banhos químicos, que geram uma imagem de outra tonalidade geralmente a mais usada é a envelhecida, refere-se, portanto a uma operação que modifica a tonalidade das provas[4]. O segundo grupo que tem proferido discursos sobre os professores é composto pelos especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Européia, etc.). Esse grupo está fortemente alicerçado em argumentos comparados, fundados, sobretudo no conhecimento das redes internacionais.

De acordo com Nóvoa, esses dois grupos fizeram com que houvesse uma renovação nos estudos sobre a profissão docente. O autor considera importante destacar o pensamento de David Labaree (1992), quando este afirma que os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores, etc.), mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores.

[4] Dicionário Houaiss de língua portuguesa (Houaiss, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939) 1ªedição, Rio de Janeiro, Objetiva, 2009, p.1949.

Nóvoa também aponta outro eminente paradoxo existente na história da profissão docente. O eloqüente e expansivo discurso sobre a referida missão que os professores teriam por incumbência cumprir também promove maior controle estatal e científico. Essa medida, no entanto, acaba por desvalorizar as competências e autonomia profissional desse grupo.

A partir da leitura deste trabalho de Nóvoa, outras perguntas inquietantes surgiram e passaram a integrar as reflexões realizadas no âmbito desta pesquisa. Como se espera que os professores aprendam na atualidade? Que posturas profissionais docentes são esperadas/encorajadas? Qual a autonomia que os professores possuem enquanto profissionais? Aliás, os professores são ou não profissionais?

Sobre essa última questão, Contreras, (2002) explica que o profissionalismo pode ser assumido como descrição ou como reivindicação para o trabalho do professor e, em particular, no que se refere à autonomia. De acordo com este autor, a reivindicação de profissionalismo segue uma série de características que os professores tem anunciado como se pertencesse de fato e por direito próprio ao trabalho da categoria, tais como por exemplo, as condições de trabalho, a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização enquanto profissionais e reconhecimento de sua formação constante. Além disso, os professores têm exigido que todo esse conjunto de peculiaridades, seja garantido juntamente com valorização da função social que desempenham. Conforme o autor, essa atitude representa uma solicitação de reconhecimento por parte dessa classe de trabalhadores que quer ser compreendida enquanto “profissionais”, mas isso significa também que os professores querem ser tratados como merecedores de respeito e como especialistas em seu trabalho e, nesse sentido recusam toda intromissão de “estranhos” em suas decisões e atuações. Conforme o autor, esse pedido e posicionamento dos professores constituem ao menos em certo sentido, “autonomia profissional”.

O autor explica que os professores almejam que seu trabalho seja socialmente reconhecido, seja considerado valioso, ou simplesmente digno. Aponta que é nessa aspiração que se acionam o que Beyer (1991) identificou como sendo certas imagens que podemos chamar de concepções ou idéias sobre os docentes, ou como percebeu Laberee(1992), ao se referir às idéias culturais, que são formadas por características que costumam ser identificadas como relacionadas ao

fato de ser um profissional. Sobre isso Contreras também cita os exemplos dados por Beyer (1991), para quem as imagens habituais formadas podem ser a de neutralidade ideológica, a autoridade do *expert*, a atuação guiada pelo conhecimento científico e a vocação. E por isso Contreras afirma que é costumeiro que os professores associem seu status de profissional ao de outras profissões que são reconhecidas como tal. Um dos aspectos mais importantes apontado pelo autor é que o que os professores buscam ao serem reconhecidos como profissionais é autonomia. A autonomia está na busca dos professores por melhores condições de trabalho, a independência de atuação profissional, ou seja, como o autor explica a busca pela "liberdade de cátedra" (p. 54).

Sobre a autonomia profissional Nóvoa (1992), relata que a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos. Para elucidar a questão ele traz o pensamento de que Mark Ginsburg que expõe o fato do seguinte modo:

> A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (Ginsburg 1990,*apud* Nóvoa 1992 p. 23).

Contreras (2002) também se refere ao pensamento de Ginsburg. Conforme ele nos apresenta, Guinsburg (1988) considera que há uma clara e notável relação entre as concepções dos professores sobre o profissionalismo e o tipo mais extenso de teorização sobre esse tema: que foi chamado de "teoria dos traços". Contreras explica que quando pensamos na ideia de profissão, uma das referências que mais manejamos é a imagem daquelas ocupações sobre as quais parece haver um acordo de que nos encontramos diante de "profissionais". Os casos mais típicos são os do médico e do advogado.

Contreras expõe alguns quadros elaborados por diferentes pesquisadores que definem o que é uma profissão através de algumas características. O quadro que ele considera mais homogêneo é o de Hoyle (1980), para quem:

> 1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
> 2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
> 3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.

> 4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
> 5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidade específicas requer um período prolongado de educação superior.
> 6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
> 7. Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
> 8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
> 9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização dever ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração" (HOYLE, 1980, apud CONTRERAS, 2002, p.56-57).

Para Contreras (2002), após esta definição do que possa ser um profissional, deve-se proceder à aplicação dos traços às diferentes ocupações e, em função disso, determinar se lhes corresponde ou não tal denominação. A conclusão que o autor chega ao comparar os professores a essas características, é que a única denominação possível a ser atribuída a eles é a de semiprofissionais, visto que lhes falta autonomia com relação ao Estado, que determina suas práticas. Além disso, segundo o autor, estes trabalhadores não apresentam um corpo especializado de conhecimentos e também não possuem uma organização exclusiva que controle o acesso ao código profissional.

No entanto, Contreras argumenta que há, na teoria dos traços, uma debilidade no que se refere à compreensão da realidade social das profissões, especialmente no tocante à docência. Essa vulnerabilidade refere-se ao "simplismo" (p.58) como tal teoria identifica e classifica uma profissão, utilizando apenas características pré-selecionadas. Nesse sentido, o autor aponta para um viés ideológico que deve ser levado em conta, pois o que se tem por profissão e como é representada socialmente, ou como se construíram ao longo do tempo as condições de trabalho e as imagens publicas sobre as profissões são assuntos que demandam análises mais elaboradas.

Contreras prossegue com seu raciocínio trazendo o estudo de Larson (1977), segundo o qual a teoria dos traços se apresenta como formalizações de conjecturas ideológicas das quais as profissões se amparam a fim de manter a legitimidade de

seu status e seus privilégios como também para conservar sua diferenciação com relação às outras ocupações. No entanto, apoiando-se em diferentes autores[5], Contreras destaca as contradições presentes no profissionalismo que, além de não ser garantia de status e autonomia profissional, pode ter efeitos alienantes.

No que se refere especificamente ao magistério, Contreras (2002) aponta o pensamento de Popkewitz (1990) para quem os processos de profissionalização têm sido utilizados no ensino, de tal modo que o resultado foi a homogeneização da prática dos professores, a burocratização e perda da autonomia dos docentes como também fez com que esses fossem banidos da participação social na educação justificada cada vez mais como campo de decisão dos profissionais ou da administração.

Popkewitz (1990, *apud* CONTRERAS 2002) destaca ainda o processo de racionalização do ensino envolvido no profissionalismo docente. O profissionalismo no ensino ancora-se sobremaneira em perspectivas apontadas pela psicologia, que buscam auxiliar os professores a resolver os conflitos sociais e morais em sala de aula, propondo que esses sejam encarados como problemas, técnicos, individuais e de atitudes. Do mesmo modo o profissionalismo, com a assessoria de *experts* no planejamento e no controle escolar, transforma a administração e a política educativa em uma questão apenas racional, que pode ser resolvida por meio das habilidades técnicas adquiridas pelos especialistas mediante o caráter científico de seu conhecimento.

Porém, como enfatiza Contreras, as “comunidades de discurso” – mencionadas por Larson (1989 apud CONTRERAS, 2002) - que constituem as profissões não são entidades homogêneas. Assim sendo, mesmo que os grupos específicos possam fazer parte de um mesmo campo cognitivo especializado, nem todos os seus membros têm o mesmo domínio, nem o mesmo reconhecimento em relação a esse conhecimento que compartilham. De modo desigual ou diferente de outras ocupações, nas quais há uma continuidade de formação e de titulação entre os que desempenham diferentes funções dentro de uma mesma comunidade de discurso, no caso do ensino parece haver o que autor reconhece como sendo uma fratura entre os que possuem um conhecimento sobre a docência. De um lado,

[5] Larson (1977), (Law e Ozga, 1988) e Popkewitz (1990)

estão aqueles que possuem um conhecimento reconhecido e legitimado cientificamente e do outro lado, estão os práticos.

No caso do magistério, o modo como os sistemas educativos foram sendo historicamente construídos explica o surgimento de corpos administrativos de controle sobre a atuação dos professores como também se institucionalizou a formação dos mesmos para controlar o modo como desenvolveriam seu trabalho. Portanto, a formação dos docentes não emerge como um processo e controle interno fixado pelo próprio grupo de professores, mas como um controle estabelecido pelo Estado. Contreras (2002) enfatiza que em conseqüência disto, “os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação” (p. 64), ou seja, eles são vistos e também atuam como consumidores e não como criadores em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas. Além disso, os que possuem o status de profissional no ensino é essencialmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários. Isso explica a razão pela qual os professores foram os que suportaram, ao lado dos alunos, as conseqüências da racionalização e burocratização do ensino, vinculadas à lógica acadêmica e aplicacionista dominante no pensamento universitário.

Essa tendência se intensificou com o fortalecimento do status dos especialistas em educação (NÓVOA, 1999; 2011). Segundo Popkewitz (1991, apud CONTRERAS, 2002, p.62) essa perspectiva “racionalizante” com o chamado “expertismo” profissional ligado ao conhecimento científico exerce controle sobre os professores, que tendem a investir na tecnicidade, com vistas à profissionalização. Portanto destaca-se que o percurso da formação de professores e a profissionalização docente em seu processo de transformação caminharam em meio a uma multiplicação de programas de formação.

1.2. **Mercado da formação docente e consumo cultural dos professores**

Segundo Nóvoa (2011), nos últimos anos houve uma expansão jamais antes vista, da “indústria do ensino”, com seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.), acompanhados de um conjunto de tecnologias educativas,

que integra um amplo mercado formativo voltado aos professores e sua profissionalização. Esse contexto é construído e cercado por diversos discursos em torno do professor da educação básica. São esses discursos que deram origem e que sustentam o mercado formativo docente. Esses discursos surgem em torno do docente e buscam indicar aos professores maneiras de pensar e de exercer a profissão docente, especialmente por meio da realização de cursos de formação continuada e em serviço. No caso da formação continuada os discursos indicam certa carência na formação inicial dos professores. Neste sentido esses cursos de caráter compensatório apontam, portanto as competências que os educadores devem assumir, "atualizando-os" colocando-os a par das "novas" ideias e das tendências do atual mercado de formação docente no Brasil. Como expõe Souza (2007):

> Diversos convênios têm sido formados entre as Secretarias de Educação e as Universidades, públicas e privadas, para realizar programas de formação contínua no formato de cursos, conferências, seminários e congêneres dirigidos aos professores das redes públicas de ensino. Além dos convênios, as próprias Secretarias da Educação têm-se dedicado à tarefa de "capacitar", "reciclar", "melhorar a competência" de professores, diretores e coordenadores (p. 02).

Nessa mesma perspectiva alega Nóvoa (1999):

> Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a "escolarização" e para a "academização" dos programas de formação de professores (p 18).

O surgimento desse mercado formativo dirigido aos professores desenvolve-se a partir de suas diferentes manifestações. Como explicam Souza e Sarti (2009) tal mercado "reúnem instâncias diversas em torno da formação de professores, como as universidades, as secretarias de educação e também várias editoras e empresas de consultoria, etc. (p.04).

De acordo com Souza e Sarti (2011), as relações que envolvem esse mercado assumem uma dimensão simbólica que, conforme perspectiva apontada por Bourdieu (2005) possibilita "a transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional" (SOUZA e SARTI, 2009 p.02). De acordo com as pesquisadoras, a dimensão simbólica conferida a este mercado faz com que seus produtos sejam buscados pelos professores como verdadeiros bens, capazes de

atribuir aos professores reconhecimento, prestígio e validação profissional. Assim dizem elas:

> O lugar de maior ou menor poder que é assumido por cada uma das instâncias envolvidas nessa disputa depende dos capitais específicos que as mesmas detêm. Trata-se, portanto, de um mercado onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional (p. 02).

Esse mercado formativo é sustentado, entre outros aspectos, por ideias relativas à aprendizagem ao longo da vida. Segundo Nikolas Rose (1999 apud NÓVOA, 2011 p. 161):

> O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do self (ROSE 1999 apud NÓVOA, 2011 p. 161).

Nóvoa (1999; 2011); Azanha (2004), Maúes (2003), Bello (2008); Souza (2007); Souza e Sarti (2009; 2011) entre outros apontam que o que vem ocorrendo é que o foco passou a ser o professor, os discursos que têm sido proferido se sustentam através de uma centralização sobre os professores como os principais agentes responsáveis pela questão da aprendizagem, pela elevação do ensino no país, por promover a sociedade do futuro, por fazer desenvolver a sociedade do conhecimento. Ao focalizar o problema da aprendizagem, por exemplo, os discursos que sustentam esse mercado enfatizam e divulgam exaustivamente a ideia de que os professores precisam ser constantemente atualizados. Mas, o que esse discurso tem tentado fazer é com que o professor e as instâncias a que o mesmo está vinculado, geralmente o Estado, tenham de investir continuamente em sua formação. Assim, o professor deve periodicamente e até cotidianamente ser colocado a par das novas ideias e atitudes, com os novos preceitos e saberes, ele também deve estar apto a sempre aprender para poder ensinar, de modo a atingir as necessidades da nova ordem global.

No entanto, Nóvoa (2011) destaca que muitos programas de formação docente contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar o quotidiano dos professores. Ele defende ser necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores.

De acordo com Nóvoa (1999; 2011) essa ideia ou ideologia tem circulado nos discursos dos especialistas principalmente os internacionais, nos discursos dos políticos, na mídia e nos meio de comunicação em geral que tem sido enfáticos em dizer, em classificar e em formar uma imagem sobre os professores que anuncia que os mesmos nunca estão completamente formados e que carecem de permanente transformação. Como se depreende do texto de Nóvoa (2011), os professores estariam sempre em falta, ou como se estivessem sempre atrasados com relação aos conhecimentos que circulam no mundo de hoje e que são exigidos pela nova ordem global em que tudo acontece freneticamente. Esses discursos insistem também em dizer que a formação inicial dos professores é precária (e costumam relacionar o fracasso do ensino com uma suposta baixa qualidade na formação docente (PEROSA,1997; SOUZA 2007). Souza (2007) analisa a questão evidenciando a existência do que ela chama de o argumento da "incompetência docente". De acordo com a autora tal especulação desconsidera que a qualidade do ensino é o resultado da junção de diversos aspectos que devem considerar prioritariamente as condições reais de trabalho em que os professores atuam e as condições e especificidades do grupo de professores e alunos que constituem a escola "em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social" (p.06). A autora diz ainda que essa alegação enfatiza a importância da formação continuada, como forma de "promover a melhoria da educação".

Esses discursos também defendem que os professores precisam ser acompanhados de perto, e precisam muito, de forma interminável, adquirir competências para o ofício de ensinar. Os professores são [tem sido] "expropriados de seus saberes e deslegitimados como produtores de conhecimentos" (NÓVOA, 1999, p.15). Sofrem com isso processos de desvalorização já que de acordo com tais discursos falta ao professor, competência, consciência política, posição revolucionária, entusiasmo para lutar contra as proposições que lhes são impostas pelas políticas governamentais, reflexão sobre o ensino e sua prática (representada como dirigida e privada da produção de conhecimentos).

Ainda sobre a formação e o trabalho do "professor de profissão" (TARDIF & RAYMOND, 2000) é preciso atentar para os saberes que o mesmo traz consigo, "isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana saberes esses que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias [e que incidem sobre sua formação]" (TARDIF E RAYMOND, 2000,

p.209). Como expõe Tardif (2002), esses saberes provêm da - formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares, e experienciais.

Essa informação é muito importante quando se pensa que o professor tem sido considerado por muitos discursos que o apresentam como peça para o funcionamento de uma engrenagem que, no meio educacional, serviria apenas como auxiliar no processo de reprodução de sujeitos atentos aos interesses do mercado de trabalho (educação fabril), do sistema capitalista, excludente e desigual. Ou ainda pelo discurso acadêmico-educacional que, segundo Sarti (2008), tende a afirmar que os professores não acompanham as mudanças educacionais instaladas nas redes públicas de ensino, por insistirem em práticas retrógradas que levam ao fracasso na educação. Com isso, é conferida aos professores uma imagem "reacionária", de descomprometimento e incompetência profissional. Regido pela "lógica dos jogos da academia" esse enunciado propõe aos professores questionamentos que pouco tem a ver com a realidade e com os conflitos que enfrentam na escola, além de menosprezar suas ideias (SARTI, 2008, p.54), ou seja, os educadores são levados à universidade que arrogado a si mesma um "caráter revolucionário" e "uma aparência de verdade sobre o que diz da escola, do ensino e sobre os professores" (SARTI, 2008), é chamada a reinventar os educadores e suas práticas.

Também nesses dois modelos expostos, os professores são apresentados não como autores ativos na construção do conhecimento na escola. Como se disse anteriormente é retirado deles o direito e a valorização sobre os saberes que possuem, eles são desconsiderados como produtores de conhecimentos.

Contudo é interessante como Souza e Sarti (2009, 2011) desvendam e colocam as cartas do jogo na mesa, enfatizando que o que vem acontecendo é que a formação dos professores tem sido objeto de disputas entre instituições e grupos científicos diversos. Segundo as pesquisadoras, a formação tem sido tomada como "panacéia" dos problemas na educação. Desse modo, vem ocorrendo um amplo empenho institucional sobre a formação de professores que se tem utilizado desses discursos bastante "competentes" a fim de capitalizar os lucros que derivam dessas representações que tem sido criadas sobre a figura docente. Destarte, Souza e Sarti (2009; 2011) relatam que é desse modo que se estabelecem "disputas pelo poder de dizer onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem

compete tal tarefa" (p.01). É desse modo que esse mercado altamente rentável vem então para reciclar, capacitar, reconstruir um "novo professor".

Mas voltando a pensar sobre os saberes dos professores, é interessante observar, conforme Tardif & Raymond (2000), que os professores possuem muitos saberes. De acordo com eles:

> Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar (p. 213).

Tardif e Raymond, (2000), enfatizam ainda que toda práxis é social e por isso o trabalhador em suas atividades modifica não apenas o objeto, mas é transformado em e pelo trabalho. Assim o professor quando ensina algo ao aluno modifica algo também em si mesmo. No exercício da profissão é transformado, ou seja, tanto sua identidade como seu saber trabalhar modificam-se, o que ocorre também pela influência dos anos que se passam. (Tardif e Raymond, 2000, p.210). Sobre esse assunto, Woods (1991) afirma que "o professor tem certa autonomia e controlo do processo, o que permite ao eu assumir uma atitude reflexiva" (p.131). Deste modo a identidade docente configura-se aqui, pensando em um profissional que se coloca e se percebe efetivamente como produtor de suas ações, com base em seus saberes (Tardif, 2002) e no trabalho com a realidade presente na escola, refletindo e conhecendo-a muito bem, ele é capaz de elaborar e criar estratégias para solucionar os problemas que surgem no cotidiano, porque segundo Libâneo:

> A identidade profissional é o '[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor '. Os traços que definem a identidade profissional vão além do corpo de conhecimentos ou da dimensão técnica do ensino, pois abrangem posicionamentos tomados a partir dessa, produtos também da dimensão pessoal do profissional, de suas concepções, valores, visões do mundo, por reflexo da cultura profissional, dinamicamente ressignificada. (LIBÂNEO, 2001, p.68).

Nesse sentido, Zibetti (2007) ressalta que as pesquisas mais recentes têm procurado "reconhecer que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, ao atuar em sala de aula, os professores produzem saberes" (p.249). Do mesmo modo

Nóvoa (2011) afirma que é a escola o lugar ideal de formação, pois se constitui como o:

> [...] espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (Nóvoa, 2011, p. 58).

Nóvoa diz ser necessária uma essencial mudança na profissão docente, mas admite que vivemos em época de grandes incertezas, dúvidas, hesitações e por isso muitas vezes não sabemos que caminho seguir. Para ele é preciso surgir a docência como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Para o autor:

> A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores (Nóvoa, 2011, p.58).

Nóvoa, (2011) também propõe que o diálogo seja o mecanismo utilizado para a mudança. De acordo com ele só a comunicação pode ser capaz de construir e orientar programas de formação coerentes. Neste sentido é fundamental perceber que:

> [...] a escola nem sempre tem sido o lugar da prudência, num duplo sentido, social e científico: “social”, porque temos acenado, uma e outra vez, com discursos de salvação e de redenção que os factos se encarregam de desmentir; “científico”, porque nos deixamos embalar em “progressos” que nem sempre têm contribuído para uma vida mais digna” (Nóvoa, 2011).

Contudo, embora se tenha ciência de que os professores são produtores de saberes esse fato tem sido estrategicamente pouco considerado e muitas vezes ocultado pelos grupos já mencionados, prevalecendo muito mais todos os discursos que apontam a necessidade de permanente reconstrução e reinvenção docente. Entende-se, pois, com Souza e Sarti (2009), ser necessário atentar para o funcionamento desse mercado formativo de dimensões econômicas e simbólicas que vem se ampliando rapidamente entre nós. Nessa direção, o consumo que os professores fazem dos materiais de leitura nesse mercado formativo (a partir de livros, apostilas ou de outros suportes) assume grande valor investigativo.

Considera-se que, por meio da atenção aos materiais de leitura veiculados em cursos de formação de professores, pode ser possível identificar o tipo de leitura/ consumo que se espera por parte dos professores, as representações que circulam sobre os mesmos e as possibilidades de liberdade (Chartier, 2001) que aí se apresentam para o professor-leitor.

1.3. **O contexto de criação do programa em evidência no estudo**

Nesse contexto, segundo Sarti (2008, 2012), a universidade tem sido muito solicitada no sentido de produzir uma "reinvenção" (Bueno, 2006) dos professores e de suas práticas. As universidades vêm se envolvendo com um elevado número de cursos e programas para serem consumidos pelos professores (Sarti, 2005; Souza e Sarti 2009), com propostas que incluem desde cursos de formação inicial e continuada, com o aporte de materiais didáticos, apostilados, e diferentes livros e revistas especializadas aos docentes.

Conforme Souza e Sarti (2009), esse mercado formativo vem ganhando força e crescendo significativamente, sobretudo após a promulgação da lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394 de 1996. De acordo com Sarti (2005), essa lei determinou que os docentes de todos os níveis de ensino deveriam ter formação superior e de preferência a obtida nas universidades. Como uma grande parcela de professores atuavam no ensino apenas possuindo a formação de nível médio, houve como aponta Sarti (2005) e Sene (2010) grande preocupação por parte desses professores e do Estado com relação a saber como seria solucionado esse problema sobre a formação dos mesmos.

A medida encontrada foi à criação de diversos programas e cursos especiais de formação destinados aos docentes das redes públicas de ensino de todos os estados do país. Bello (2008) explica que esse acontecimento foi motivado em virtude das recomendações e pressões dos organismos internacionais tais como Banco mundial, a UNESCO e o FMI, sendo que a criação e execução de tais iniciativas também por vezes foram custeadas por esses organismos. O ministério da educação (MEC) exerceu a função de incentivador das decisões e práticas desses organismos. De acordo com Bello (2008), tal formação foi idealizada e

desenvolvida por meio de determinação da união que incumbiu todo os estados da federação brasileira de ofertarem programas e cursos para a formação de seus quadros de professores. Para tanto, os estados firmaram parcerias com universidades públicas e secretarias municipais de educação.Conforme expõe Sarti (2005), esse processo pode ser considerado como uma "universitarização da docência das series inicias" (p.2).

Os programas e cursos de formação especiais além de terem um público peculiar, visto que eram professores que estavam atuando no ensino, também tinham o aporte das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Desse modo, a tecnologia auxiliou os cursos que se desenvolviam por meio de aulas presenciais; bem como serviu a outros cursos especiais que foram realizados contando essencialmente com a assistência dos recursos da educação à distância. Além dos aparatos da educação à distância esses cursos contaram também com os materiais de leitura (os impressos) que foram especialmente elaborados para esses cursos especiais.

É importante perceber que, embora os programas e cursos especiais de formação docente no Brasil tenham sido desenvolvidos em caráter de urgência, esse acontecimento deixou seus sinais na educação superior brasileira e, sobretudo, na formação docente, com a emergência dos métodos da educação a distância, de ensino auto-dirigido e do sistema tutorial. E tendo como modelo esses programas é que surge o curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP/UNIVESP, objeto da análise desse estudo, também ele voltado para professores já em exercício na educação básica.

Sarti (2005) já atentou para a importância do estudo de materiais impressos desses cursos de formação, em seu trabalho sobre as práticas de leitura dos professores das séries iniciais de ensino no Programa PEC - Formação Universitária[6]. Através de estudos fornecidos pela história cultural e sociologia cultural, a pesquisadora aponta a leitura como um processo dialético de imposição por parte dos discursos que incitam uma ordem nos textos e do outro lado de apropriação desses textos pelos leitores. Com isso, a pesquisadora procurava conhecer as representações, saberes e práticas que se fizeram presentes nas

[6] Programa especial de formação em nível superior instituído 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.

leituras que as professoras participantes da pesquisa realizaram dos textos dispostos naquele programa, bem como a forma como esses textos foram apropriados pelas professoras, por meio das práticas de leitura realmente realizadas.

Desse modo, a pesquisadora investigou o modo como esse grupo de professores fez uso dos impressos disponibilizados nesse programa especial de formação docente. De acordo com ela, é necessário examinar como diferentes grupos se utilizam dos mesmos bens simbólicos visto que isto revela diversificados e peculiares modos de se apropriação dos bens de consumo como também representações sobre o público a que se destina.

O mais interessante nesse estudo para atual pesquisa é que a autora aponta para a existência de vários mecanismos impostos na leitura dos textos impressos daquele programa, como forma de atrair as professoras participantes do mesmo para o modelo acadêmico de leitura. No entanto, a autora aponta que o que ocorreu foi uma subversão que alterou a ordem do discurso veiculado em virtude de um modo característico de apropriação docente, relacionado com um interesse voltado, sobretudo para a prática escolar.

Em 2009 realizei meu trabalho de conclusão de curso, como antes dito. Naquele estudo busquei identificar o perfil de professor leitor identificado através da materialidade dos impressos- os chamados “Cadernos de formação” pelo programa especial de Formação docente em questão, o programa Pedagogia Cidadã.

Com foco na materialidade visto que segundo Chartier (1999a/b, 2001a/b) a materialidade e os protocolos de leitura presentes nos impressos revela-se como elemento fundamental para que se possa entender as significações produzidas pela leitura. Desta maneira os sentidos são elaborados na leitura também através dos signos presentes nos textos e nos suportes do escrito.

Naquele meu trabalho de conclusão de curso também encontrei nos materiais impressos do Pedagogia Cidadã vários ícones que se reveleram como dispositivo de controle da leitura que, como classificou, Sarti (2005) se propunham a “facilitar” a leitura dos professores. O que indica também que o público leitor, no caso professores com formação em nível médio, foram considerados como mais dependentes de tais recursos, por serem considerados pouco familiarizados com a leitura e principalmente porque esses alunos-professores não seriam, portanto conhecedores de vários tipos de textos, especialmente os do tipo acadêmico que

exigem do leitor um maior grau de entendimento. Batista (1998) afirma que esse processo de didatização e escolarização dos professores é realizado desde quando estes professores adentraram a escola como alunos, tomando parte de uma cultura escolar que se manifestava na hierarquia entre o professor como transmissor do conhecimento para o aluno, ao mesmo tempo em que esse professor organizava suas aulas a partir dos direcionamentos que os livros didáticos impunham as suas práticas.

O estudo da materialidade desses impressos revelou também que o modo como foi focalizado os ícones neles distribuídos, os produtores, buscaram centralizar todas as informações e conhecimentos que o aluno-professor deveria aprender durante o Projeto, parecendo sugerir, de certo modo, que tudo a saber está reunido ali.

Percebeu-se também que tais cadernos formativos foram elaborados no sentido de transmitir um grande número de informações sobre o ensino e a educação aos alunos-professores participantes do curso, apontando também as competências que estes devem adquirir para um melhor desempenho prático no ensino.

Outro aspecto que contribuiu para nessa elaboração decorreu do fato de que o público-alvo destes cadernos são professores que realizam seus estudos em um período de tempo restrito ou que já tinham um conhecimento prévio sobre os assuntos ali abordados visto que já atuavam no ensino. Sendo assim, os textos dos Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã aproximam-se das expectativas dos alunos-professores que tendem a realizar suas leituras a partir de um interesse relacionado com sua prática e com a realidade do ensino.

Quanto à leitura percebeu-se claramente que o professor é identificado como “leitor-interditado” (Britto 1998) que realizaria suas práticas de leituras a partir de uma concepção diretamente relacionada ao seu trabalho.

No entanto, embora os produtores desses impressos tenham perseguido e ambicionado este tipo de leitor e de leitura sabe-se que não é possível determinar qual o perfil de leitor professor desenvolvido por cada um dos alunos do curso visto que, como já foi citado, a leitura é um processo dialético. Esses dois estudos (Sarti, 2005; Oliveira, 2009) trazem significados e considerações importantes que auxiliam a buscar nos impressos dos programas em evidência fonte de possíveis descobertas com relação à escrita para professores. Nesse sentido, atenta-se para investigar e

caracterizar os impressos veiculados no programa de formação docente em questão. Procura-se desta forma identificar aspectos que caracterizam esses impressos e que podem indicar mudanças nos modos de escrever aos professores e, portanto, de lhes propor uma leitura profissional. Intenciona-se também revelar as representações que se fazem presentes nesses materiais sobre seus leitores preferenciais, os alunos-professores dos programas especiais.

2. Os impressos dirigidos para professores ontem e hoje

É muito importante para esta pesquisa conhecer como outros pesquisadores focalizam os impressos direcionados aos professores em diferentes momentos da história educacional. Tal busca pode oferecer um panorama geral descritivo com relação a esses escritos que foram dirigidos aos professores em diferentes épocas. A fim de se conhecer este cenário realizou-se uma revisão de trabalhos que retratem como eram os materiais destinados à leitura de professores. Desta maneira, o olhar da pesquisadora dirigiu-se para estudos que investigaram diferentes suportes do escrito tais como: livros, revistas, apostilas, jornais, etc., que foram direcionadas a esse grupo profissional em diferentes períodos, seja de forma mais aberta com circulação livre como, por exemplo, os livros vendidos em livrarias pelo país, ou publicações periódicas como as de revistas comercializadas em bancas de jornal como também os impressos que circularam em diferentes cursos, seja de formação inicial ou continuada, realizados pelos professores. Este último caso requer que se estabeleça uma comparação com o tipo de material de leitura dirigido aos professores em diferentes épocas e através de diferentes propostas como, por exemplo, os veiculados em diferentes cursos de formação tanto inicial e continuada.

Busquei com esta revisão, sobretudo, encontrar trabalhos que focalizem a materialidade dos materiais destinados à leitura de professores. De acordo com Roger Chartier (2001a), os textos carregam certos indícios das normas pelas quais foram criados, os “protocolos de leitura”. Esses “protocolos de leitura” são essencialmente de dois tipos, sendo que ambos são muito importantes para se compreender as significações produzidas durante as práticas de leitura dos impressos. O primeiro tipo de protocolo de leitura refere-se aos elementos espalhados no texto por seu autor, na pretensão de induzir o sentido correto do texto. A intenção de tais protocolos de leitura como aponta Alcir Pécora (2001) é a de incluir no texto “a imagem de um “leitor ideal”, cuja competência adequada decodificaria o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo” (Chartier, 2001a, p.10). O segundo tipo de protocolo de leitura, importante para Chartier em seus estudos em torno das práticas de leitura, é aquele produzido no próprio

impresso (em sua materialidade tipográfica), que também é planejada por seus produtores (editor, revisor, ilustrador, etc.) e que objetivam construir uma certa extensão da leitura que denote o seu “leitor ideal”, que não é necessariamente aquele imaginado pelo autor do livro. De acordo com Mackenzie (1981), precursor dos estudos em torno da materialidade dos impressos: “Novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas” (Chartier, 1999b, p.14).

A busca por trabalhos que focalizassem os impressos dirigidos aos professores (especialmente no que se refere a sua materialidade) foi iniciada por meio do levantamento de artigos na base de dados da SciElo. Utilizou-se, para tanto, as expressões: leitura de professores, leitura para professores. Foram 79 artigos que apareceram relacionados às expressões, no entanto não se encontrou muitas pesquisas que se centralizassem em descobrir como eram os escritos destinados a leitura de professores. Apenas duas delas mostraram-se mais pertinentes à busca.

No artigo “Leituras profissionais docentes e apropriação de saberem acadêmico-educacionais” (2007), de Flavia Medeiros Sarti e Belmira Oliveira Bueno, as autoras falam sobre o movimento de universitarização do magistério. O foco do artigo está na procura das autoras em caracterizar modos pelos quais professoras do ensino fundamental I leram e se apropriaram de textos acadêmicos - educacionais em um desses programas especiais de formação docente (o PEC-Formação Universitária). O trabalho faz referências também ao suporte de leitura oferecido aos professores no programa. Cabe considerar que o referido artigo foi produzido a partir da tese de doutorado “leituras profissionais docentes em tempos de universitarização do magistério”, defendida por Sarti em 2005. O trabalho dedica um capítulo inteiro à análise dos materiais impressos que circulavam no PEC, e serve como exemplo e inspiração para que se possa efetuar a análise aqui proposta. . No que se refere à leitura dos professores focalizados, o artigo consultado enfatiza o achado de Sarti (2005), que, baseando-se em Certeau (1980), destaca o caráter produtivo das leituras realizadas pelas professoras no programa. Já o segundo trabalho encontrado é de autoria de Sonia Kramer, intitulado: “Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação”, esse artigo traz relatos autobiográficos de professores sobre suas experiências com o ensino, a leitura e a

escrita. A ênfase do estudo está nas vivências professorais das décadas de 1920, 1930, 1940, 1950 e 1960 e no bom gosto de ler e escrever desses profissionais.

Em seguida iniciei nova procura por trabalhos que focalizassem materiais de leitura dirigidos a professores em diferentes épocas também na base de dados da UNESP, da Unicamp, da UFSCar, da USP e no banco de teses e dissertações da CAPES. Para esta busca, empregaram-se as expressões: “Leitura de professores”; “leitura docente” e “imprensa periódica educacional”.

No catálogo geral da UNESP, o primeiro trabalho encontrado nesse acervo foi o de Catani e Sousa (1999) que apresenta uma relação de todas as revistas existentes ou possíveis de ser encontradas no Estado de São Paulo e o período em que circularam. O trabalho me fez buscar posteriormente por outros trabalhos dessas autoras que discorrem mais sobre a imprensa periódica especializada como poderá ser visto nesta revisão. Na mesma base de dados, foi possível encontrar outros trabalhos mais recentes que se referiam aos materiais de leitura oferecidos aos professores: “O mercado editorial na formação dos professores da educação básica: levantamento e caracterização de revistas pedagógicas (1996-2010) de Suelen Maria Ritter (2011); A função autor nos materiais impressos do PEC - formação universitária e o desafio de escrever para professores, Carla Ariela Vilaronga (2010); Impressos para professores: Uma biblioteca para a formação de professores: a biblioteca "Joaquim Nabuco" do Instituto Coração de Jesus, Santo André - SP (1959-1974), Mariana Galluzzi de Sá (2012), Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996), Denice Barbara Catani e, Cynthia Pereira de Sousa (orgs) (1999); A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943), Márcia Cristina de Oliveira Mello (2007); A Pedagogia por meio de Pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D'Ávila, Thabatha Aline Trevisan (2007); Estes trabalhos encontrados no acervo Geral da UNESP estão reunidos no Anexo 1 - Tabela1. Com as palavras chaves utilizadas não se encontrou nenhum trabalho nos acervos online da Unicamp e da UFSCar.

Realizei então uma nova pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes. Primeiramente procurou-se nos resumos disponíveis nessa base com a expressão “leitura de professores”. A pesquisa foi realizada tendo por base o período posterior ao ano de 1987, data dos resumos de trabalhos mais antigos que a base reúne e, terminou no ano de 2011, data dos resumos mais recentes que a base reúne. Foram encontrados diversos trabalhos que enfatizaram reflexões sobre a

importância do ato de ler nos vários níveis de ensino, contando com a opinião dos professores sobre o assunto, como outras pesquisas que enfatizaram um tipo de leitura, como por exemplo, a literatura e ainda muitos outros estudos que ressaltavam o papel do professor como promotor de leitura e formador de leitores.

Para refinar a pesquisa nessa base de dados, decidi ter como o foco apenas a leitura dos professores. O objetivo era o de verificar o que aparecia tendo como foco o professor e os materiais de leitura que eram dirigidos a ele como, também pesquisas que se referissem ao professor-leitor. Também se continuou a procurar por trabalhos que incidissem sobre a materialidade dos suportes de leitura destinados aos docentes. Para essa busca, também se utilizou os termos "leitura para professores" e leitura docente. Para a primeira expressão ainda apareceu uma grande quantidade de trabalhos. No entanto, a maioria desses trabalhos não ia ao encontro do que se estava buscando. No caso da expressão "leitura docente" apareceram dois trabalhos realizados em programas especiais de formação docente. Um no projeto Irece e outro no projeto Salvador, ambos na Bahia.

Com essas duas expressões, procurei também por trabalhos sobre o leitor professor e sobre o tipo de leitura destinado a esses profissionais. O que encontrei foram diversos trabalhos que versavam sobre: o sentido da leitura para os docentes, as experiências de leitura docentes (sendo que algumas enfatizavam as história de vida e de formação dos professores). Outros trabalhos se detiveram na relação que o professor estabelece com a leitura e outras pesquisas se concentraram nas concepções que o professor tem sobre a leitura. Alguns trabalhos enfatizaram o professor como modelo de leitor e mediador da leitura para o aluno.

Outros estudos defendiam a importância do professor ser formado sujeito leitor, seja através de experiências advindas durante sua história pessoal ou com as experiências enquanto aluno e mesmo nos cursos de formação docente. Nesse primeiro grupo estão reunidos os trabalhos: Doutorado de Angela Cristina de Oliveira Corte intitulado: "Professor e Construção do Leitor: importância da formação docente em leitura (1998); o trabalho de doutorado de Angela da Rocha Rolla, denominado "Professor: perfil do leitor (1996); o trabalho de Mestrado de Helenice Aparecida Bastos Rocha, "A constituição de professoras - leitoras: suas vidas entre a casa e a escola" (2000); o trabalho de mestrado de Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho: "Ser leitora na vida e na docência: desafios para o processo de letramento dos

alunos do Ensino Fundamental" (2005); O trabalho de mestrado Adriana Kemp Maas, "A leitura como formação do sujeito-professor (a)" (2006), entre outros.

Outros estudos se centraram em destacar a importância da leitura do professor como alternativa de investigação e de formação. Um exemplo desse grupo de estudos é o trabalho de doutorado de Ana Alcídia de Araújo Moraes, intitulado: "História de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação (1999), que se desenvolve em torno de três eixos temáticos: leitura, formação de professores e narrativas de formação. A investigação realizada no âmbito daquele trabalho buscou, junto a quatro professoras da cidade de Parintins-AM, dar visibilidade às suas histórias de leitura, procurando reconhecer as práticas e as representações de leitura que as constituíram como leitoras. Encontrou-se também nessa perspectiva o trabalho de mestrado de Débora Ortiz de Leão: "Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e a escrita na história de vida de três professoras (2004) e o trabalho de mestrado de Ana Flávia Teixeira Véras. Memórias leitoras, narrativas reveladoras. A formação do leitor que forma leitores (2009).

Outras investigações também destacam a importância da leitura na formação de professores e ressaltando que esta deve ser realizada juntamente com a formação inicial desses futuros professores, preferencialmente aquela realizada pelas universidades. Pode-se exemplificar nesse grupo os trabalhos de mestrado de Carmen Lúcia Faraco Rodrigues. "A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta." (2000); Ari José de Souza. "Estratégias de leitura no curso de letras: um estudo com os formandos da Unicentro." (2003); e o trabalho de Doutorado de Araceli sobreira Benevides. "Leitura e formação docente: a trajetória da prática da leitura de alunos (as) do curso de letras" (2005).

Um quarto grupo pode ser definido pela preocupação com os modos de ler dos professores, que inclui como o trabalho de mestrado de Ana Maria Esteves Bortolanza. "O professor: um leitor escolarizado" (2005); o trabalho de Doutorado Alice Yoko Horikawa. "Modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: Uma análise enunciativa" (2006); o mestrado de Antonio Carlos da Silva com o trabalho "A importância da construção de sentidos na formação do professor - leitor." 2007; e ainda a pesquisa de mestrado desenvolvida por Virginia de Oliveira Silva. "De leitores e leitura: água mole, pedra dura, tanto bate, até que fura?" (1999), como também o trabalho de mestrado de Mary Tomoko

Inoue. “Estratégias de leitura de docentes/pesquisadores da Universidade Estadual de ponta grossa” (1998). Nesse conjunto de trabalho podemos inserir a tese de doutorado de Flavia Sarti (2005), antes mencionada e que investiga as maneiras de ler de professoras, enquanto alunas de um programa especial.

Um quinto grupo pode ser identificado por pesquisas que visualizam a prática docente, ou seja o tratamento que é dado a leitura pelo professor , um exemplo é o trabalho de Mestrado de Geraldo de Paula Rocha Junior, que tem por nome: “A concepção de leitura do professor de 1º grau e sua prática: um estudo de caso” (1996). Outras pesquisas também nesse grupo têm como foco a postura de leitora das professoras e suas ações enquanto primeiras educadoras em especial as que lecionam nas primeiras séries do ensino fundamental e tem a função de alfabetizar seus alunos. O trabalho de mestrado Cristiane Marcela Pepe, intitulado: Atitude de leitor e desenvolvimento profissional docente em professoras alfabetizadoras.

Com esta busca realizada no banco de teses na Capes pode-se perceber que a partir da década de 1990 começam a aparecer trabalhos interessados na leitura realizada pelo professor, sendo que a maioria dessas pesquisas tendem a enfatizar a importância do professor ser um leitor assíduo para que através dele, de seu exemplo, de seu ‘gosto’ pela leitura e de sua ampla bagagem de conhecimentos adquirida por meio dos livros, possa também formar sujeitos leitores.

Percebe-se, portanto, que o ato de ler do professor, de gostar e incentivar a leitura, de ter a leitura como um ‘bem’ e de saber trabalhar com ela em sala de aula tem sido a grande preocupação que tem orientado os trabalhos. Contudo, como visto, começam a aparecer também trabalhos que se ocupam do tipo de leitura que o professor realiza, revelando inclusive como essas leituras se inserem na formação docente.

Podemos visualizar todos os trabalhos encontrados pela busca com as palavras pesquisadas acima no banco de teses e dissertações da Capes nos Anexos 2 - Tabela 2 e Anexo 3 - Tabela 3.

Após esse primeiro momento do levantamento bibliográfico, voltei ao banco de teses da Capes com as novas expressões de busca. Foi assim que tentei uma nova pesquisa com as expressões: “impressos para professores” e “impresso para docentes”. Com estas expressões encontrei o trabalho de Carla Ariela Rios Vilaronga. “A função autor nos materiais impressos do Pec - formação universitária e o desafio de escrever para professores”, trabalho elaborado no âmbito do grupo de

pesquisa do qual participo e que focalizou os processos de produção de textos para professores no âmbito do PEC-Formação Universitária.

Encontrei - também o trabalho de Thabatha Aline Trevisan: “A pedagogia por meio de pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D' Ávila. A partir deste trabalho procurou-se saber se haviam outras pesquisas desenvolvidas pela autora. Com isso descobriu-se que Trevisan 2002 elaborou um instrumento de pesquisa meio pelo qual conseguiu recuperar, reunir e ordenar 175 referências bibliográficas de manuais e capítulos de manuais de ensino para uso em curso de formação de professores, publicados de 1874 a 1988. A análise quantitativa dos títulos de manuais permitiu à pesquisadora constatar a intensa produção de manuais desse tipo por parte de importantes educadores brasileiros, sobretudo a partir dos anos de 1930. No entanto, ela constatou também que não havia muitos estudos sobre os manuais de ensino. Em seu trabalho de conclusão de curso (2003) intitulado: Um estudo sobre práticas escolares (1940), de Antonio d’Ávila, o principal objetivo desse estudo foi compreender a história de formação de professores primários no Brasil em especial de alfabetizadores, além de discorrer sobre a vida e obra produzida pelo educador Antonio d’Ávila. Um dos resultados do estudo é a comprovação de que no manual analisado encontra-se uma síntese de saberes e práticas derivados do ideário da escola Nova e que eram considerados necessários para o exercício eficiente e eficaz do magistério por parte dos professores, em especial por parte dos alfabetizadores.

Todos os trabalhos encontrados com estas duas expressões pesquisadas no banco de teses e dissertações da Capes podem ser vistas no Anexo 4 - Tabela 4 e Anexo 5 - Tabela 5.

Após essa investida no banco de teses da CAPES, realizei uma nova pesquisa em sites de busca na internet com as mesmas expressões até então empregadas. Também busquei por novos trabalhos com a expressão: “imprensa periódica educacional”. Esta última expressão me pareceu mais refinada e encontrou o maior número de trabalhos, que ficou em torno de 9350 resultados encontrados. Entretanto, foi necessária a leitura dos trabalhos que apareceram com maior ordem de relevância. Desta maneira encontrou-se 27 trabalhos. No Anexo 6-Tabela 6 pode-se visualizar os 27 trabalhos encontrados. No campo tipo se considerou para esta pesquisa: livros, teses, dissertações, artigos e comunicações.

Já no campo onde se encontra escrito Universidade ou Faculdade procurou-se citar em qual delas o trabalho encontrado esteve vinculado.

A leitura dos trabalhos encontrados foi iniciada pela leitura do artigo: “Imprensa periódica educacional entre roteiros e compêndios, um estudo sobre a revista, Atualidades pedagógicas (1950-1962)”, de Batista da Silva (2002). De acordo com a pesquisadora ocorreu, nas ultimas décadas, uma ampliação no campo temático de história da educação, que passou a considerar novos objetos de análise e a reconfiguração de antigos temas. Sendo assim, a pesquisadora afirma que uma nova perspectiva de estudo foi adotada, passando a considerar a história da pedagogia explorada para além do papel do Estado, dos grandes sistemas e dos renomados educadores, atentando para os processos materiais de circulação e apropriação.

Essa mesma perspectiva já havia sido apontada por Catani em seu trabalho “A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional” de 1996, onde a pesquisadora enfatiza a importância de se recorrer ao estudo sobre as revistas feitas/dirigidas para serem lidas / consumidas pelos professores, sendo que algumas delas também são feitas pelos próprios professores.

Em sua tese de doutorado, “Educadores À Meia-Luz: Um Estudo Sobre A Revista De Ensino Da Associação Beneficente Do Professorado Público de São Paulo (1902-18)”, defendida em 1989. Catani reconstrói o ciclo de vida da Revista de Ensino, periódico que tinha em vista orientar os professores quanto à metodização do ensino, com explicações acerca das disciplinas que constituíam os programas das escolas. O objetivo da revista não era fazer seguir métodos ou impor teorias, mas sim o de uma orientação para que os professores obtivessem mais facilmente o fruto de seu trabalho.

O trabalho de Catani (1989) oferece subsídios importantes para compreender o funcionamento do campo educacional sob os aspectos do nascente movimento dos professores e as reivindicações por salário e condições de trabalho, bem como a constituição dos discursos sobre a qualidade do ensino, o trabalho do professor e a organização do sistema, forjados na ótica dos próprios docentes. Um dado interessante que a autora traz é a da capacidade dos discursos dessa Revista como textos que realizam o estabelecimento da realidade do campo educacional, sendo que segundo a autora é também possível acompanhar mediante esses materiais a

atuação dos produtores e colaboradores e as lutas por legitimidade no campo. A pesquisadora indica as seções fixas do periódico: Editorial, “Questões Gerais”, “Pedagogia Prática”, “Literatura Infantil”, “Hinos Escolares”, “Críticas sobre trabalhos escolares”, “Diversos” (traduções e notas breves sobre educação), “Os nossos edifícios escolares (fotografia e descrição de escolas), “movimentos Associativos” e “Noticiário” (incluindo alguns atos oficiais e informações sobre escolas, professores e eventos). Tais informações parecem especialmente interessantes para os objetivos do presente trabalho, pois nos mostra como o discurso da revista era organizado por meio da divisão em seções.

Em trabalho posterior “Ensaios sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos”, Catani (1994) nos mostra que algumas produções, como manuais de uso dos professores e discursos destinados a eles, operam uma espécie de “tradução” dos enunciados oficiais criando uma categoria especifica de formulações, os “discursos pedagógicos intermediários”. Seu trabalho parte da reconstituição do ciclo de vida da Revista Educação (1927-1961) e, entre outros aspectos, examina as leituras recomendadas aos professores naquele periódico educacional. Seu objeto é perceber as particularidades das relações entre os saberes divulgados com o intuito de formação e aperfeiçoamento docente, como também captar as práticas de divulgação e organização do espaço profissional dos professores.Portanto com o propósito de identificar os tipos de leitura recomendadas aos professores, os modos de sugerir e as operações de seleção e analise dos materiais da Revista a autora apresenta uma retomada das características da mesma ao longo de sua existência e procede a uma seleção de determinados materiais que demonstram as sugestões de conhecimentos pedagógicos considerados importantes para os professores.

Segundo Catani (1994), na Revista Educação, o núcleo a partir do qual se pode observar as características da “boa leitura para professores” pode ser localizado nas tentativas explicitas de manter os leitores atualizados e divulgar as principais novidades do campo educacional. Essas tentativas são apresentadas por meio das seções “Através dos livros” e “Através das revistas e jornais”, que existiram durante a maior parte do tempo e desde o começo. A primeira dessas seções apresenta resenhas ou comentários acerca das obras de autores nacionais ou estrangeiros e mediante a leitura desses comentários a autora afirma que fica-se sabendo, inclusive, das iniciativas editoriais no Brasil. Já com a seção “Através das

revistas e jornais" tem-se a informação acerca dos eventos na área pedagógica, de polemicas e de trabalhos que estão se realizando.

De acordo com as análises tecidas pela pesquisadora essas seções produzem uma "leituras de leituras", por meio das os professores eram chamados a ler as resenhas ou comentários acerca das obras, das polêmicas, dos trabalhos que estão se realizando, etc. Essas leituras de leituras constituem, ainda segundo Catani, material privilegiado de analise visto que indicam as representações dos padrões ideais de saberes e de formas de apreensão dos mesmos. Os comentários de livros, as resenhas, a transcrição de notícias de revistas e jornais evidenciam, as escolhas e seleções realizadas pelo do projeto orientador do grupo que elabora o periódico. Neste sentido, trata-se de dirigir a atenção, educar o gosto, adequar as opções de modo a obter uma conformação ideal do trabalho pedagógico. Para Catani tais seções consistem em modos de tratamento da informação que podem fornecer indícios sobre as articulações da Revista e os projetos de formação e controle do trabalho do professor.

Para ela, a "leitura da leitura" representada nos comentários sobre livros opera num horizonte de ambições bem mais amplo, que exige a constatação da falta, desenhada por certa representação do leitor-professor carente de informação, num quadro da situação educacional em que se cria, pelo discurso, a necessidade de intervenção daquele que se comenta. Portanto ela constata que esses comentários sobre o livro constroem na realidade, modos de perceber e apreciar os "bons livros" de pedagogia, na Revista Educação, apelando a uma oratória que atua principalmente no sentido de demonstrar a advertências, a condenação, o elogio e as convocações.

Catani (1994) em sua análise também discorre sobre a outra seção da Revista Educação. De acordo com ela "Através de Revistas e Jornais" – é uma seção em que os produtores do periódico fazem as leituras para seus leitores. E sobre isto ela aponta que isto que eles fazem aparece desde o início da publicação que ela identifica como sendo um curioso mosaico onde se coleciona de tudo um pouco e se direciona a atenção, como no caso dos livros, para aquilo que, no momento, interessa mais aos editores. Catani aponta também o caráter de "atualidades" que vão desfilando por essa seção.

Depreende-se que o que os editores ambicionam ao fazerem isso, é tornar a revista cada vez mais atraente para os professores, visto que a revista realiza a

tarefa de “ler” e informar o seu público. Com isso ela deixa o professor a par dos novos conceitos, dos novos conhecimentos no campo pedagógico como também de forma mais geral o torna ciente de textos importantes e de noticias sobre tudo do que está acontecendo no mundo. Preservam assim os clientes já conquistados e intencionam cativar outros, pois aqueles que conhecem o periódico passam a comentar o benefício que é ter tal revista para outros novos seguidores. Ela se torna para eles um bem indispensável Catani afirma que a seção “Através dos Livros” são constantes da maioria das revistas pedagógicas da época e aparecem desde o início do século e mesmo antes, na Révue Pédagogique, na França. Outra seção que fez parte da Revista Educação é seção que cuidam dos livros, seção intitulada: “Bibliografia”.

De acordo com Catani (1994), os fins específicos e o modo de funcionamento da seção “Bibliografia” serviriam não apenas para serem apreciadas as atualidades pedagógicas, o que seria de acordo com o seu idealizador, altamente louvável, mas, que para ele seria pouco recomendável. De acordo com a autora a idéia do idealizador que a carência de cultura pedagógica permite que ainda tenham atualidades e produções de há muito estampadas o que justifica a escolha de livros, nem sempre novos, para indicação. Deste modo Catani (1994) conclui que como se verá, a maioria dos livros comentados, não serão propriamente livros para “lazeres” e sim material a ser lido a fim de ensinar melhor. Ela também lembra das observações contidas em “Leitura para professores, leituras para ensinar”, presentes no livro de Anne-Marie Chartier de Jean Hébrard (cit.), que a propósito das relações dos docentes com a leitura, na França do início do século, situam o ato de ler como sempre destinado a melhorar o ensino: “Todas as leituras do professor, das mais técnicas às mais gerais, das mais utilitárias às mais desinteressadas são suscetíveis de se tornarem leituras profissionais: basta que se execute com relação a elas os gestos de trabalho que as tornem férteis para o professor e, portanto, para a classe” (p. 256) (Catani, 1994, p.148-149).

Seguindo em uma mesma direção do trabalho empreendido por Catani, a dissertação de mestrado de Vivian Batista da Silva (2001) intitulada ‘História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971)” busca contribuir para a construção de uma história das leituras destinadas à formação profissional do magistério. A pesquisadora examina livros que se destinam ao encaminhamento das

aulas de pedagogia, didática, metodologia e prática de ensino ministradas nas escolas normais. Esses livros são denominados por ela como “manuais pedagógicos. Um dos objetivos daquele trabalho é conhecer “maneiras pelas quais se constrói uma cultura profissional do professorado, visto que os manuais em questão são analisados como instrumentos que podem ser usados na tentativa de estabelecer modalidades de percepção e ação junto ao exercício do magistério” (Silva, 2001, p.1). Sendo assim, Silva afirma que os manuais divulgaram conhecimentos referentes a competências tidas como “ideais” para os mestres.

A partir da seleção de conhecimentos produzidos em áreas como psicologia, a sociologia, a pedagogia, eram produzidos manuais destinados aos alunos das escolas normais e, em alguns casos, também para institutos de educação, faculdades de filosofia e ou professores atuantes.

De acordo com Silva, esses manuais pedagógicos também podem ser chamados de “apostilas”, pois reproduziram cursos realizados em escolas normais e outras instituições especializadas. Ela dá ainda outras denominações a este material impresso como, por exemplo: “compêndios”, visto que resumiram os saberes tidos como essenciais para o exercício do magistério. A pesquisadora afirma ainda que o gênero em questão aproximou-se também das “sebentas”, já que constituíam materiais utilizados por diversos alunos contendo as anotações feitas por esses estudantes e apresentando assim um aspecto “sujo”. Ao mesmo tempo também a autora afirma que esses textos podem ser chamados de “manuais”, termo que faz alusões à mão, ao que é manobrado ou acionado com as mãos; um livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, livro pequeno e portátil que contém os ritos com que devem administrar os sacramentos (Silva 2001, p. 13-14).

Silva enfatiza que a preocupação comum dos manuais foi de orientar as práticas dos professores, trazendo inclusive sugestões de tarefas para serem realizadas junto a alunos da escola primária, para que os futuros mestres pudessem ter contato com as situações de ensino. A pesquisadora ressalta ainda que, no final dos 1960 e início dos anos 70, ocorreu uma grande transformação que modificou os antigos manuais escolares nos modernos “livros didáticos”. No que se refere mais especificamente à materialidade desses impressos voltados para a formação e o trabalho dos professores, Silva explica eram notáveis as condições para uma leitura diferente daquela realizada pelas elites letradas. Assim, os textos escritos para os

normalistas favoreceram uma apropriação mais facilitada, levando-se em conta por exemplo a descontinuidade existente entre os capítulos e a apresentação de seqüências fechadas de idéias, ou seja, como aponta, desta maneira apresentavam-se as noções centrais no discurso veiculado mas que não garantiam uma perfeita coerência do texto em sua globalidade. Com esta finalidade substituíram uma letra mais compacta por um tipo maior que ocupou um espaço menos massivo da folha. Silva também identifica tipos diversificados de ícones presentes nos antigos manuais de ensino: figuras, desenhos, quadros, tabelas, esquemas, fotos.

Ao realizar suas análises sobre o material, a pesquisadora ressalta que, diferente do que ocorre com a palavra impressa, as figuras dirigem-se a memória visual dos leitores. “Embora muitas vezes sejam apresentadas complementando um texto, é necessário reconhecer que sua elaboração envolve questões técnicas especificas, construindo referenciais distintos e relativamente autônomos com relação aos escritos” (Silva, 2001p. 103). Segundo Teixeira Coelho (1999), as ilustrações despertam no leitor algo que o discurso verbal não é capaz de operar. E a pesquisadora vale-se também de considerações de João Carlos Paulo (1999) sobre a existência de um fascínio despertado pelas imagens, constatando que se trata de um processo ambíguo: por um lado a admiração pela realidade tal como ela é retratada, e de outro, a desconfiança por não saber definir a natureza das reações provocadas pela figura. Deste modo nos manuais pedagógicos Silva percebe que a incorporação de desenhos, quadros, tabelas, esquemas e fotografias relacionou-se com o desenvolvimento das técnicas de comunicação visual e com um esforço em se produzir imagens sobre o universo educativo. Ela constrói com essas imagens o que João Carlos Paulo (Mimeo) denomina como “história das imagens da educação”, entendidas como um conjunto de retratos que dão significados ao trabalho escolar. Parte da perspectiva de Chartier (1998) para afirmar que essas figuras não divulgaram uma única forma de ver o objeto representado pois, como ensina aquele autor, o processo de apropriação de uma obra é passível de múltiplas interpretações. Partindo dessa constatação, Silva procura desvendar as maneiras como os registros discursivos acrescentados aos textos escritos dos manuais procuraram difundir visões sobre o professor, a escola, os alunos, os métodos e técnicas pedagógicas.

Conforme Silva os manuais trataram de diferentes temáticas da vida escolar, isso possibilitou o estabelecimento de algumas categorias no que se refere à

divulgação das imagens nos manuais, entendidos como “registros discursivos”. Como exemplo dessas categorias pode-se verificar que a autora propôs a categoria “aula” para identificar figuras que tentaram orientar o mestre no encaminhamento de lições e exercícios junto à turma de estudantes. Outro exemplo é a categoria: “Avaliação” que diz respeito a figuras relativas a exames, testes e provas destinadas a medir o rendimento escolar. No caso de ser destacado o retrato de um cientista, filósofo ou outra pessoa cuja atuação foi tida como uma importante contribuição para o pensamento educacional, essas imagens foram vinculadas a categoria: “nome”.

Mas afinal o que o uso desses recursos tipográficos significou na leitura que os alunos professores realizaram? Silva afirma que enquanto parte constitutiva de práticas discursivas os recursos utilizados nos manuais tentaram instaurar um modo de ver o magistério como uma ocupação restrita a ação pedagógica.

Para ela, o que ocorreu nos manuais foi a imposição da emergência de uma concepção do trabalho cujos limites foram definidos no âmbito escolar, como mostraram os desenhos e fotos encontradas e uma execução de métodos de ensino baseados em investigações “científicas” que foram comumente sistematizadas em quadros tabelas, gráficos e esquemas explicativos.

Os recursos gráficos empregados nos impressos dirigidos a professores é foco de Isabel Frade no trabalho apresentado na Anped (2001). Este trabalho é fruto da tese de doutorado elaborado pela pesquisadora em 2000. Nesse recorte apresentado a Anped ela discute o papel da imagem na relação com o texto e outros mecanismos de composição de três revistas pedagógicas mineiras. Seu trabalho teve em vista apresentar considerações sobre as capas, sobre os recursos expressivos utilizados no interior das revistas e o lugar da ilustração nas páginas. Os exemplares escolhidos para a análise elaborada por Frade são do ano de 1997. São eles: as revistas AMAE Educando, Dois Pontos e Presença Pedagógica. Deste modo a autora focalizou o primeiro número do ano dessas revistas, por considerá-los representativos do projeto gráfico em geral desses impressos. Conforme frade expõe estas revistas são dirigidas primordialmente para os professores e produzidas por educadores e por isso diferem das revistas de informação produzidas por jornalistas. O espaço discursivo onde se cruzam imagem, texto e mise en page é analisado por Frade através de duas perspectivas. Na primeira que ela afirma ser diacrônica ela focaliza todas as capas do ano de 1997 das três revistas analisadas, bem como a recorrência do uso de recursos expressivos em seu interior. Assim,

recupera elementos de composição que se apresentam numa duração, numa seqüência de aparecimento e que são indicativos de processos históricos da relação das revistas com os leitores e dos seus processos de fabricação. De acordo com a pesquisadora, essa abordagem permite perceber recorrências, regularidades e singularidades, em determinado tempo. A segunda perspectiva é sincrônica, permitindo verificar como todos os recursos e dispositivos complexos da capa, mise en page e texto, funcionam no interior da revista.

Conforme a autora nos apresenta sua análise consiste numa perspectiva classificatória e descritiva do objeto revista, com foco maior nos recursos não-verbais, e também interpretativa, quando alguns dos significados são relacionados às intenções editoriais e ao universo partilhado pelos leitores. Conforme Frade (2001, p.2) nos indica é necessário considerar a imagem:

> [...] em seu suporte e em sua especificidade como linguagem e função; em segundo, relacioná-la aos outros fatores de composição existentes no produto como um todo e com a natureza da agência produtora da mensagem; finalmente, buscar conexões com universo de expectativas culturais presentes em determinada sociedade, ou no grupo que se quer atingir como receptor.

Frade considera difícil definir o termo imagem De acordo com ela a imagem esta ligada à idéia de representação social. Sendo assim a imagem é considerada como formas visuais e não-verbais de representação e como configuração final de um produto dado a ver ou ler.

Quando Frade se refere à imagem em seu texto ela esta se referindo a diversas formas de ilustração, que podem ser: o desenho, a fotografia, a reprodução de recursos pictográficos. De acordo com a pesquisadora, um texto também pode constituir-se como imagem, se for pensado em termos de seus esquemas gráficos e de sua configuração final na página, dada pelo uso de tabelas, infográficos, quadros, linhas, trabalhos gráficos e artísticos, cores, margens, espaços em branco e tipos diferenciados de letras, sinais de pontuação, etc.

Conforme Frade quando se pensa em imagem, se pensa em um elemento que margeia os textos ou os substitui e não como um código que possui suas próprias regras. No entanto, ela afirma que há diversos estudos que consideram que esses recursos expressivos possuem uma lógica comunicativa própria. Frade também afirma que, apesar da imagem ter seus próprios códigos, quando ela aparece junto a um texto isso pode alterar sobremaneira os significados e isso

porque a mesma exerce uma forte influencia na construção de referentes. Esse fenômeno ocorre especialmente quando a imagem é relacionada com elementos específicos de cada tipo de suporte, de cada gênero textual. Na passagem da imagem para a palavra e da palavra para a imagem, ocorre “a constituição de um universo simbólico de identificação e de partilhamento de referências” (Frade, 2001, p. 3). Frade afirma que é muito difícil examinar as imagens e os recursos de composição do objeto visto que é muito escassa a bibliografia que dê subsídios para que se possa investir em uma pesquisa e análise dos aspectos tipográficos e das imagens. Conforme Frade, um dos autores que apresenta algumas noções e estudam a imagem é Roberto Aparici Marino (1992,1998). Esse autor afirma que uma imagem pode ser descrita em termos dos recursos técnicos empregados. Assim para este autor é importante analisar o uso de ângulos, enquadramento, cores, luz e sombra, linhas, planos, cada um deles com possibilidade de criar efeitos diferenciados. A isso se pode acrescentar o tipo de recursos utilizados como: fotografia, os gráficos, os desenhos, a reprodução de obras artísticas, etc. Partindo de estudos em torno das “teorias da percepção”, Marino entende que a percepção é condicionada pelas experiências prévias de um determinado indivíduo ou grupo social, ou seja, pelos códigos culturais compartilhados Esse autor ainda analisa a imagem de acordo com as funções que estas cumprem. Desse modo, cada imagem pode ser considerada em relação às suas possibilidades expressivas e conceituais.

Partindo de tais pressupostos e, também, do conceito de “protocolo de leitura” (Chartier, 2001), Frade considera que o uso dos recursos expressivos relaciona-se ao projeto editorial de cada uma das revistas por ela investigadas, aos gêneros predominantes, à diversidade ou permanência de um mesmo profissional e de suas tendências para realizar o trabalho final de configuração. Ela considera necessário, sobretudo perguntar a respeito do universo de quem representa o leitor-professor, nos impressos investigados. O editor e programadores gráficos? Os jornalistas? O próprio professor?

O potencial formativo dos impressos é evidenciado também por Maurilane de Souza Biccas (2008) em "O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)". Ao trabalhar com a análise meticulosa da materialidade do impresso pedagógico oficial de educação do Estado de Minas Gerais, Biccas permite em suas conclusões, “o desdobrar das diversas ações, razões e interferências históricas, políticas e sociais que levaram os responsáveis da

educação desse estado a fundar e propagar a Revista do Ensino” (BICCAS, 2008, p.33).

O impresso por ela analisado foi elaborado e dirigido aos professores do curso normal, em um momento de reforma educacional representava "a preocupação do governo em formar professores que dominassem os novos processos pedagógicos e científicos da época" (BICCAS, 2008, p.33). A Revista também se constituía como ferramenta para o espaço de manifestações de defesa pública para professores e funcionários. “Os dispositivos materiais produzidos pelos editores na "modelização da leitura e do leitor" diante "de sua própria composição e textualização" "roteirizando seu próprio ato de ler" diante de protocolos e textos nesse impresso que são objetos de sua analise” (Biccas, 2008 p. 36). Por último a autora destaca "a estratégia de seleção e indicação de textos, livros e autores autorizados que deveriam constituir o acervo do professor" (p.198) em um momento de constante movimento político que configurou a reforma educacional e a formação docente.

A análise feita por Biccas traz à tona a instauração de estratégias de comunicação com a classe do professorado público alvo da revista através de capas, versos da capas, as quartas-capas, as páginas finais, as fotografias, as ilustrações, as estampas, entre outros símbolos icônicos. Entre os anúncios publicados no periódico, destacam-se os que tentavam incutir no professorado maneiras de ser e agir tais como os que apresentavam instrumentos que conduziam preceitos, procedimentos e orientações a serem adotados, que conforme autora constituem verdadeiras representações. Essa proposição, além de influenciar o hábito da leitura, expressava o perfil condizente, um modelo de excelência esperado para os professores. Importantes resultados são expostos através deste estudo tais como o que demonstra que o impresso em meio a uma nova materialidade ganhou o aspecto de livro na perspectiva de "ler para aprender”.

Por fim, pode se constatar com as contribuições dos autores nesta revisão bibliográfica os princípios e determinações pedagógicas que ainda hoje modelam as leituras e estão implícitas de representações e maneiras de ser e pensar que se quer desenvolver nos professores quando estes se apropriam das obras, realizam suas leituras e obtém conhecimentos e informações para o aperfeiçoamento de sua formação. É importante conhecer os protocolos instaurados nas leituras, visto que revelam as possibilidades e o tipo de leitor que se pressupõe existir ou que são a

eles, os professores, dirigidas e por último o que esse tipo de procedimento pode gerar nesses profissionais, mas também em relação a sua posição diante de outras pessoas.

O trabalho de Marta Carvalho (2007) “Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil” assume grande importância para esta pesquisa ao apontar para novas possibilidades de compreender a escola, as práticas que a constituem e de seus agentes. Nesse seu trabalho, Carvalho (2007) afirma ser necessário penetrar a caixa preta escolar, apanhando os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise – como gênero – e recortar temas – como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita que são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração.

O trabalho também baseia-se na perspectiva de nova história cultural com ênfase da nova historiografia com estudos por meio da materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos, o que produz novo modo de olhar e interrogar as fontes disponíveis. Os estudos historiográficos compreendem também um trabalho com as *representações* que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições como a escola e dos processos que as constituem.

Com ênfase nos “suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos” (Carvalho, 2002, p, 17), essa modalidade de investigação abrange estudos sobre uma pluralidade de impressos de destinação pedagógica: livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores, etc. “A materialidade desses objetos passa a ser o suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos escolares” (Carvalho, 2007, p.118). A pesquisadora afirma também que o interesse passa a se dar sobre os usos diferenciados de objetos ou de modelos culturais e a investigação com relação as práticas diferenciadas de apropriação deles enquanto produtos culturais.

O trabalho toma como referencial teórico as ideias de Roger Chartier e Michel de Certeau, que demarcam três problemáticas distintas, mas confluentes: as relativas à *materialidade* dos objetos culturais; as relativas às *estratégias* que

os produzem e põem em circulação; e as referentes às apropriações de que são matéria e objeto. A autora exemplifica verificando, no caso de livros de destinação escolar, por exemplo, trata-se, em primeiro lugar, de "analisá-los da perspectiva de sua produção e distribuição como ob$_j$etos de *estratégias* editoriais em complexa correspondência com estratégias políticas e pedagógicas determinadas e com relação a sua *materialidade como* dispositivo modelizador (das práticas de sala de aula, por exemplo)" (Carvalho, 2007, p.118-119). Pode-se também analisá-los em sua configuração textual e editorial ou ainda, de investigá-los como suportes materiais de práticas de *apropriação,* indagando-se sobre os indícios materiais que fornecem sobre as práticas que deles fizeram uso.

Assim sendo a autora diz que levar em conta a *materialidade* do impresso é atentar para os dispositivos textuais e tipográficos de produção de sentido; *é,* assim, procedimento que não pode dispensar o cuidado com o que Chartier (1996) chama *sentido das formas, visto que* a configuração material do impresso é também *produtora de sentido. Carvalho aponta que isso* implica discernir os dispositivos textuais e tipográficos de modelização da leitura tal como proposto por Chartier (1990). Estes dispositivos estão conforme esse autor inscritos na configuração material do impresso, o que segundo Carvalho (2007) nos faz compreender que não é possível considerar os textos fora do suporte material que os dá a ler, não é também possível ignorar esse suporte e falar de práticas de *apropriação* abstraídas da *matéria* de que se apropriam.

Os conceitos de apropriação e tática de Certeau (1994) são fundamentais porque colocam em vista a impossibilidade de pensar nos usos que são feitos de objetos culturais abstraindo-os da materialidade desses objetos. Carvalho explica como o conceito de apropriação, tática e estratégia:

> Falar em práticas de *apropriação* implica, assim, pôr em relação uma matéria a ser apropriada, uma situação, uma finalidade e um agente dotado de competências específicas que, nesta situação, atualiza um repertório cultural determinado.. Mas, pensado como *tática* que subverte *dispositivos de modelização,* o conceito tem também especial pertinência, pois põe em cena o hiato entre usos prescritos e usos efetivos. Nessa acepção, ele tem o seu contraponto no conceito de *estratégia,* também tomado a Michel de Certeau, que remete a práticas cujo exercício pressupõe um lugar de poder. Aplicado, por exemplo, a uma história dos impressos de destinação escolar, o conceito põe em evidência dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas referidos a lugares de poder determinados:

> uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional, etc. Analisados como produtos de estratégias determinadas, os materiais impressos deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados por seus produtores –autores e editores– , mas têm esse seu valor indicial relativizado pelas estratégias de que são produtos. 0 que significa afirmar que dizem muito pouco sobre os usos que são efetivamente feitos deles por seus leitores. Assim, o conceito de *apropriação,* como *tática* que subverte os dispositivos materiais, textuais e tipográficos, de modelização do destinatário, põe em cena esse hiato entre os usos e suas prescrições, evidenciando a complexidade da relação entre objetos culturais e seus usos. Sobretudo nessa acepção, o conceito está no cerne de uma história cultural do livro e da leitura, abrindo espaço para unia infinidade de investigações sobre a multiplicidade de usos que um mesmo livro pode ter em tempos e em espaços distintos.[10] (Carvalho, 2007, p.121).

Segundo Carvalho pode se entender que:

> "enquanto as estratégias são práticas cujo exercício se dá, a partir de um lugar de poder, as práticas de apropriação, entendidas como táticas, dão-se sempre em um território que não é o seu. As estratégias de modelização das práticas muito freqüentemente fracassam e os produtos culturais que elas produziram e puseram em circulação resistem, ganhando vida autônoma em tempos e em espaços distintos daqueles em que os objetos foram produzidos". (Carvalho,2007.p.121-122)

Este artigo de Carvalho é fruto de um estudo que realizou sobre alguns impressos que circularam no Brasil nos anos finais do século XIX e décadas iniciais do século XX (Carvalho, 2001), que obteve como resultado a proposição de três modelos de análise de livros e revistas destinados ao uso de professores: a caixa de utensílios, o livro de aconselhamento e o tratado de pedagogia. Carvalho explica que o estudo teve como objeto empírico o manual de pedagogia, propondo-o como suporte material de modelos pedagógicos.

No primeiro modelo a autora analisa a relação entre pedagogia entendida como *arte de ensinar* e o modelo que propõe o impresso como *caixa de utensílios,* contrastando-o com o modelo *tratado de pedagogia,* que compendia os saberes tidos como necessários à prática docente, recusando-lhes o estatuto de *artes* e rei-vindicando-lhes o caráter de saberes derivados de conhecimentos científicos ou de princípios filosóficos. Nesta direção o manual configurado como *caixa de utensílios se* organiza segundo a lógica de fornecer ao professor "coisas para usar" na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma

estorinha lá. Nessa lógica, o manual é composto como impresso cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitarão, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas. Nesse modelo trazido pelos manuais prescreviam-se a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos. Assim, o impresso como *caixa de utensílios* teve como por fundamento um conjunto de regras culturalmente enraizadas que compunham a crença no impacto renovador do que era proposto então como *pedagogia moderna, uma* a pedagogia que se propõe a modelar a *arte de ensinar.* Um exemplo desse modelo foi a revista A Eschola Pública.

Outro modelo é dado pelo estudo feito por Prestes (1893) no qual consta que a bibliografia do programa da disciplina ministrada por Cyridião Buarque recomendava que seus alunos lessem "*Princípios de Pedagogia",* manual de autoria de José Augusto Coelho. Esse modelo é identificado por Carvalho como sendo o *Tratado de Pedagogia que* presidiu a organização desse manual português de autoria de José Augusto Coelho e que teve o seu primeiro volume adotado pela cadeira de Pedagogia e Direção de Escolas da Escola Normal de São Paulo, em 1893.

Carvalho se baseia em Coelho (1893) e afirma que o tratado tinha inspiração positivista, construiu uma cosmovisão do sistema filosófico e dos seus princípios de hierarquização das ciências, estabelecendo uma correspondência estrita entre a ordem do mundo, a ordem de aquisição dos conhecimentos, a organização da escola e a sua própria configuração material. Assim, por exemplo, o Tratado lamenta a "anarquia pedagógica" verificada na Europa, que estaria atrofiando o caráter essencial do nosso ensino enciclopédico e impedindo a pedagogia geral de compor a ampla ciência que se ocupa das sociedades humanas. O modelo de tratado diverge do modelo da caixa de utensílios. No tratado os princípios de organização escolar são derivados da pedagogia geral, construído peça por peça, o trabalho intenso enciclopédico. Por outro lado no modelo caixa de utensílios, o impresso é compreendido como a arte da minúcia e da dosagem que estrutura as atividades escolares, propondo modelos fundamentados em práticas exemplares da *arte de ensinar.*

O terceiro e último modelo trazido por Carvalho nesse estudo é o modelo livro de aconselhamento é produto de uma tradição mais antiga do que o do impresso como caixa de utensílios. Sua configuração é herdeira da

longa tradição de um gênero: o das preceptivas ou livros de aconselhamento de príncipes, que tiveram o seu apogeu nos séculos XVI e XVII. A autora s baseia em Hansen (2002) para dizer que:

> "A caracterísitca principal desse gênero" conhecido na Idade Média como *speculum* ou *specula Principum,* é apresentar o elenco completo das virtudes cristãs que definem o bom governo", definido este a partir de categorias teológico-políticas irredutíveis aos modos iluministas e pós-iluministas de definição da experiência histórica. Fundamentando-se na metafísica cristã, escolástica e neo-escolástica, e pressupondo a repetição do costume tradicional, o gênero recicla padrões antigos, gregos, latinos, patrísticos e medievais, adaptando-os à centralização monárquica dos séculos XVI e XVII e representando-os em formulações éticas ordenadas pela retórica.

Os livros de Pedagogia que circulam no século XIX fundamentados neste último modelo eram recheados de preceitos moralizantes visando moldar segundo representações éticas de longa tradição no pensamento teológico-político europeu, um novo tipo profissional: o professor. Baseados no bom senso e no senso comum através da experiência ordinária, estes preceitos ambicionavam cultivar as faculdades intelectuais e morais e fornecer ao professor informações e conselhos úteis para o exercício da *arte de ensinar.*

De acordo com Carvalho este modelo foi primeiramente amplamente difundido na França especialmente por volta de 1880 e em depois no Brasil obteve também grade repercussão. Um exemplo da presença desse tipo de literatura foi o significativo número de títulos franceses que compuseram o acervo originário da Biblioteca da Escola Normal da Capital na Província de São Paulo, hoje integrado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Outro modelo amplamente difundido no Brasil através bibliografias francesas foi o do tratado. O tratado põe em cena a *tradição* do campo de saber específico que compendia; ou seja, as autoridades canônicas, científicas, comprovadamente verdadeiras. O tratado toma princípios ditos filosóficos ou científicos com saberes extraídos da experiência de casos considerados de bom senso e muita vez de senso comum acumulados como cultura escolar informal, o *tratado de pedagogia,* se configura como manual que compendia e sistematiza os saberes que estatui necessários ao exercício da docência. O gênero *tratado* se confunde com o próprio campo da pedagogia que se propõe compendiar. Carvalho termina este seu estudo com a seguinte questão: teria assim nascido à pedagogia como ciência?

Este texto de Carvalho (2007) é muito interessante, pois propõe modelos que podem ser pertinentes para a discussão sobre os dos impressos empregados na formação docente. De acordo com Carvalho (2011), a autora deixa claro que desde que escreveu em 1989 sobre as primeiras iniciativas republicanas de institucionalização da escola em São Paulo, ela estava interessada nas estratégias políticas e pedagógicas que produziram o que ela chamou de “escola modelar”. Deste modo, identificou dispositivos que apontavam para a ideia de que as (boas) práticas docentes eram vistas como modelos para o engendramento de outras práticas docentes. Nesta ação ela também caracterizou o que chamou de modelo escolar paulista como modelo produzido por uma pedagogia, uma política e uma estratégia de formação docente ligadas por uma lógica determinada pelo “primado da visibilidade”.

De acordo com Carvalho, essa lógica visa à reprodução de um modelo escolar através de estratégias de produção de visibilidade de práticas exemplares. Nesta direção, essa lógica procura por a mostra dispositivos de propagação e implantação de “bons moldes” e de homogeneização das práticas docentes. Essa lógica se materializa nas estratégias de formação, como as demonstrações de práticas docentes na Escola-modelo, nos relatórios de inspeção e a divulgação impressa de “modelos de lições” em livros e revistas dirigidas aos professores. Desta forma a autora descobriu que esse modelo traz a tona uma concepção especifica de pedagogia moderna, uma pedagogia que conforme expõe é uma pedagogia prática, na qual a arte de ensinar se faz como boa imitação de práticas modelares.

No caso do impresso, essa concepção e forma de organizá-lo fornece ao professor elementos para usar, tais como poemas, historinhas, cantigas, etc.A autora chamou esse modelo de configuração material do impresso de “caixa de utensílios”. Na definição desse modelo proposto pela autora ela afirma que o grupo escolar era a instituição que sintetizava e fazia ver a modernidade pedagógica então ambicionada que, no caso, se fez por meio do método intuitivo, com suas lições de coisas.Esse método foi o elemento que orientou o processo de institucionalização de um sistema de ensino público.Juntamente com a Inspeção, dispositivo de modelagem cujo correto funcionamento ficou a cargo de uma articulação a uma pedagogia entendida como a arte de ensinar. Da composição desses componentes é que deriva o que a autora chama de modelo escolar paulista.

Carvalho explica que o modelo escolar paulista não é apenas constituído pela

junção desses componentes, mas sim pelas interrelações que articulam sistematicamente seus elementos. A lógica que o ordena se faz por da reprodução ou por meio da cópia ou imitação de modelos e esta baseada no primado da visibilidade, ou seja, trata-se de um modelo realizado por dispositivos que fazem ver práticas escolares realizadas a partir da concepção de pedagogia inseparável de uma estratégia de formação docente em que é principal a imitação inventiva de práticas exemplares. Nas escolas- modelo anexas as escolas normais a arte de ensinar torna-se, sobretudo dependente da capacidade de observar para imitar. È o ato de observar os professores experientes que pode garantir que se aprenda a ensinar.

De acordo com Carvalho estando presente nas práticas pedagógicas e políticas de institucionalização da escola republicana no Estado de São Paulo esse modelo pedagógico não persistirá por muito tempo. Com a reforma Sampaio Dória, realizada em São Paulo, no início da década de 1920 e a fim de se expandir a escola, “nacionalizando” (Carvalho, 2011, p.194) as populações operárias contrários à ordem republicana estabelecida e fazendo a universalização da escola popular, inicia-se uma reforma na escola um novo modelo pedagógico surge. O analfabetismo nessa época era um grande problema erradicá-lo era junto com a universalização da escola as classes marginalizadas os principais objetivos dessa reforma escolar.

A partir da segunda metade da década de 1920 sob a influência de difusão internacional da chamada pedagogia da educação nova a pedagogia moderna que vinha sustentando os princípios republicanos vai sendo abandonada. Esse novo modelo pedagógico da educação nova realiza uma transformação nas representações das práticas escolares e coloca em vigor uma nova percepção dos corpos infantis e das novas possibilidades de organização do tempo e do espaço escolar.Nesse novo modelo pedagógico uma nova perspectiva regula as práticas escolares, ou seja esta passa a ser baseada nas novas ciências da educação que assumem o poder de dizer a verdade sobre a criança e a educação.

De Acordo com Carvalho a pedagogia que vinha delimitando as iniciativas de institucionalização da escola paulista e a pedagogia da escola nova são postas em questão, cada uma reivindica o estatuto de pedagogia moderna, ou nova porque ativa para si.É desse embate que a pedagogia da escola nova sai vencedora e dita pejorativamente os saberes concorrentes como “pedagogia tradicional”.

A autora continua seu texto informando que Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo atuam nos finais da década de 1920 e inicio de 1930 em torno do projeto da reforma da sociedade pela reforma da escola.Eles instituem e fortalecem organizações capazes de assegurar seu poder de influência, ocupam cargos de trabalho no estado e estabelecem ocupações na grande imprensa e no mercado editorial como autores, editores e organizadores de coleções pedagógicas.Assim quando Lourenço Filho assume a diretoria geral da instrução Pública de São Paulo, logo após a revolução de 1930, ele muda o título, o formato e o escopo da revista que vinha sendo publicada como órgão da Diretoria.A revista Educação passa a se chamar Escola Nova. Na quarta capa desse impresso traz informações que se inserem como nova estratégia editorial. Naquele momento na revista constava “órgão destinado à livre exposição e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata” e também “obra de coordenação da nascente cultura pedagógica nacional” (Carvalho, 2011, p.197).

A seção bibliográfica da revista passou a ser organizada de modo a formar um repositório de informação retrospectiva e contemporânea da cultura pedagógica mundial, tornando mais facial aos professores a organização e orientação de suas leituras. O objetivo era o de também “coordenar um movimento de elaboração de uma cultura pedagógica nacional que subsidiasse a prática docente dos professores pela mediação de hábitos de leitura informados por um trabalho de atualização e de crítica bibliográfica efetuado pela revista; esses eram os objetivos declarados da nova iniciativa editorial” (Carvalho, 2011, p.198).

De acordo com Carvalho essa estratégia é bem diferente daquela que utiliza o impresso como caixa de utensílios com seus modelos de lições, quando “tratava-se de fornecer um repertório de informações, modelos e referenciais críticos que permitissem ao professor assumir, ele próprio, a “organização e orientação” de suas atividades.”(Carvalho, 2011, p.198).

Esta última forma de consideração do impresso segue uma direção que atualmente assume contornos específicos. Bueno e Souza (2012) partem de estudos sobre o modelo contemporâneo de formação docente para afirmarem que, se comparado ao modelo da modernidade proposto por Carvalho (2011), - que se configura através de uma racionalidade ordenada pelo primado da visibilidade, com suas respectivas práticas, modelos de lições e posturas exemplares exigidas dos professores - o modelo da contemporaneidade pedagógica é regido primado da

invisibilidade devido a fluidez das instituições que procuram consolidá-lo, seja por meio dos programas especiais e outros cursos de caráter semelhante.De acordo com as autoras esse primado da invisibilidade desse modelo é assegurado em sua dimensão maior e política, por uma lógica organizacional, amparada e condicionada por preceitos do controle racionalista-instrumental. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, as autoras afirmam que “a invisibilidade se manifesta por um conjunto de práticas que levam os docentes a buscar as referências modelares neles mesmos: o professor reflexivo, o professor pesquisador, a relevância de própria prática, o olhar para si mesmo, para sua história” (Bueno e Souza,2012, p.167).

Elas concluem que, diferente do que ocorria na modernidade, quando o modelo pedagógico era externo ao professor de maneira que suas características pudessem ser observadas e imitadas, o modelo da contemporaneidade permite que esse processo de aprendizagem profissional se volta para o próprio professor e a sua prática. “É para si mesmo que ele/ela deve olhar e fim de rever suas práticas, buscando fazer-se como um novo professor, por meio de operações que visam a uma (re)modelagem de si” (Bueno e Souza , 2012,p.167).

Por fim entende-se que essa (re) modelagem de si que é exigida aos professores integra um panorama em que o professor assume um lugar de consumidor cultural no grande mercado de formação docente, povoado por diversos produtos culturais, entre os quais estão os materiais impressos especialmente elaborados para sua leitura.Outro trabalho que desperta interesse a esta revisão, e que se pode incluir aqui é o estudo de Vilaronga (2010) que caracterizou a função autor do PEc-formação universitária, o motivo dessa inclusão é em virtude de que no material impresso do curso de licenciatura da UNIVESP tem em suas repartições decoradas pequenos textos com informações sobre os autores das aulas.Formato parecido e seguindo a mesma ordem de composição do texto é verificado também no material impresso para o curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP, objeto empírico de análise no estudo aqui proposto. Assim ter um trabalho que analisou a função autor em um material impresso de curso similar e mesmo precursor ao da Univesp é bastante interessante para esta pesquisa.

Neste trabalho Vilaronga expõe que para Foucault,o autor, é então uma *função* da noção de sujeito, que não surge simplesmente da atribuição de um discurso a um indivíduo, e sim é antes a construção do ser racional. “A “*função-autor* é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de

alguns discursos no interior da sociedade" (FOUCAULT, 2000 [1969], 46 *apud* VILARONGA, 2010, p.30).

Embora o conceito foucaultiano de autoria, entendida como dispositivo de controle dos discursos tenha sido responsável pela elaboração de questões centrais do estudo, a maneira como Foucault entende a autoria, impõe limites com relação a consideração dos textos que circulavam no PEC e para a delimitação da função da autoria nesse âmbito.Segundo a autora isto acontece tal como percebe Orlandi 1996 [1988] "porque, Foucault "guarda a noção de sujeito para situações enunciativas especiais (em que o texto original, 'de autor', se opõe ao comentário)" (ORLANDI, 1996 [1988] *apud* VILARONGA, 2010,p. 32). Assim Vilaronga compreende que os textos que circulavam no PEC não podem ser considerados "textos de autor", obras caracterizadas pela originalidade, instauradoras de discursividade. E sim que de acordo com Foucault aqueles textos estão mais próximos do que autor considera como comentário.

Vilaronga adotou assim outra fundamentação teórica através do trabalho desenvolvido por Orlandi (1996 [1988]), que amplia a noção de função autor proposta por Foucault. De acordo com essa autora, a *função-autor* não se limita a um quadro de produtores originais de linguagem,mas se realiza. Vilaronga entende a partir da perspectiva da autora que o conceito de autoria abarca também o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito: "se o locutor se representa como eu, o discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume como produtor de linguagem, produtor de texto" (ORLANDI, 2003 [1999], p. 75 *apud* VILARONGA, 2010, p.32).Desse modo Vilaronga conclui que para Orlandi (2003 [1999]) a própria unidade do texto é o efeito discursivo que decorre do princípio de autoria. E assim sendo, a autoria é necessária para qualquer discurso, colocando-a na origem na textualidade. E, portanto "o texto pode até não ter um autor específico, mas, pela *função- autor*, sempre se imputa autoria nele" (ORLANDI 2003[1999] p. 75 *apud* VILARONGA, 2010, p.33).

A autora analisou o material impresso do PEC e percebeu que os textos em que sua autoria era definida foram apresentados aos leitores com destaque na biografia, breves relatos e alguns deles com fotos dos autores com uma linguagem simples e se destacavam as atividades relacionadas ao magistério e a pratica em sala de aula, tudo do que se tratava do autor foi retirada da descrição dos próprios

pesquisadores na sua plataforma Lattes.Para completar a pesquisa a autora realizou a coleta de dados através de uma entrevista semi-estruturada com 13 indivíduos que aturam no PEC no período de maio a novembro de 2009, alem de uma entrevista realizada em 2005 com um integrante da equipe de edição do PEC.

Os textos que compunham o material impresso do pec- formação universitária foram escritos por diferentes autores, que exerceram a função (Foucault, 2000 [1969]) de classificar, reagrupar, delimitar e relacionar os discursos que circulavam naquele contexto. Vários sujeitos, com diferentes perfis, assumiram essa função autor no PEC: professores e alunos de pós-graduação (doutorandos) vinculados à USP, PUC- SP ou UNESP e outros pesquisadores que ocupam posição de destaque na área educacional. Esses autores desempenharam um papel bastante abrangente, que incluía as seguintes responsabilidades e desafios: selecionar conceitos e autores; escrever textos acessíveis aos professores e aos tutores do curso; possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica; “traduzir” os conceitos estudados para que fizessem sentido aos alunos-professores; trabalhar de maneira aprofundada e oferecer formação “compensatória”; fazer-se “presente” nas salas de aula do pec, por intermédio de seus textos, assumindo assim uma posição docente no programa; imprimir maior legitimidade, por meio de seus textos, aos discursos que circulavam no programa. Por último a função autor nos impressos do Pec também objetivavam trazer a *expertise* da universidade para o material e, ao mesmo tempo, convencer, por meio de sua biografia, que “tinham prática” na docência (algo importante para os legitimar diante de professores experientes).

•* *

Estudar um pouco a história dos impressos que foram dirigidos para os professores foi muito importante para este trabalho, possibilitando um panorama geral sobre o que vem sendo preparado, colocado à disposição ou mesmo imposto aos professores. Tais impressos fizerem e fazem circular muito do que se entende que deva ser aprendido e pensado pelos professores. Neste sentido, o estudo de seus processos de produção e de circulação constitui importante recurso para uma compreensão mais apurada sobre o campo educacional, o lugar que os professores

nele ocupam, bem como sobre o modo como universidade se coloca diante dos professores e de sua formação..

3. A Universidade e a formação de professores

A discussão sobre o modo como a universidade atua na formação de professores atualmente, inclusive por meio dos materiais de leitura que produz, requer pensar sobre sua história e sobre seu papel na institucionalização da ciência. Qual foi a motivação, propósito e caráter para o surgimento dessa instituição? Minguili, Chaves e Foresti (2007) se referem à história do nascimento da universidade, enfatizando o compromisso social com o qual a mesma foi criada. Com base em Manacorda (1989), essas pesquisadoras narram que os acontecimentos que se sucederam para o nascimento da universidade foram primeiramente a adoção por parte do Império Romano do cristianismo como religião no período compreendido como Idade Média. Nesse período, ocorrem também fenômenos políticos importantes com o surgimento de três poderes: o Império do Ocidente, a Igreja e o Império do Oriente. É nesse momento que a cultura greco-romana entra em decadência. Ao mesmo tempo, no Império do Oriente a cultura clássica também fracassa, “quando Justiniano manda fechar em 529 a gloriosa escola filosófica de Atenas” (Manacorda, 1989, *apud* Minguili,Chaves e Foresti (2007 p. 02).

Ainda segundo as autoras, a Igreja, as escolas episcopais e o clero secular naquele momento conservaram a cultura clássica por mais tempo,mas as escolas dos mosteiros e o clero regular rejeitaram essa cultura. Em seguida, no século VIII e IX Carlos Magno estabelece seu império na Europa Ocidental e dá ordens para que as escolas e bibliotecas nos conventos sejam melhoradas. E nessa circunstância que a educação passa a ser objeto da Igreja e do Estado. Com a ruína do Império Carolíngio (séculos X e XI) a educação passa para a Igreja e é compartilhada com pessoas leigas. Assim além dos Clérigos, quem quisesse ensinar deveria obter a licença docente.

No século XII, a Igreja estabelece que as escolas, tanto dos mosteiros quanto das paróquias, sejam abertas aos meninos das classes pobres (as meninas ou mulheres não tinham o direito de estudar nesta época). A docência começa a ser exercida neste âmbito, sem ser cobrada.

As primeiras cidades nascem por volta do VI ate o século X com poucos artesãos e alguns domésticos que trabalhavam para o senhor feudal. No século XI, as necessidades do senhores feudais fazem com eles permitam a circulação, compra e venda de mercadorias em seus castelos. As cidades se transformam e os castelos fortificados tornam-se mercados. As cidades viram centro de comércio e surge uma nova classe: a burguesia. Os burgueses não se interessam pela vida guerreira e rural relativa a nobreza, mas procuram uma vida tranquila e urbana. É neste momento, no século XI , que, sob influencia da burguesia que exige sua parte na instrução, a escola catedralícia transforma-se, no germe da universidade.

Com base em Ponce (1989), as autoras relatam que a universidade em seu início, era a união livre de homens que se propuseram ao cultivo da ciência visando criar de uma forma mais adequada um ambiente intelectual. Criada juntamente com o surgimento e expansão do comércio a universidade não se rendeu aos propósitos mercantis, mas sim se aprofundou e avançou os estudos, como por exemplo, em Bolonha (norte da Itália) com os estudos jurídicos, em Salerno (Sul da Itália) com os estudos sobre a prática médica ou em Paris com os estudos sobre teologia e filosofia.

As autoras explicitam que, desde sua consolidação na Europa, a universidade sempre foi caracterizada como uma instituição social. Passando para a época moderna a legitimidade da universidade esteve fundamentada na conquista da autonomia perante a Igreja e ao Estado, ou seja, “na ideia de um conhecimento regido por sua própria lógica, por necessidades oriundas do saber tanto sob o ponto de vista de sua invenção, descoberta ou transmissão” (p.04). E desde então a universidade europeia tem com princípios básicos a ideia de formação, reflexão, criação e crítica. Nos dois últimos séculos, com lutas sociais e políticas, houve conquistas de direitos sociais nas áreas de educação e cultura que também passou a fazer parte das universidades, tornando-a inseparável da ideia de democracia.

A universidade está fundamentada na valorização do conhecimento científico, por isso antes de falar da universidade nos dias atuais e de trazer uma discussão sobre seu papel, faz-se necessário falar um pouco sobre as transformações que ocorreram no mundo e que tiveram implicações para a ciência e para a vida do homem.

3.1 A ciência entre nós

Para discutir o poder da ciência na modernidade e suas implicações nas ações e valores do homem moderno e na sociedade atual, encontrou-se o livro de Alonso Bezerra de Carvalho (2005) intitulado: “Max Weber: modernidade, ciência e educação”. Esse autor focaliza ideias que considera centrais no trabalho de Max Weber. Entre estes temas o que desperta especial atenção neste trabalho, refere às discussões sobre o poder da ciência, sobretudo após a modernidade; enfatizando suas implicações na vida do homem no Ocidente, especialmente em virtude das consequências que decorrem deste período para a contemporaneidade. E são algumas dessas consequências ou acontecimentos relacionados à ciência que se busca na leitura daquele livro.

Alonso Carvalho nos conta que Max Weber (1864-1920) era um cientista e um professor dedicado que procurava, oferecer uma compreensão mais clara sobre a vida social, a integridade e a liberdade intelectual. De acordo com Carvalho, Weber em seus estudos explica um processo que ocorreu na modernidade e que modificou a forma de significação e interpretação do mundo com implicações na ciência e na vida do homem o tema da racionalização está presente nos mais variados estudos feitos por Weber, o que para ele é elemento central do que é comumente definido como modernidade. Este tema percorre desde análise do surgimento do capitalismo, do poder e da burocracia, passando pelos escritos metodológicos ate às investigações sobre religiões mundiais. Na conferência “*A ciência como vocação”* Weber expõe uma ideia sobre o significado que a ciência adquiriu no mundo ocidental moderno, explicando como ela teria contribuído para o processo de “desencantamento do mundo”. O autor explica que Weber afirma que se consideramos o pensamento de que a ciência poderia dar sentido ao nosso cotidiano, a descrição feita por Weber é contrária a isso. A ciência não teria mais o poder de uma visão de mundo que pudesse ser considerada como fator decisivo, único e último da existência humana. Weber traz outro importante questionamento: Qual é o significado que o professor moderno adquire num mundo em que a

probidade intelectual e profissional tornou-se uma exigência? A argumentação em torno deste tema será feita mais para frente neste trabalho.

Carvalho ressalta do pensamento de Weber sua discussão sobre o modo como, ao contrário do que ocorre no Oriente, a arte, a ciência, a política e a vida econômica ocidentais estariam marcadas por forte presença da racionalidade.

Carvalho explica O trabalho de Weber "*A ética protestante e o "espírito" do capitalismo"* lhe ofereceu condições de afirmar que o capitalismo se tornou mais eminente no Ocidente, devido aos preceitos do protestantismo. Nesse trabalho, ele responde a seguinte pergunta: "o que é específico do ocidente e como veio a desenvolver-se?" E aponta que a racionalização teria se manifestado com o processo de diferenciação das esferas de valor e de ação na ciência, arte, moral e direito antes unidas pela religião, esse processo se efetivou dessacralizando ou desencantando da tradição – retirando do mundo os seus elementos metafísico – religiosos.

> "O surgimento do cálculo racional dos custos da produção, a institucionalização do trabalho assalariado, o aparecimento de uma nova maneira de pensar e agir que favorecia o processo de acumulação e a contínua incorporação da ciência e da técnica ao processo produtivo, como também a modificação do Estado, que passou a se organizar com base no sistema tributário centralizado, num poder militar permanente, no monopólio da legislação e da violência e, principalmente, numa administração burocrática racional [..] elementos que manifestariam a racionalidade instaurada no mundo ocidental moderno.(Carvalho, 2005 p.38).

No caso do conhecimento, apenas o Ocidente teria se estabelecido fundamentado exclusivamente no racionalismo. Carvalho explica que, mesmo com os avanços no campo da ciência em outras civilizações como na China, na Índia ou na Babilônia, faltava à fundamentação matemática, a lógica que se instaurou pela primeira vez entre os gregos. Eles também não tinham o "método experimental" que só veio a surgir com o período renascentista.

> "Um tratamento racional, sistemático e especializado da ciência por especialistas treinados, em um sentido que se aproximasse de seu atual papel de dominância na cultura contemporânea, permitindo aumento cumulativo do saber empírico e da capacidade de prognose, que podem ser postos a serviço do desenvolvimento dos empreendimentos capitalistas, não existiu senão no Ocidente (cf.Weber,1967, p.3).A ciência tornou-se autônoma, ou seja, perdeu os laços que a prendia à religião, tornando-se racional, ampliando o seu saber e dominando instrumental e organizativamente os processos empíricos, objetivando metodicamente a natureza.Assim teria se colocado pari passu com o desenvolvimento da

> técnica, principalmente naquilo que poderia servir à economia emergente"(Carvalho,2005, p.39).

A religião nos tempos modernos perde a função que lhe foi conferida em outros períodos de criadora da cultura. Ciência e religião entram em conflito e todo aumento do racionalismo levou a religião do campo racional para o irracional. Os progressos econômicos e técnicos também desestruturam a religião, pois cada avanço do conhecimento empírico e da dominação da natureza representa um retrocesso na religião.

A arte também sofre o mesmo processo de racionalização e torna-se independente da religião, ela passa a ter legitimidade e coerência interna, uma consciência racional. Arte e religião perdem o vínculo e intimidade que antes lhes era comum em danças, cantos cultos, etc. Contudo, a situação muda quando a arte sofre o processo de intelectualização racionalista e que faz com que ela adquira consciência de sua especificidade como atividade humana.

A moral que era ligada a religião torna se cada vez mais secular. A ética que surge do mundo ocidental torna-se universal sendo disseminada por toda a sociedade. O individuo toma contato com essa ética passa a organizar a vida social de acordo com esse novo parâmetro. Esta ética é também responsável pelo reconhecimento de ordem natural em que a ciência pode e deve explorar.

O processo de racionalização também se efetiva com emergência da empresa capitalista e do Estado moderno:

> "A política, tendo o Estado como uma de suas manifestações, e a economia onde se manifestam os empreendimentos capitalistas, adquiriram um caráter que não encontramos em outra parte que não no Ocidente.Tal como a ciência , que teria se estruturado com o surgimento dos especialistas, o Estado moderno se constituiu com base nos funcionários especializados que executam as atividades inerentes à ordem – a burocracia (Carvalho, 2005, p.42).

Como explica Carvalho, o Estado teria se constituído como uma Constituição racionalmente orientada, com um direito racionalmente ordenado e uma administração levada a efeito por regras racionais, com leis e administrado por funcionários especializados.

> “No Estado contemporâneo – e isso é essencial ao conceito de Estado – a separação entre o quadro administrativo, os funcionários administrativos e os trabalhadores, em relação aos meios materiais de organização administrativa, é completa” (Weber, 1982,p. 102 *apud* Carvalho , 2005, p. 43).

Quanto ao direito e a administração como estruturas racionais estes sistemas também permitiram melhor sustentação ao capitalismo que não ficou apoiado apenas nos meios técnicos de produção.

No que se refere à economia ocidental, Weber compreende o capitalismo como a campo de maior ação do homem moderno. O capitalismo é tomado como um impulso para o ganho, para o lucro, entre as pessoas do mundo todo e em todas as épocas onde haja essa possibilidade.

Conforme Weber (1967 *apud* carvalho 2005 p. 44) na era moderna o sistema capitalista se apoia no trabalho racionalmente e livre. Esse acontecimento foi motivado em virtude do Protestantismo que dignificava o homem trabalhador como um servo cumprindo a vontade de Deus na terra.

Além do fato de serem herdeiros de maior poder aquisitivo e material, os protestantes tinham uma educação inteiramente diferente e oposta à dos católicos, tanto no aspecto qualitativo como no quantitativo, o que favorecia o interesse pelos empreendimentos capitalistas. Enquanto a educação católica está voltada para os estudos humanísticos, prevaleciam no protestantismo os estudos direcionados para trabalhos técnicos e especializados que evoluíram com os conhecimentos na área dá ciência. A ciência também foi impulsionada pelo capitalismo.

Outro fato que marca os nossos tempos com o processo de racionalização é a mudança de único modo de significar para o politeísmo de valores. Explicar-se-à na parte seguinte como isso modificou o mundo no modo de ver de Weber.

3.3 Pelos caminhos da ciência

De acordo com Carvalho, tendo por objetivo aprofundar o conhecimento histórico social, Weber passa a considerar a significação cultural que o objeto adquire como elemento principal para se compreender e interpretar o real. Defendia

o conhecimento histórico com uma “ciência do real” para ele a relação entre o dado empírico e os valores opera através de uma seleção que por sua vez depende do ponto de vista do pesquisador ao definir sua área de pesquisa. Para ele o mundo histórico é o mundo da cultura, dos valores, portanto não cabe ao cientista social definir os fins últimos, pois nos movemos no mundo fatual e não no mundo ideal dos valores.

O autor explica que Weber entendia que o conhecimento histórico cultural é só mais uma forma de representar a realidade. Weber afirmava que a produção de um conhecimento que pretenda captar e representar o conteúdo do objeto pesquisado na sua totalidade está condenado ao fracasso. Também seria, para ele, um erro pensar que a ciência está revestida da capacidade de reproduzir de forma absoluta o real. Assim as ciências não têm condições de dar uma resposta definitiva, final e universal sobre o que conhece, visto que a realidade é sempre muito mais do que os conceitos são capazes de representar. Também não há um caráter unitário de realidade, pois o que aprendemos é sempre algo provisório. E mesmo que a ciência tenha o objetivo de ordenar racionalmente a realidade empírica, ela não poderia validar por meios científicos os mais diversos pontos de vista, valores e perspectivas que encontramos na sociedade. A ciência tem seus limites entre eles o de apreensão da sociedade que não se faz numa ordem de realidade externa que obedeceria às leis que a ciência poderia captar e por fim toda ciência estaria impossibilitada de instituir um conhecimento com validade objetiva sem levar em consideração as ideias de valor arraigadas no pesquisador.

Segundo Weber, não se pode supor que a realidade social, tomada como um todo, tenha uma ordem interna e leis gerais capazes de impor a qualquer pesquisador o seguimento das mesmas pra obtenção do conhecimento. Para Weber é preciso considerar que a tarefa do conhecimento científico na “ordenação racional da realidade empírica” (Carvalho, 2005 ,p.63) não busca o saber através da reprodução em ideias em uma ordem objetiva já dada, mas sim por meio de uma ordem de aspectos do real feita por nós , que selecionamos de acordo com os nossos valores.

Weber exemplifica fazendo uma crítica com relação à forma que a perspectiva econômica de matriz “materialista” teria estudado os fenômenos histórico-culturais. De acordo com ele há duas situações que é possível perceber:

> [..] primeiro, a transformação dessa perspectiva numa concepção econômica da história em que a economia política poderia e deveria produzir juízos de valor e, em segundo lugar a crença de que o caráter de fenômeno socioeconômico de um evento é algo objetivamente inerente, ou seja, uma instância do real totalmente independente do sujeito que com ela se relaciona no ato de conhecer (Carvalho, 2005, p.63).

Para Weber, o objeto a ser conhecido estaria, por um lado, condicionado pela orientação do interesse do pesquisador. Essa orientação estaria baseada no que ele chama de "signo cultural" que atribuímos ao evento em questão e a cada caso particular. Assim sendo, para a ciência, o conhecimento está ligado a premissas subjetivas, compostas por valores que se impõem em determinadas épocas e que se traduzem em interesses que orientam o conhecimento.

Há, portanto uma parcialidade e provisioriedade que orienta o trabalho cientifico e o erro acontece quando se amplia esta parcialidade até chegar a uma ciência geral do social, ou seja, quando se transforma um ponto de vista parcial em universal, não considerando que ele foi utilizado apenas para iluminar a significação dos elementos escolhidos pelo pesquisador (p.65).

Weber compara as ciências sociais com às ciências naturais. Estas últimas são feitas pelas as relações quantitativas, suscetíveis de medições exatas por outro lado no campo das ciência sociais o que interessa é o aspecto qualitativo dos fatos, em que há a intervenção da análise baseada no subjetivo.

> O método generalizante das ciências naturais se caracteriza pelo estabelecimento de leis gerais por redução das diferenças qualitativas a quantidade mensuráveis com precisão. Esta prática despoja a realidade da riqueza do singular, construindo conceitos cujo conteúdo empobrece à medida que sua validade geral se torna maior. (cf. Freund, 1980, p. 12 *apud* Carvalho 2005, p. 69).

> Se os conceitos, tomados como um sistema fechado como leis invariáveis, impossibilitam que as ciências culturais obtenham um conhecimento válido que significado eles tem especificamente para elas? (cf. Weber. In: Cohn, 1982,p.100-1). Weber entende que as ciências naturais, a partir de seus conceitos universais e abstratos teriam se convertido em "puras 'artes' práticas. A medicina clínica e a "tecnologia" teriam como objetivo, além dos seus conhecimentos específicos, estabelecer valores que deveriam servir para a saúde do paciente, no caso da primeira, e o aperfeiçoamento técnico de um processo de produção, no segundo. Neste caso, a ciência não só estaria apta a ensinar a alguém o que pode e o quer fazer, mas também aquilo que este alguém deveria fazer,mas também que este alguém deveria fazer. Haveria uma mistura de conhecimento teórico e possibilidades técnicas e praticas, ou seja, a confusão entre sentimento e entendimento, vontade e saber, ordens de valores e ordens de vida, conhecimento e juízo de valor (Carvalho,2005, p.78).

Fazendo um retorno e voltando a focalizar os domínios que foram colocados à margem das sociedades ocidentais pela racionalização e pela ciência, pode-se entender que:

> Apesar da presença de racionalização e da intelectualização nos domínios da atividade humana elas não teriam conseguido solapar o império do irracional. Ao contrário, ela teria, inclusive, se reforçado com mais intensidade, pois o homem só conseguiria racionalizar as relações exteriores, dominando-as e avaliando seu alcance e seus efeitos . mas quando se trata de opiniões, das convicções e das concepções de mundo pessoais, encontramos uma diversidade, impossível de uni-las num todo absoluto. Este conflito de várias ordens de valores é, para Weber, conseqüência da inexistência no mundo de um princípio universal que possa ser considerado o fundamento justificador de qualquer escolha valorativa. Esse caráter conflituoso é o mesmo que encontramos em diversas áreas do conhecimento quando estão diante da impossibilidade de justificar cientificamente as suas pressuposições. Nelas as pressuposições só podem ser interpretadas segundo as opiniões pessoais de cada um, aceitando-as ou rejeitando-as (Carvalho, 2005,p.89).

Freund (1980), considera essa concepção de Weber como o mais original, a "irracionalidade ética do mundo". Assim volta-se a falar também do politeísmo de valores que segundo Weber é o que encontramos quando partimos da experiência pura, quando levamos em consideração a dureza dos fatos desagradáveis e inconvenientes do real.

Com base em Nitzsche, Weber considera que não há uma única interpretação da realidade humana, mas várias e conclui que uma pluralidade de valores e a moral recaem em um perspectivismo, ou seja, em um tipo de relativismo, o que para Weber é um verdadeiro desencantamento do mundo.

3.4 Professores entre dois mundos

Voltando à discussão sobre os impressos produzidos para o curso de Pedagogia da UNIVESP, as análises realizadas permitem afirmar que sua materialidade sugere um forte apelo ao conhecimento acadêmico, uma ênfase na ciência, como promotora detentora do saber, da verdade, de um mundo novo que estaria sendo aberto para ser apreendido pelos alunos-professores do curso, transformando suas concepções sobre o ensino, a prática, a concepção de mundo e de vida.

Para tanto, faz se necessário entender também aqui dizer que ao estar fundamentada no conhecimento cientifico, conhecimento acadêmico, a universidade deve também cumprir com algumas funções motivo pelo qual ela foi pensada é se efetiva no mundo.

No livro “Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade”,o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2000) define a missão que, segundo ele,é “eterna” da universidade. Para ele, a universidade “é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria” (p.188). Nesta a atividade de seus membros com o objetivo de procurar de forma incondicional a verdade. Disto, diz o autor, decorre os seus três grandes objetivos: primeiro que a verdade só se faz inteligível a pessoas que a procuram sistematicamente, sendo que investigação é o principal objetivo da universidade. Para o autor o campo da verdade é maior que o da ciência e isso porque entende que a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo. Tudo isso porque a verdade deve ser transmitida e isso faz com que a universidade tenha também o compromisso de ensinar : o ensino das aptidões profissionais também engloba a formação integral do ser humano.Estes três objetivos seriam segundo o autor inseparáveis e constituem uma ideia permanente de universidade uma ideia singular porque está vinculada à unidade do conhecimento.

De acordo com o autor, essa perenidade de objetos da universidade foi abalada na década de 1960 devido às pressões e transformações a que a mesma foi submetida. Mesmo assim as três principais funções da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Contudo houve também um desvio sobre ela no sentido de atrofiamento da dimensão cultural e do privilegiamento do seu contudo utilitário, produtivista que ocorreu devido sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que esta unicidade das funções da universidade foi movida acarretando em outros diversos fins por vezes contraditórios.

Neste capítulo o autor descreve que o relatório da OCDE de 1987 sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais:

> Educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de obra-qualificada, educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia, mecanismo de seleção para

> empregos de alto nível através de credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e a comunidade local, paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papeis de liderança social (OCDE, 1987:16 e SS. *Apud* Santos 2000 p. 189).

A partir da consideração dessas funções da universidade, é possível considerar, com maior propriedade, o modo como esse "mundo" universitário, acadêmico, com contornos tão particulares, se relaciona no espaço social com o "mundo dos professores". Esse último costuma ser regido pela prática escolar, onde os interesse dos sujeitos se voltam para questões de ordem prática, relativas à educação dos alunos. Nesse contexto, como nos lembra Chartier (2007), a circulação dos saberes para ensinar ocorre, sobretudo por meio da oralidade, pelas "receitas" informalmente trocadas entre os professores. De seu lado, como visto antes, o mundo da universidade gira em torno da valorização do conhecimento científico e é regido por uma "economia escriturística" (de Certeau, 1994), no âmbito da qual os saberes circulam por meio de textos escritos, sobre os quais vigora o direito de seus autores, como ressalta Vilaronga (2010).

Diante desse panorama, retoma-se a pergunta formulada por Weber sobre qual seria o significado que o professor moderno assume em um mundo no qual a probidade intelectual e profissional tornou-se uma exigência. Considerando-se que, na contemporaneidade, a exigência por parte dos novos procedimentos e novas formas de empregabilidade, vai ao encontro da busca de uma qualificação maior das pessoas que devem se interessar em adquirir essa maior qualificação exigida pelo mercado de trabalho por meio de uma da formação fundamentada no conhecimento. Isso dá indícios que o saber que o professor moderno toma posse quando realiza seu aperfeiçoamento intelectual pode ser uma experiência bastante grandiosa em termos de resignificação da concepção e atuação deste profissional no mundo. Esta formação conquistada pelo professor no caso aqui da pesquisa sobre um professor que volta para a sala de aula da universidade desempenhando portanto o papel de aluno, volta até essa instituição que é a universidade para melhorar seu estatuto profissional. Nos nossos dias é a universidade que permite a uma parcela significativa de pessoas de exercerem seu trabalho e desta maneira conquistar ganho financeiro e, portanto o sustento para se viver a vida no modelo econômico

capitalista, bem como para adquirir e ou melhorar financeiramente e materialmente suas vidas, gozando do que se considera como bem estar social.

O significado que este professor consiga alcançar, portanto, é de um novo homem. De um homem transformado pelo saber e reconhecido pela posse dele, pois isto permite que ele possa agir com a certeza de que esta fazendo o melhor no trabalho e na vida das outras pessoas que por sua vez, usufruem do beneficio de se ter uma pessoa qualificada atuando no mercado de trabalho e levando que leva desta forma o bem estar social a vida da pessoas em geral.

3.5 O mundo da universidade

Minguili, Chaves e Foresti (2007) dizem “Chegamos ao nosso milênio refém da mercantilização produzida pela volúpia do neoliberalismo” (p.04).

Para elucidar a questão das universidades nos dias atuais traz-se aqui os apontamentos feitos no texto de Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida filho. ”A universidade no século XXI: para uma universidade nova” (2008) pois é bastante atual e contextualiza muito bem e tece a crítica ao período neoliberal em que estamos vivendo e que implicado em diversas crises pelas quais a universidade pública vem passando decorrentes ou acentuadas em virtude desse modelo de desenvolvimento econômico.

Nos Prefácios desse livro, os dois autores começam expondo a necessidade de uma reforma democrática emancipatória da universidade, visto que com as transformações recentes que vem ocorrendo no mundo e no sistema de ensino superior vem fazendo com que a Universidade pública fique suscetível aos impactos dessas mudanças e aos poucos vá se desprendendo de seus princípios e funções originais. De acordo com esses autores a universidade precisa saber onde está implementada para que possa tomar orientação e saber qual caminho trilhar por meio de perspectivas e projeções para o futuro. Outro objetivo dessa reforma na universidade é o de criar uma instituição, uma nova universidade comprometida com as aspirações democráticas e com a justiça social e ao mesmo tempo de fazer com que a mesma contribua para uma globalização solidária do saber universitário.

Na introdução do capítulo 1 intitulado "*A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* o autor Boaventura de Sousa Santos recorda aos leitores que há 15 anos ele publicou um livro sobre a universidade, as suas crises e os desafios que lhe eram feitos no final do século XX. O texto intitulado: "Da idéia de universidade a universidade de idéias publicado no livro: Pela mão de Alice o social e o político na pós-modernidade (já citado nesta dissertação). Neste texto o autor menciona que faz referencia a três crises que devem ser enfrentadas pela universidade. A primeira crise é da hegemonia que diz respeito as funções tradicionais concernentes a universidade e as que lhe foram sendo atribuídas ao longo do século XX. Na universidade a produção da alta cultura pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade desde a Idade Média européia vem se ocupando. Do outro lado as exigências do mundo capitalista e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada. A incapacidade da universidade em realizar funções contraditórias teria levado o Estado e os agentes econômicos a procurar fora dela meios para se chegar a estas postulações.

Nesta direção, a universidade deixou de ser a única instituição comandante do ensino superior e na produção de pesquisa. A segunda crise pela qual a universidade estaria passando seria a crise de legitimidade por ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências e ao mesmo tempo devido às exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. Por último, a crise institucional foi promovida pela contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

A universidade, sobretudo nos países centrais, não teria conseguido acabar com as crises, vindo a tentar controlá-las para que não se aprofundassem mais. O autor questiona o que teria acontecido nos últimos 15 anos? Quais as respostas pra os dilemas atuais que a universidade enfrenta? Como caracterizar a situação em que se encontra a universidade?

De acordo com o autor as crises só podem ser vencidas conjuntamente por programas de ação gerados dentro e fora da universidade. Enquanto a universidade foi mantida pelo Estado com um bem público tudo correu bem, no entanto quando nos últimos 30 anos o Estado rompeu seu compromisso político com a universidade esta entrou na crise institucional. Isso ocorreu pela perda de prioridade do bem público universitário, através de processo de retirada de investimentos financeiros e descapitalização no bem público universitário e falta de políticas públicas relativas ao mesmo. Nos países que viveram nas últimas três décadas tendo passado pela ditadura a crise institucional visou reduzir a autonomia da universidade e a eliminação da criação de conhecimento crítico teve em vista por a universidade de acordo com projetos modernizadores tentando estabelecer uma ponte com redes de privatização. E nos países que passaram da ditadura a democracia a extinção do controle político de autonomia foi freqüentemente usada para justificar a criação de um mercado de serviços universitários. A crise desencadeou com que a universidade a jogasse sua autonomia junto a privatização e a obrigou a buscar sustentação em dependências bem mais dispendiosas que Estado tendo sua autonomia regulada pelos ministérios das finanças e da Educação. Conforme Boaventura (2008) no Brasil o que ocorreu nos últimos anos é que a perda de investimentos financeiros foi mais intensa também pela perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado.

Ainda de acordo com Souza Santos, a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) incitada pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente e com isso a abertura do bem público universitário à exploração comercial. A ideia dessa imposição neoliberal é de que a universidade assim como o Estado é irreformável e isso justificaria a criação da mercadorização da universidade. Este processo ocorre em duas etapas a primeira vai de 1980 à 1990 quando se consolida a expansão do mercado nacional universitário. Na segunda etapa emerge o mercado transnacional da educação superior e universitária que a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio.

O autor aponta que essa globalização neoliberal mercantil da universidade junto com a crise institucional são os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num variado campo de valorização do capitalismo educacional. Primeiramente a mercadorização quer incitar a universidade a superar a crise financeira através da elaboração de soluções próprias especialmente por meio de parcerias com o capital maiormente o industrial. A universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar com o tempo a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma instituição chegando ao ponto de não só produzir para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, gerenciando planos de estudo, certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. O autor dá alguns exemplos desse processo pelo mundo.

> "Nos países centrais, a situação é diferenciada. Na Europa onde o sistema universitário é quase totalmente público, a universidade pública tem tido, em geral, poder para reduzir o âmbito da descapitalização ao mesmo tempo que tem desenvolvido a capacidade para gerar receitas próprias através do mercado O êxito desta estratégia depende em boa medida do poder da universidade pública e seus aliados políticos para impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas. Em Espanha, por exemplo, essa estratégia teve êxito até agora, enquanto em Portugal fracassou totalmente. Emergiu, em quase todos os países europeus, um sector privado não universitário dirigido para o mercado de trabalho. Este facto levou as universidades a responder com a modificação estrutural dos seus programas e com o aumento da variedade destes. Nos EUA, onde as universidades privadas ocupam o topo da hierarquia, as universidades públicas foram induzidas a buscar fontes alternativas de financiamento junto de fundações, no mercado e através do aumento dos preços das matrículas. Hoje, em algumas universidades públicas norte-americanas o financiamento estatal não é mais que 50% do orçamento total7. Na periferia, onde a busca de receitas alternativas no mercado ou fora dele é virtualmente impossível, a crise atinge proporções catastróficas. Obviamente que os males vinham de trás, mas agravaram-se muito na última década com a crise financeira do Estado e os programas de ajuste estrutural. Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infra-estruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseramente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa.(Santos e Almeida Filho, 2008 p. 23).

No caso do Brasil a tentativa é de aplicar a mesma racionalidade da semiperiferia. O autor afirma que um exemplo dessa lógica, pode ser verificado no relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não vão, isto é, que não devem aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante que, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes e com a eliminação da gratuitidade do ensino público, tal como está ocorrendo agora em Portugal.

Souza Santos afirma que a década de 1990 revelou outra contradição quanto ao crescimento de mão de obra qualificada ligada a economia baseada em conhecimento e por outro lado o crescimento altíssimo de empregos com baixíssimo nível de qualificação. O autor afirma, portanto que a política neoliberal fez com ocorresse a contratação tanto qualificada como a pouco qualificada. A primeira pelo que ele chama de fuga dos cérebros (*brain drain)* e a por meio da subcontração (outsourcing) de serviços tecnicamente avançados e a segunda através da deslocalização das empresas e também através da imigração, muitas vezes clandestina. O autor explica ainda que:

> Neste campo ocorreu uma outra contradição entre a rigidez da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado. Essa contradição foi contornada, por um lado, pela criação de sistemas não-universitários de formação por módulos e, por outro lado, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e, por último devido à educação permanente que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente (Santos, 2008, p. 16).

A influência da economia neoliberal levou o fim da democratização do acesso gratuito à educação superior verificada, por exemplo, pela substituição da gratuidade por empréstimos para estudar tal como ocorre na Austrália.

Para o Banco Mundial, a educação é um dos mercados mais “vibrantes” (p. 18) do século XXI. A partir dessa conscientização o crescimento do capital educacional tem sido exponencial e as taxas de rentabilidade são das mais altas.

O mercado global da educação vem especialmente desde a última década se transformando em uma parte significativa do comércio mundial de serviços. A regra que rege nossos dias é movida pela lógica da sociedade da informação, pois a administração, a qualidade e a velocidade da informação são fundamentais para competitividade econômica. A economia exige cada vez mais capital humano como

condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda na empregabilidade. Neste sentido as universidades têm de estar a serviço da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento.

Outro processo concernente aos serviços universitários mercantis ocorre segundo Boaventura desde 2000, por meio da transnacionalização neoliberal da universidade imposta através da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Para essa organização a educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e seu objetivo é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. Souza Santos nomeia 4 tipos de oferta transnacional. O primeiro é a oferta transfronteiriça que consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação à distância, aprendizagem online, universidades virtuais. O segundo é o consumo no estrangeiro consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional físico do consumidor. É por exemplo o movimento de pessoas que empregam suas reservas financeiras em estudos em países de primeiro mundo, como por exemplo, os Estados unidos. A terceira oferta é a presença comercial e consiste em o produtor privado de educação superior estabelecer filiais no exterior a fim de aí vender os seus serviços. Por último o quarto é a presença de pessoas consiste na deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados num dado país, sejam eles professores ou pesquisadores.

Outra ideia importante trazida pelo autor é a inculcação ideológica que faz ver a educação pública como mercadoria. Essa conversão decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potencializar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregularização, mercadorização e globalização.

O autor também enfatiza que outro fator que tem abalado a universidade pública refere-se ao impacto das novas tecnologias de informação e comunicação com a proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino-aprendizagem à distância que permite que as pessoas possam aprender fora do campus da universidade. A universidade perde seu campo de atuação que também a legítima.

Por último fala a respeito do conhecimento universitário para o pluriversitário com parcerias universidade-indústria, responsabilidade social em relação ao conhecimento produzido. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, potencializada pela revolução da tecnologia de informação e comunicação.

Como solução para os problemas enfrentados pela universidade pública o autor prevê a reforma desta instituição de forma criativa, democrática e emancipatória. A posição a ser tomada pela universidade é enfrentar a globalização como alternativa contra-hegemônica através de reformas:

> "As reformas nacionais da universidade pública devem refletir em um país centrados nas escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados, mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica. Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objectivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase de globalização capitalista.(Santos e Almeida Filho, 2008, p.51).

Neste sentido a universidade não deve sair da pressão sofrida da globalização, pois em sua crise ela ficou suscetível e agora compartilha dos princípios do neoliberalismo. Por isso, de qualquer situação podemos ter como objetivo que o papel da universidade pública define-se na coletiva dos problemas sociais, seja local ou nacional, e que não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global.

O autor, explica que a universidade pública necessita criar novos vínculos, novos compromissos sociais locais, nacionais e globais, a fim de se tenha uma reforma na universidade criando uma nova universidade pública *do século XXI.*

O autor faz uma crítica aos dois preconceitos contraditórios existentes em nossas Universidades públicas: o de que a Universidades públicas só pode ser reformada pelos universitários e de que a Universidades públicas nunca se auto-reformará. Para explanar suas ideias, ele cria a figura de protagonistas, que exercerão os papéis de atores em busca de uma solução eficaz para o problema

que a educação pública vivencia, já que o projeto tem que ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo.

O 1º protagonista é a própria Universidade pública. É um campo social muito contraditório e sectário, com setores e interesses contraditórios internamente, com a manutenção do *status quo* e da recusa quer da globalização neoliberal, quer da globalização alternativa. Esta é uma posição conservadora.

O 2º é o Estado, onde, existe uma relação de amor-ódio entre Estado e Universidade, uma problematização a partir de Fernando Henrique Cardoso.

O 3º protagonista das reformas são os cidadãos socialmente organizados, que possui uma relação distante e hostil com os setores não cultos da sociedade. Nos países periféricos há um 4º protagonista: o capital nacional.

Em seguida, o autor explica que uma grande arma é enfrentar o novo com o novo, através *da luta pela definição da crise* e sair de sua posição defensiva em relação ao contrato educacional. Deve-se mudar sua rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo próprio Estado, que proclama flexibilidade, uma concepção de liberdade econômica e de expertise, que impediu de trazer para as Universidades Públicas novos perfis de profissionais, capazes de lidar criativamente com as transformações e com a capacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação à distância. Deve-se lutar pela definição de universidade baseada no tripé *ensino pesquisa e extensão.*

Diferencia também o Ensino Superior de Universidade, pois o primeiro não está vinculado necessariamente à pesquisa e ou à pós-graduação. Sugere então parceria com outras universidades no âmbito da rede nacional ou mesmo, no âmbito internacional. A universidade deve ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de consumo fraudulento. Busca-se com isso, igualmente, reconquistar a legitimidade da universidade através do domínio do seguinte eixo: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública.

O 5º protagonista é a escola pública, onde o autor diz que devemos criar uma nova instituição, uma nova rede de ensino. Desde que centramos na questão da legitimidade da Universidade, de sua hegemonia, a qual é derivada de ela ser um espaço público onde o debate e a crítica sobre a sociedade se podem realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade.

Sugere, ainda que a educação seja cooperativa entre os países de Língua Portuguesa, como uma alternativa exigente, mas realista, fora da qual não será possível a nenhum país resistir, individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade.

Souza Santos conclui e compreende que a universidade no século XXI somente a reforma democrática interna e externa da universidade pública a tornará certamente menos hegemônica.Desse modo sua especificidade enquanto bem público tem que residir em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui.

3.6 O mundo da universidade e o mundo da escola

Tendo como referência o trabalho de Sarti (2005) sobre as práticas de leitura dos professores das séries iniciais de ensino no Programa PEC - Formação Universitária, destaca-se o modo como ela identificou e designou as relações existentes o “mundo” a qual pertence os professores e mundo da universidade. Sobre as relações estabelecidas entre esses “dois mundos”, a pesquisadora esclarece que a circulação de saberes acadêmicos-educacionais no programa que focalizou oferecia oportunidades para uma maior aproximação entre os professores e a universidade, algo que rompia com ao distanciamento histórico entre esses dois grupos e suas culturas profissionais. Tradicionalmente, existem importantes dificuldades na circulação de saberes entre esses dois espaços, embora nas últimas décadas propostas para a superação de tais dificuldades tenham sido elaboradas, com o propósito de que as escolas deixem de ser vistas apenas como objetos de estudo por parte dos universitários, passando a ser consideradas como instâncias de produção de saberes. De sua parte, os professores teriam acesso aos resultados das investigações e poderiam compô-los como parte de seus saberes sobre a escola.

Seguindo perspectiva apontada por Rey (2002), Sarti constata que os textos poderiam assumir um papel mediador entre os dois espaços, possibilitando a circulação de saberes sobre o ensino.

4. O Curso de Pedagogia UNIVESP/UNESP e os caminhos da pesquisa

Com antes mencionado, este trabalho pretendeu identificar e caracterizar os impressos do programa de formação docente, do curso de Pedagogia da UNIVESP, atualmente ativo. Esse novo programa foi inspirado na experiência dos programas especiais e tem por objetivo a formação em Pedagogia de professores já em serviço, ou seja, professores que já possuem uma licenciatura e vêem no curso a possibilidade de adquirir a habilitação em Pedagogia. Elegeu-se como foco da pesquisa, como dito antes, a materialidade dos impressos produzidos especialmente para o curso. Busca-se com a pesquisa desvendar representações que se fazem presentes nesses materiais sobre seus leitores preferenciais, os alunos-professores do programa e sobre a formação oferecida a esses professores no curso. Nesse sentido, os protocolos de leitura presentes nos impressos servirão de base para que se possa compreender que tipo de leitura e de leitor é esperado ou arquitetado para os alunos professores desse programa.

A seguir, serão apresentadas informações sobre o programa UNIVESP e em seguida o curso focalizado por esta pesquisa.

4.1 **Estrutura do Programa UNIVESP**

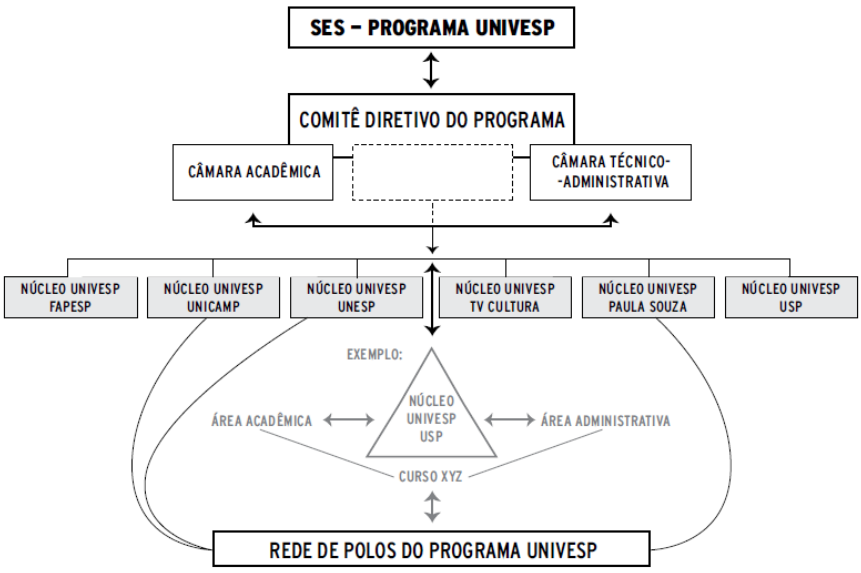
A Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP – foi criada na forma de um Programa, pelo decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008, com foco na expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado de São Paulo. Ambiciona com isso a de expansão do ensino superior público, através da ampliação do número das vagas ofertadas sob coordenação da Secretaria do Ensino Superior (SES) que se estruturou na forma de consórcio entre as universidades públicas paulistas - Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (UNESP) juntamente as instituições: Fundação Padre Anchieta, Fundação de Amparo à

pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), Imprensa Oficial e o Centro Paulo Souza (SERRA, 2009) em um comitê diretivo com competências consultivas, normativas e deliberativas (VOGT et al., 2009).

Para ampliar a capacidade de atuação do programa, foi criada a **Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP**, pela Lei 14.836 de 20 de julho de 2012, assinada pelo governador Geraldo Alckmin. A **UNIVESP** se constitui como a **quarta universidade pública** do Estado de São Paulo. O Decreto 58.438 que aprovou o Estatuto da UNIVESP foi publicado em 10 de outubro de 2012. A Portaria CEE-GP-120, que credenciou a UNIVESP ao Conselho Estadual de Educação (CEE), foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23 de março de 2013.

O comitê presidido pelo secretário de ensino superior e formado por representantes das instituições parceiras na qual apresenta duas câmeras permanentes: a acadêmica e a técnica administrativa (VOGT et al., 2009) pode ser visualizado conforme a figura 1 a qual exemplifica a estrutura do Programa UNIVESP.

Figura 1 - Estrutura do Programa UNIVESP



Fonte: Vogt et al. (2009, p.25)

Na perspectiva do programa, a câmera acadêmica tem por função assentir o planejamento dos cursos; elaborar modelos metodológicos; estabelecer requisitos e modelos de ambientação didática e visual para internet; avaliar o desenvolvimento acadêmico; acompanhar os trabalhos de ambientação para web dos conteúdos; promover o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e a produção de programas-aula da UNIVESP-TV; definir os critérios de avaliação do Programa; acompanhar a evolução dos trabalhos de avaliação dos alunos, das disciplinas, dos cursos, da infra-estrutura de atendimento e do suporte tecnológico; além de supervisionar o trabalho das comissões técnicas vinculadas (VOGT et al., 2009).

A câmera técnico-administrativa apresenta competência de deliberar o orçamento do Programa; aprovar planos de ações de suas comissões técnicas; elaborar os requisitos de compatibilidade dos aspectos administrativos, financeiros e orçamentários; deliberar a respeito dos parâmetros de contratações e remunerações do pessoal de apoio, assim como deliberar a viabilidade de implantação e avaliação desta; acompanhar e avaliar os trabalhos de suprimento das demandas de sistemas, de hardware, software e de infra-estrutura necessária ao Programa (VOGT et al., 2009).

Neste sentido as câmaras compreendidas no Programa a partir do suporte da SES têm por atividade acompanhar, analisar, avaliar e submeter ao comitê relatórios circunstanciados sobre o andamento dos cursos, bem como o cumprimento dos requisitos e diretrizes estabelecidos (VOGT et al., 2009).

A SES tem por intuito prover recursos financeiros necessários ao oferecimento de cursos articulados ao Programa; o atendimento de particularidades operacionais respectivo a cada curso; a implantação e operação de ambiente virtual de aprendizagem; a realização de programas de capacitação de tutores dos cursos articulados ao Programa; e a implementação de sistema de atendimento telefônico gratuito para a orientação dos alunos ao uso do ambiente virtual de aprendizagem, ao que nessa esfera todos os recursos providos pelas SES se estabelecem dentro dos limites em diretrizes financeiras aprovados pelo comitê (VOGT et al., 2009).

Entre a perspectiva do programa, os cursos elaborados e organizados com os parâmetros de cada instituição se pautam em concordância e aprovação ao comitê diretivo, ao que em cada instituição se encontra um núcleo UNIVESP que em sintonia ao Programa se responsabiliza em ações necessárias a implementação e funcionamento à cada curso.

Esta união compreende o acompanhamento desde o tramite interno do aluno até efetiva aprovação, assim como também opera em questões acadêmicas e administrativas referente a cada curso, ao mesmo que zela pela manutenção das diretrizes e parâmetros do Programa (VOGT et al., 2009).

Deste contexto, o Programa organizado em três módulos voltados aos diversos públicos: jovens com idade e qualificação de ingressar em um curso superior; graduados com interesse de ingressar em curso de educação continuada; professores do ensino fundamental, médio, educação de jovens adultos e educação especial que não possuam diploma de curso superior e os docentes que desejam participar de programas de capacitação contínua ou que demandem curso de pós-graduação (VOGT et al., 2009). Neste sentido o programa tem no foco social a promoção da educação dentro de um ciclo virtuoso (VOGT, 2008).

O primeiro módulo tem como finalidade a formação de professores das redes pública e privada de educação básica do estado de São Paulo, que por sua vez, tendem a oferecer a seus alunos uma melhor formação; o segundo módulo compreende a oferta de cursos de graduação em licenciatura; e o terceiro módulo tem o desígnio de contemplar cursos de pós-graduação (VOGT, 2008).

Neste sentido, em 2008 para o módulo de formação de professores em exercício foi estabelecido um grupo organizado por representantes das SES, das três universidades e da Fundação Padre Anchieta. O grupo envolvido na elaboração, análise e planejamento do oferecimento de um curso de pedagogia para professores em exercício nas redes públicas e privadas do ensino básico demarcou o inicio do Programa (VOGT, 2008).

Outras propostas ao Programa de cursos de graduação, de especialização e capacitação por parte das instituições participantes também se deram a organização de um grupo de trabalho. As propostas a serem analisadas sob a perspectiva de factibilidade e de importância de seu oferecimento, ressaltando a qualidade também demarcaram o inicio do Programa UNIVESP (VOGT, 2008).

Como propostas de oferecimento de cursos segundo Vogt (2008), foram apresentadas em 2008 ao comitê diretivo os respectivos cursos:

- Licenciatura em pedagogia (UNESP) – Módulo I
- Licenciatura em ciências (USP) – Módulo I
- Licenciatura em física (USP) – Módulo II

- Licenciatura em biologia (USP) – Módulo II
- Aperfeiçoamento em docência de física (USP) – Módulo III
- Aperfeiçoamento em docência de química (USP) – Módulo III
- Aperfeiçoamento em docência de matemática (USP) – Módulo III
- Aperfeiçoamento em docência de biologia (USP) – Módulo III
- Especialização em gestão escolar (UNICAMP) – Módulo III
- Gestão em governo eletrônico (FUNDAP) – Módulo III

No contexto da Câmara Acadêmica, um modelo preliminar do Projeto Pedagógico e do Projeto de Unidades de Aprendizagem procurou potencializar a concepção do curso, conduzindo seus trabalhos à criação de material educacional na perspectiva de integração de mídias e de interação mediada pela dimensão tecnológica que caracterizaram os cursos a serem desenvolvidos (VOGT, 2008).

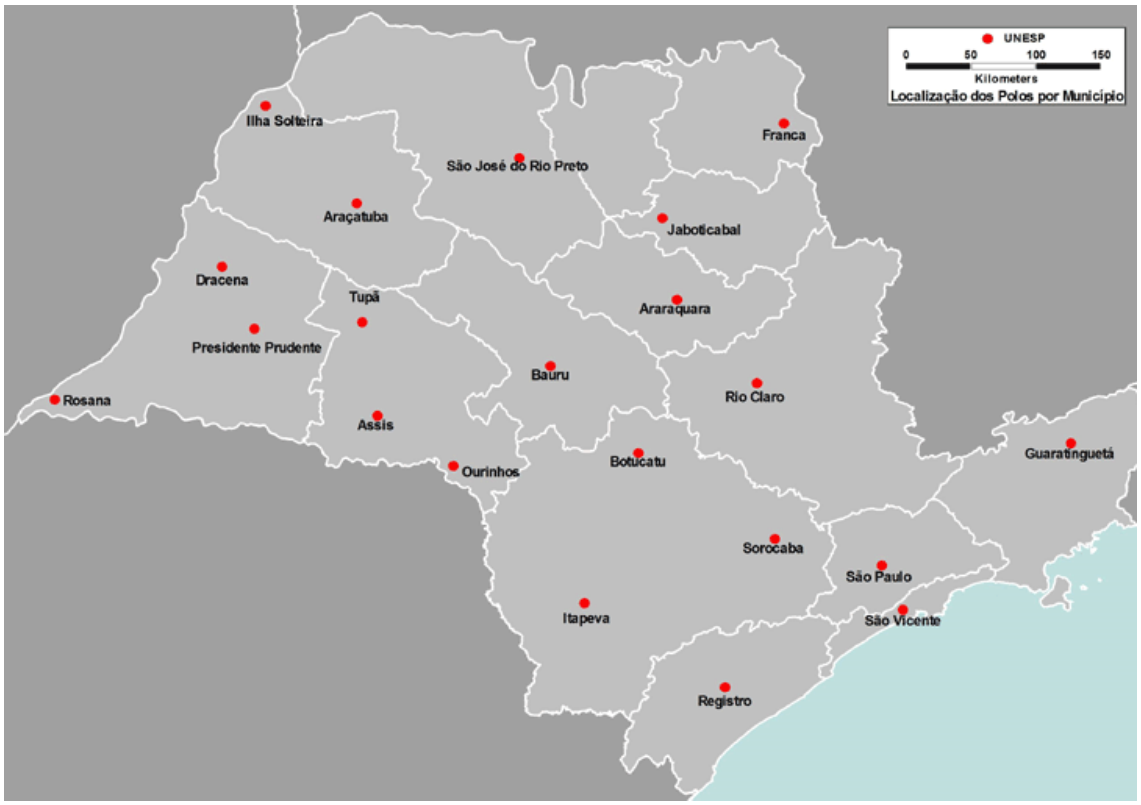
Entre a perspectiva do Programa em módulo de graduação a UNIVESP em parceria com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), ofertou um curso de Pedagogia com 1.350 vagas com duração de 3,5 anos, ao qual teve por objetivo formação de professores em exercício no Estado de São Paulo para a educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão de unidades escolares[7].

Em 2009, o vestibular do curso Pedagogia apresentou uma relação média de 5,9 candidatos por vaga. Neste sentido, as 1350 vagas oferecidas inicialmente, em um total de 5 mil vagas a serem ofertadas, representou aumento de 21% no total de vagas de graduação oferecidas pela UNESP (**ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA UNIVESP, 2013**).

Entre as perspectivas do programa, o curso se voltou em 40% das atividades realizadas no modo presencial em pólos deslocados ao longo dos municípios organizados na esfera do Estado de São Paulo. A figura 2 apresenta a localização dos polos de Pedagogia entre os municípios do estado de São Paulo.

[7] Disponível em http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/15/curso-de-graduacao-em-pedagogia, 2013.Acesso em 21/10/2013.

Figura 2 - Localização dos pólos de Pedagogia do Programa UNIVESP



Fonte: http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/39 (2013)

4.1.1 **Tecnologia e metodologia do Programa UNIVESP**

Como objetivos, o Programa por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) às práticas do ensino tradicional presencial suportados por ambiente virtual interativo de aprendizagem procurou expandir o ensino superior gratuito no estado de São Paulo por meio da ampliação do número de vagas de cursos de graduação, licenciatura, capacitação, extensão e pós-graduação nas instituições públicas explicitadas (USP, UNICAMP e UNESP) como também contribuir com à demanda de maior qualificação de professores do Ensino Fundamental e Médio em todo o estado (SERRA, 2009).

Como programa desenvolvido em ambiente virtual no âmbito do Programa de Tecnologia de Informação para o desenvolvimento da Internet Avançado da (Tidia),

patrocinado pela FAPESP a qual reúne 150 pesquisadores de 23 laboratórios ancorados por quatro laboratórios centrais na Escola Politécnica da USP, no Núcleo de Informática Aplicada à Educação da UNICAMP, no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e no campus da USP em São Carlos resultam em um ambiente de aprendizagem eletrônico (Ae), Programa Tidia-Ae (VOGT et al., 2009).

Nessa perspectiva o Programa UNIVESP com base no suporte de TICs que se utilizam de softwares livres do Programa, que dispõem de ferramentas integradas em um portal de ambiente de interação virtual de professores/tutores, em geral docentes das universidades ofertantes do curso e alunos de pós-graduação sob a supervisão de um docente que conduzem os estudantes a atividades individuais e em grupo previstas no cronograma.

Esse Portal construído e mantido pelo Núcleo de Educação a Distância da UNESP (NEaD), em parceria com a instituição consorciada tem como objetivo principal possibilitar ao aluno um exemplo de referência, ainda que virtual, de um espaço acadêmico onde se possa divulgar e acessar informações, consultar bibliotecas digitais, conferir eventos acadêmicos, entre outras informações que contextualizam relações na universidade (MENIN et al. 2010).

Neste espaço, uma área restrita definida como: espaço acadêmico do aluno, no qual cada cursista mediante um login e uma senha acessa o Sistema Acadêmico de Graduação e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (MENIN et al. 2010). Na plataforma Tidia-Ae também é disponibilizado a opção de um e-mail interno o qual tem por intuito promover e auxiliar a relação entre alunos e tutores (VOGT et al., 2009).

Juntamente, a agregação do programa audiovisual UNIVESP-TV, canal aberto da Fundação Padre Anchieta - Centro Paulista de Rádio e TV Educativas, por meio da TV Cultura (DEBIEUX et al. 2010), dedicado exclusivamente à programação da universidade, veicula material didático televisivo digital durante 24 horas do dia à programação, integrando programas-aula voltados a dinâmica presencial e programas complementares ao curso como apoio a distância (VOGT et al., 2009).

Outra ferramenta do Programa UNIVESP, o apoio telefônico - *help desk*, a qual se apresenta acessível durante toda a semana, auxiliam as dúvidas dos alunos com orientações de técnicos que integram a plataforma Tidia-Ae, à utilização da ferramenta de interatividade no ambiente virtual aos conteúdos especificamente preparados para cada curso (VOGT et al., 2009).

Além do ambiente virtual que demarcam atividades sob os moldes das atividades presenciais e que apresentam uma forma de registro de frequência e controle acadêmico do aluno (VOGT, 2008), atividades em pólos de apoio instalados nas universidades consorciadas, se estruturam como amparo pedagógico ao aluno (VOGT et al., 2009).

Salas equipadas com TV e/ou projetor multimídia com acesso a recepção digital por meio de implantação de rede parabólica em sincronia do programas-aula anteriormente mencionado pela UNIVESP-TV (VOGT et al., 2009) adaptado a difusão em formato analógico pela TV Cultura (VOGT, 2008) e acesso a computadores complementam as atividades desenvolvidas. Nesse ambiente também ocorre aplicação de avaliações presenciais. Em cada polo, além do apoio do professor/tutor o apoio de um monitor responsável por ações técnico-administrativa auxiliam a manutenção da infraestrutura do Programa (VOGT et al., 2009).

Em cada curso o conjunto de atividades realizadas em ambiente virtual, presencial e do material didático instrucional especialmente preparado e distribuído em formato eletrônico e convencional tem por objetivo estimular o aluno para aprendizagem. O material didático, os espaços para a implementação de polos presenciais, a capacitação de tutores e os conteúdos dos programas-aulas que são gravadas, editadas e transmitidas pela UNIVESP-TV são organizados pelas instituições articulada ao Programa (VOGT et al., 2009).

4.1.2 **Curso de licenciatura em pedagogia da UNIVESP**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia – Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar – oferecido pela UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) em parceria com a UNESP (Universidade Estadual Paulista), teve início em 2010 e assim como os programas especiais que o antecederam, destina-se a professores que já estão em exercício na educação básica. No site da instituição, está indicado que o curso fora inspirado no Projeto Veredas.

Para a implementação do curso de Pedagogia, a UNESP promoveu um processo seletivo meio pelo qual foram oferecidas inicialmente para esse curso 1.350 vagas para professores que possuem outra licenciatura e que estão atuantes no ensino, seja na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional ou em nível médio no Curso Normal ou Habilitação Específica para o Magistério (SÃO PAULO, 2009).

O curso é realizado de forma semipresencial é baseado em recursos tecnológicos apoiando-se, portanto ao mesmo tempo em recursos da educação à distância, e em atividades presenciais. O curso organiza-se em módulos constituídos por temas/disciplinas com apoio de mídias interativas, internet e materiais impressos e aulas presenciais; ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); TV digital; trabalho tutorado on-line/off-line; atividades síncronas e assíncronas na Web (UNESP, 2008, p. 04).

A duração do curso é três anos e meio (sete semestres), sendo que 40% de suas atividades são realizadas de modo presencial, com atividades realizadas a partir dos impressos do curso que, assim como o Pedagogia Cidadã (também realizado pela UNESP), são denominados de Cadernos de Formação. Sessenta por cento das atividades são não-presenciais. As atividades presenciais são realizadas nos pólos instalados nos campus das instituições parceiras e em espaços físicos especificamente cedidos para esse fim por outras entidades públicas do Estado. No caso os pólos são os Campi da UNESP. A duração total do curso é de 3.390 horas.

4.1.3 **Impressos do curso de licenciatura em pedagogia da UNIVESP**

Os impressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIVESP também recebem o nome de *Cadernos de formação* assim como os do Pedagogia Cidadã. De acordo com o manual acadêmico do curso disponível online[8], tem-se a informação de que o curso de Pedagogia do programa UNESP/UNIVESP esta organizado em 3 Blocos, sendo que o primeiro deles é constituído de 3 Módulos e os dois últimos Blocos de um único Módulo. Cada um dos Módulos, por sua vez, está

[8] http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/97/3/Manual_Academico.pdf

organizado por disciplinas. Os módulos integram-se por eixos articuladores. Os eixos articuladores devem ser entendidos como centros geradores a partir dos quais são trabalhadas as teorias e as práticas educativas de conformidade com as disciplinas. O número de horas a serem integralizadas no curso é de 3.480 (três mil, quatrocentas e oitenta horas), sendo 2970 de atividades Formativas, 300 horas de estágio Supervisionado e 210 horas de trabalho de Conclusão de Curso.

As 2970 horas de atividades formativas serão desenvolvidas em três blocos:

- Bloco 1 - Formação Geral – 1050 horas
- Bloco 2 - didática dos Conteúdos – 1440 horas
- Bloco 3 - Gestão escolar – 480 horas
- eixo articulador do Bloco 1: Memória do Professor - 90 horas
- eixo articulador do Bloco 2: educação inclusiva e especial - 120 horas

Quadro1:

BLOCO 1- FORMAÇÃO GERAL – 1050 horas	
Módulo 1: Introdução à Educação – 150 horas	
Disciplinas	**Carga Horária**
Educação e Sociedade	30 horas
A Lei de Diretrizes e Bases	30 horas
Ética e Cidadania	30 horas
Educação e Linguagem	30 horas
Política Educacional	30 horas
Eixo articulador: Memória do Professor	90 horas

Fonte: Menin et al., (2010, p.21).

Quadro 2:

BLOCO 1- FORMAÇÃO GERAL – 1050 horas	
Módulo 2: Fundamentos da Educação – 390 horas	
Disciplinas	**Carga Horária**
História da Educação	90 horas

Filosofia da Educação	75 horas
Psicologia da Educação	90 horas
Sociologia da Educação	75 horas
Introdução à Pesquisa Científica em Educação	60 horas

Fonte: Menin et al., (2010, p.22).

Quadro 3:

BLOCO 1- FORMAÇÃO GERAL – 1050 horas	
Módulo 1: Educação Infantil - Princípios e Fundamentos - 420 horas	
Disciplinas	**Carga Horária**
Psicologia do Desenvolvimento	90 horas
Educação Infantil: abordagens curriculares	120 horas
Fundamentos e Princípios da Educação Infantil	60 horas
Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas	150 horas

Fonte: Menin et al., (2010, p.22).

No quadro 4 pode ser visualizado o bloco 2, o qual compõe a temática da didática dos conteúdos que envolve 1440 horas, com eixo articulador de educação inclusiva e especial, o qual compreendendo 120 horas (MENIN et al. 2010).

Quadro 4:

BLOCO 2 - DIDÀTICA DOS CONTEÙDOS – 1440 horas	
Disciplinas	**Carga Horária**
Didática Geral	150 horas
Conteúdos e Didática de Alfabetização	180 horas
Conteúdos e Didática de Língua	180 horas

Portuguesa e Literatura	
Conteúdos e Didática de Artes	105 horas
Conteúdos e Didática de Matemática	180 horas
Conteúdos e Didática de História	120 horas
Conteúdos e Didática de Geografia	120 horas
Conteúdos e Didática de Ciências e Saúde	120 horas
Conteúdos e Didática de Educação Física	105 horas
Conteúdos e didática de Libras	60 horas
Eixo articulador: Educação inclusiva e especial	120 horas

Fonte: Menin et al., (2010, p.23).

No quadro 6 pode ser visualizado o bloco 3, o qual compreende o tema da gestão escolar que envolve 480 horas.

Quadro 5:

BLOCO 3 - GESTÃO ESCOLAR – 480 horas	
Disciplinas	**Carga Horária**
Legislação Educacional	60 horas
Princípios gerais de Administração Escolar	90 horas
Organização e Gestão da Escola 90	90 horas
Gestão Curricular	90 horas
Avaliação Educacional e Escolar	90 horas
Gestão da Informação	60 horas

Fonte: Menin et al., (2010, p.24).

Das horas de atividades formativas acrescenta-se 210 horas de Trabalho de Conclusão de Curso e 300 horas de Estágio Supervisionado, os quais devem ser realizados a partir da integralização efetiva de 50% da carga-horária das disciplinas do curso e com a orientação e a supervisão do professor orientador em cada turma, conforme plano de estágio previamente estabelecido pelo orientador em conjunto com o aluno (MENIN et al. 2010). O estágio se realiza por três modalidades:

Quadro 6:

ESTÀGIO SUPERVISIONADO	
Modalidade	**Carga Horária**
Educação Infantil	100 horas
Ensino Fundamental (anos iniciais)	100 horas
Gestão educacional	100 horas

Fonte: Menin et al., (2010).

Vale ressaltar que os alunos reprovados em qualquer disciplina, são automaticamente desligados do curso. Não há opção de re-oferta de disciplinas, visto que este é um projeto acadêmico sem previsão para outras versões. No curso de pedagogia foram pensadas várias formas avaliativas e momentos de recuperação, na tentativa de minimizar essa limitação (MENIN et al. 2010).

Nota-se que o material impresso é divido primeiro em três grandes blocos. O primeiro bloco é o da Formação Geral com 1050 horas, sendo que este reúne os módulos 1, 2 e 3. O bloco 2 refere-se a Didática Dos Conteúdos com 1.440 horas e o bloco 3 Gestão Escolar com 480 horas. Os cadernos de formação que serão objetos de estudo por esta pesquisa são: Bloco 1 chamado de Formação Geral – Modulo 1, 2 e 3. Eles foram selecionados na tentativa de estabelecer uma comparação com os módulo do Pedagogia cidadã, que contém as disciplinas Filosofia da Educação e Psicologia da educação e Sociologia da educação.

Esses volumes também reúnem eixos articuladores, bem como trazem instruções sobre como utilizar ou realizar ações através das mídias interativas, sobre o que se constitui o portfólio que cada aluno deverá montar ou como participar das salas de bate papo, etc. A materialidade relativa a essas instruções para os professores do curso também desperta o interesse da pesquisa. O bloco 2 sobre Didática geral também desperta curiosidade em função de sua materialidade,

percebida pelos ícones e figuras. De acordo com o manual do aluno[9] estes impressos foram produzidos pela TV Cultura.

4.2 Procedimentos metodológicos e análise dos dados

O trabalho foi realizado por meio de análise documental. Segundo Ludke e André (1986), esse método caracteriza-se por focalizar várias fontes de pesquisa, especialmente os materiais escritos, "cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares" que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano (p.38). De acordo com Phillips (1974, citado por LUDKE E ANDRÉ, 1986), documentos são fontes construídas que revelam dados da conduta do homem.

Os escritos organizam também uma poderosa fonte que podem extrair certezas que fundamentam e sustentam as declarações do pesquisador. Ainda pouco desenvolvidas não só na área de educação como em outras medidas de ação social a análise documental pode se organizar em uma técnica valiosa de aproximação de dados qualitativos revelando aspectos de um tema ou problema. Os benefícios expostos por Cuba e Linconln (1981), para o uso de documentos na pesquisa ou na sua avaliação educacional sobressai em primeiro lugar o fato de que os documentos organizam uma fonte sólida e rica perseverando ao longo do tempo, e podem ser consultados várias vezes, abrangendo servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Os documentos aqui assumidos para o estudo são como já informado, os materiais impressos elaborados para o programa de formação de professores: o curso de Pedagogia da UNIVESP.

O foco das análises realizadas acerca desses materiais impressos refere-se a sua materialidade, ou seja, aos seus aspectos morfológicos que, segundo McKenzie (1991, citado por Sarti, 2005), “assumem uma função expressiva

[9] http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/98/1/Manual_Aluno.pdf

importante que age na construção dos sentidos por parte do leitor (Sarti, 2005, p. 80). Assim, seguindo essa perspectiva, foram observados os recursos formais empregados na elaboração dos textos: o formato dos mesmos, sua paginação, os recortes realizados, o tipo de letra empregada, as cores, as figuras, ilustrações, ícones etc. Tais aspectos agem como protocolos de leitura que, como adverte Chartier (2001), buscam controlar a aproximação dos leitores com os textos.

5. Os materiais impressos do curso: pelos caminhos do arco-íris.

5.1 A capa

A capa dos impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP é bastante atraente e chama atenção por sua beleza, com destaque para as faixas de cores quentes e frias que estão dispostas na parte superior.

Essas faixas coloridas compõem ondas e curvas transmitindo uma idéia de continuidade, modernidade e evolução. A impressão que passa é a idéia de movimento. Percebe-se a ausência de formas quadradas e retas, que por sua vez transmitem uma idéia de estagnação. De acordo com o dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (1995):

> "o quadrado é uma das figuras geométricas mais freqüentes e universalmente empregadas na linguagem de símbolos . É o símbolo da terra por oposição ao céu, mas é também, num outro nível, o símbolo do universo criado, terra e céu, por oposição ao incriado e ao criador; é a antítese do transcendente . O quadrado é uma figura antidinâmica, ancorada sobre quatro lados. Simboliza a interrupção (ou parada), ou o instante antecipadamente retido. O quadrado implica uma idéia de estagnação, de solidificação; (...) p. 750

Por outro lado, as formas arredondadas, especialmente o círculo segundo o dicionário de Chevalier e Gheerbrant (1995):

> Segundo símbolo fundamental (de acordo com CHAS, 24:[10]), no grupo a que pertencem o centro*, a cruz* e o quadrado*. Em primeiro lugar, o circulo é um ponto* estendido; participa da perfeição do ponto. Por conseguinte, o ponto e o círculo possuem propriedades simbólicas comuns: perfeição, homogeneidade, **ausência de distinção ou de divisão**... O circulo pode ainda simbolizar não mais as perfeições ocultas do ponto primordial , mas os efeitos criados,noutras palavras, pode simbolizar o mundo, quando se distingue de seu princípio.Os círculos concêntricos representam categorias de ser, as **hierarquias criadas**. Para todas essas categorias, eles constituem a manifestação universal do Ser único e não manifestado. Portanto, o círculo é considerado em sua totalidade indivisa... O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim, e sem variações; o que o habilita a simbolizar o **tempo**. Define-se o tempo como uma sucessão continua e invariável de instantes, todos idênticos uns aos

[10] Refere-se ao pensamento de CHAS de CHAMPEAUX. G., dom STERCK S. (O. S. B.), Introduction au monde des symbols, Paris, 1966.

> outros... O círculo simbolizará também **o céu**, de movimento circular e inalterável...
> Em um outro nível de interpretação, o próprio céu torna-se símbolo, o símbolo do mundo espiritual, invisível e transcendente . Mais diretamente, porém, o círculo simboliza o céu cósmico particularmente em suas relações com a terra. Nesse contexto, o círculo simboliza a atividade do céu, sua inserção dinâmica no cosmo, sua causalidade, sua exemplaridade, seu papel providente. E por essa via junta-se aos símbolos da divindade debruçada sobre a criação, cuja vida ela produz, regula e ordena (CHAS, 28) .
> Segundo textos de filósofos e de teólogos, o circulo, pode simbolizar a divindade considerada não apenas em sua imutabilidade, mas também em sua bondade difundida como origem, substância e consumação de todas as coisas; a tradição cristã dirá:como alfa* e ômega*(CHAS,29).
> Dionisio o Areopagita conseguiu descrever, em termos de filosofo e de místico, as relações do ser criado para com sua causa, graças ao simbolismo do centro* e dos círculos concêntricos: ao afastar-se da unidade central, tudo se divide e se multiplica. Inversamente, no centro do círculo todos os raios coexistem numa única unidade, e um ponto único contém em si todas as linhas retas, unitariamente unificadas em relação às outras e todas juntas em relação ao princípio único do qual toas elas procedem. No próprio centro sua unidade é perfeita; se leas se afastarem um pouco do centro, distinguem-se pouco; se separem ainda mais, distinguem-se melhor. Em resumo, na medida em que estão mais próximas do centro, mais íntima se torna sua união mútua; na medida em questão mais afastadas do centro, aumenta a diferença entre elas (PSEO, 132, 133).
> O símbolo evidencia aqui seu alcance, social e místico ao mesmo tempo (p.250-251).

Voltando às faixas que estão presentes na capa e na folha de rosto dos impressos examinados, podemos dizer, seguindo Farina, Perez e Bastos (2006), que as cores aí empregadas sugerem diversas temperaturas. O vermelho, por exemplo, sugere ser mais quente do que o azul e o verde. De acordo com esses autores, o percentual de branco em uma cor determinará sua temperatura relativa ou sugerida, assim as cores mais claras podem ser associadas com o calor e a as mais escuras com o frio. Subentende-se, portanto, que as cores quentes são o vermelho e o amarelo, pois são mais luminosas, mais brilhantes e ate mesmo mais ardentes.

> Mais, especificamente em relação à criação publicitária os psicólogos quiseram dar um sentido mais prático quanto ao uso das cores em definidas peças de propaganda, desde o anuncio em cores para uma revista, cartaz ou painel, até os próprios comerciais coloridas da TV e do cinema. **Usar a nomenclatura de cores "quentes" e cores "frias" foi uma solução.**De fato, chamamos de cores "quentes" as cores que integram o vermelho, o laranja e pequena parte do amarelo e do roxo; e de "frias" as que integram grande parte do amarelo e do roxo,o verde e o azul.**As cores quentes parecem nos dar uma sensação de proximidade, de calor**, **densidade, opacidade, secura**, **além de serem estimulantes. Em contraposição, as cores frias parecem distantes, leves, transparentes, úmidas, aéreas e são calmantes.** (FARINA, PEREZ E BASTOS, 2006, p.86, grifos meus)

Percebeu-se na análise dos impressos que um dos aspectos da materialidade mais investidos na composição desses materiais foi o recurso da utilização de cores, como poderá ser visto na descrição e análise elaborada a seguir neste trabalho. De acordo com Farina, Perez e Bastos (2006), a cor é uma sensação consciente de uma pessoa cuja retina se acha estimulada por energia radiante. Os autores explicam que:

> A cor é uma onda luminosa, um raio de luz branca que atravessa nossos olhos, uma produção do nosso cérebro, uma sensação visual, como se nos estivéssemos assistindo a uma gama de cores que se apresentasse a nossos olhos, a todo instante, esculpida na natureza a nossa frente. Os olhos, portanto, são nossa "maquina fotográfica", com a objetiva sempre pronta a impressionar um filme invisível em nosso cérebro (p. 01)**.**

Conforme esses autores, se abrirmos nossos olhos estaremos visualizando um mundo mergulhado num cromatismo intenso. Eles também afirmam que as cores tem o poder de influenciar os seres humanos e seus efeitos, tanto em caráter fisiológico como psicológico. Elas interferem em nossas vidas trazendo tanto alegria como tristeza, calor ou frio, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, equilíbrio ou desequilíbrio. Sendo assim, eles afirmam que as cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, visto que cada uma das cores possui vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência em nossos impulsos e desejos.

Os mesmos autores explicam que a cor está relacionada aos nossos sentimentos (aspectos psicológicos), mas ao mesmo tempo sofre influência da cultura de cada grupo, tornando-se símbolo, além dos aspectos fisiológicos. As cores atuam, portanto, em nosso sistema nervoso e modificam não somente o curso das funções orgânicas como também nossas atividades sensoriais, emocionais e afetivas.

Ainda de acordo com Farina, Perez e Bastos (2006), o estudo das cores em comunicação e marketing permite conhecer a potência psíquica das cores e aplicá-las como poderoso fator de atração e sedução para identificar as mensagens publicitárias sob todas as formas, seja na apresentação de produtos, embalagens, logotipos, cartazes, comerciais, anúncios, etc. Portanto, a cor é uma realidade sensorial da qual não podemos fugir. Além de atuar sobre a emotividade humana,

as cores produzem uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva.

Para os mesmos autores, as cores são capazes de modificar o espaço arquitetural, tornando-o maior ou menor, mais baixo, mais alto ou mais estreito. Algumas cores dão sensação de proximidade, outras de distância e isso também depende de fatores como a iluminação e saturação.

Depreende-se de seu estudo que, com relação à criação publicitária ou no marketing, é necessário considerar que a utilização das cores é fruto de escolhas e está repleta de intencionalidade. Também para Manguel (2003).

> [...] nenhuma cor, nenhum sinal é inocente. Atribuímos às cores tanto uma realidade física como realidade simbólica [...] as cores são fisicamente agradáveis em si mesmas [...] mas são também emblemas do nosso relacionamento emocional com o mundo, por meio dos quais intuímos o insondável (p. 49-50).

Na capa dos impressos aqui analisados, as faixas de cores que predominam são as cores frias: oliva, turquesa, azul, ciano, celeste, verde, roxo (púrpura), contrastando com a presença de algumas faixas de cores quentes como o laranja, o amarelo, o vermelho e o magenta. As cores mais utilizadas são os tons de azul e o verde contrastando com o laranja, vermelho, o amarelo e alguns tons de rosa (entre eles o mais utilizado foi o magenta). De acordo com Maldonado R.(2011):

> Um dos aspectos mais importantes no trabalho impresso é a cor, pois e ela que chama a atenção do olhar das pessoas.Uma imagem limpa, clara e nítida dá a sensação de vida e com isto se transmite de forma mais fácil as idéias ou informações que a imagem apresenta. p.18).

Maldonado R. (2011) em seu livro ensina que as cores que são predominantes ou que tem um comprimento de onda maior que os outros são o azul, o verde e o vermelho. Essas cores são denominadas pelo autor de cores aditivas primárias devido a sua predominância no espectro e também, porque a partir delas nascem outras cores. Portanto o autor diz que as cores mais utilizadas no ramo da produção gráfica são o celeste ou o ciano, o vermelho que não é vinho é o magenta e o amarelo.

No dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (1995) encontramos que a **cor verde** uma das cores que como já mencionado predomina nos impressos do

curso de licenciatura da UNESP/UNIVESP traz alguns significados, assim podemos verificar que o verde representa:

> Situado entre o azul e o amarelo, o verde é o resultado de suas interferências cromáticas. Mas entra, com o vermelho num jogo simbólico de alternâncias. A rosa desabrocha entre folhas verdes.
> O verde valor médio, mediador entre o calor e frio, o alto e o baixo, eqüidistante do azul celeste e do vermelho infernal - ambos absolutos e inacessíveis- é uma cor tranqüilizadora, refrescante, *humana.* A cada primavera, depois do inverno provar ao homem de sua solidão e sua precariedade, desnudando e gelando a terra que ele habita, esta se reveste de um novo manto verde que traz de volta a esperança e o mesmo tempo volta a ser nutriz. O verde é cálido. E a chegada da primavera manifesta-se através do derretimento dos gelos e das quedas de chuvas fertilizadoras. O verde é a cor do reino vegetal se reafirmando, graças às águas regeneradoras e lustrais nas quais o batismo tem todo o seu significado simbólico. O verde é o despertar das águas primordiais, o verde é despertar da vida. Vinexu, que carrega o mundo, é representado sob a forma de uma tartaruga de cara verde e, segundo Fulcanelli, o corpo da deusa indiana da **matéria filosofal,** que nasce do mar de leite, é verde, assim como a Vênus de Fídias. [...] O verde é a cor da água como o vermelho é a cor do fogo, e é por essa razão que o homem sempre sentiu, instintivamente, que as relações entre essas duas cores são análogas às de sua essência e existência; corresponde também ao elemento Madeira. [...] È a cor da esperança, da força, da longevidade (e , por outro lado, também da acidez). É a cor da imortalidade universalmente simbolizada pelos ramos verdes [..] (p.938-939).

De acordo com o escritor Alberto Manguel (2003) a partir de seus estudos historiográficos ele diz:

> Atribuímos às cores tanto uma realidade física quanto simbólica ou, (como diriam os mestres medievais) uma manifestação de si mesmas ou representação de divindade. Em outras palavras as cores são agradáveis em si mesmas (vale dizer, na nossa percepção) mas, também são emblemas do nosso relacionamento emocional, por meio dos quais intuímos o insondável.A Idade Média codificou várias vezes o espetro de cores da virgem Maria, a cor do céu depois que as nuvens de ignorância se dissiparam; o cinzento dos restos mortais simbolizava o luto e a humildade e tornou-se a cor do manto de Cristo em representações do juízo final; o verde, a cor da ressuscitação, que para o ilustre teólogo Hugh de St. Victor era "a mais bela de todas as cores" [23] foi atribuído a João batista, ao passo que João Evangelista foi muitas vezes retratado em roupas vermelhas , a cor do sangue e do fogo, para sugerir seu amor pela ação[24] com o mundo.Segundo um comentador medieval do Tamulde as quatro cores principais eram o vermelho, o preto, o branco e o verde, as cores do pó do qual o homem foi criado: vermelho do sangue, preto das entranhas, branco dos ossos e verde da pele pálida.[25] Um breve tratado irlandês do século VI preservado no enciclopédico Liber Flavius Feregusiorum define oito cores, que consta terem sido usadas em antigos trajes sacerdotais, conforme sua significação mística. O tratado De sacro altaris mysterio, escrito em 1193 pelo futuro papa Inocêncio III, enumera as cores segundo sua significação litúrgica: o branco para o Natal, a Epifania, a Candelária e a Páscoa e outras festas religiosas de vida e de luz; o vermelho para os apóstolos , os

> mártires, os dias da Santa Cruz e de todos os Santos; o preto para o advento e para o período da Septuagésima até o Sábado de Aleluia e o verde para todos os outros dias santos.[26] A Renascença desenvolveu ainda outros sistemas de valores cromáticos. O polivalente Leon Batista Alberti, protótipo do homem renascentista, imaginou um sistema de cores com base nos quatro elementos: vermelho para o fogo, azul para o ar, verde para água e cinzento para a terra;[27] outros códigos apoiavam na alquimia ou mitologia e o marques de Ferrara, Lionello de d' Este, ia a ponto de vestir segundo um quadro astrológico de cores que indicava que nuança era mais favorável para cada dia [28]
> .O século XVIII deslocou o espectro para o reino da ciência formulando sistemas segundo Newton, Diderot, Goethe e Locke. No início do século XX, o código das cores passou a ser determinado por características físicas como nuança e saturação, que dependem do comprimento de onda, do brilho e da pureza, conforme classificados nos sistemas do físico americano Albert Munsell (1913) e do químico russo-alemão Friedrich Wilhelm Ostwald (1915).
> **Em nossa época quando as terminologias simbólicas tradicionais foram amplamente esquecidas e substituídas pelo jargão transitório e superficial da publicidade comercial e política. Determinadas noções atávicas permanecem ligadas ao espectro das cores. O vermelho a despeito de sua conotação política trivial ainda retém seu sentido de perigo e de sangue; o verde, para além da publicidade ecológica, ainda significa renovação e segurança, o azul, apesar dos uniformes militares ainda equivale à verdade e probidade.** Os psicólogos das cores exploram essas associações ancestrais, e suas descobertas são usadas, repetidamente, não só por publicitários mas também por arquitetos, cozinheiros, decoradores e autoridades dos transportes para escolher as cores de escolas e hospitais, combinações de alimentos e áreas residenciais, carros e aviões (p. 50-51, grifos meus).

Verifica que com o emprego da cor verde a idéia principal a ser transmitida essencialmente para seus usuários ou ainda mesmo a outros que se mostrem de alguma forma interessados no impresso, a mensagem que o verde transmite é a de renovação, de algo novo e transformador da realidade.Os impressos e o curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP vieram para suprir pretensas deficiências, chegaram para ultrapassar para renovar, para 'fazer diferente', para oferecer (assim como o verde o faz) 'nova vida' aos alunos professores. A segunda cor mais utilizada nos impressos foi à azul. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1995):

> O azul é a mais profunda das cores: nele, o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo-se até o infinito, como diante de uma perpétua fuga da cor. O azul é a mais **imaterial** das cores: a natureza o apresenta geralmente feito apenas de transparência, i. e., de vazio acumulado, vazio de ar, vazio de água, vazio do cristal ou do diamante. O vazio é exato, puro e frio. O azul é a mais **fria** das cores, e em seu valor absoluto, a mais **pura**, á exceção do vazio total do branco neutro. O conjunto de suas aplicações simbólicas depende dessas qualidades fundamentais. Aplicada a um objeto, a cor azul suaviza as formas, abrindo-as e desfazendo-as. Uma superfície passada de azul já não é mais uma superfície, um muro azul deixa de ser muro. Os movimentos e os sons assim como as formas, desaparecem no azul, afogam-se nele e somem;

> como um pássaro no céu. Imaterial em si mesmo, o azul desmaterializa tudo aquilo que dele se impregna. É o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário. Acaso não é o azul a cor do pássaro da felicidade, o pássaro azul, inacessível embora tão próximo? Entrar no azul é um pouco fazer como Alice, a do País das Maravilhas: **passar para o outro lado do espelho.** Claro, o azul é o caminho da divagação, e quando ele se escurece, de acordo com sua tendência natural torna-se o caminho do sonho. O pensamento consciente, nesse momento, vai pouco a pouco cedendo lugar ao inconsciente, do mesmo modo que a luz do dia vai-se tornando insensivelmente a luz da noite.
> Domínio, ou antes, **clima** da irrealidade- ou super-realidade- imóvel, o azul resolve em si mesmo as contradições, as alternâncias- tal como a do dia e da noite- que dão ritmo à vida humana. Impávido, indiferente, não estando em nenhum outro lugar a não em ser em si mesmo, o azul não é deste mundo; sugere uma ideia de eternidade tranqüila e altaneira, que é sobre – humana- ou inumana. Seu movimento, para um pintor como Kandinsky, é a um só tempo movimento de afastamento do homem e movimento dirigido unicamnete para seu próprio centro que no entanto, atrai o homem para o infinito e desperta-lhe um desejo de pureza e uma sede sobrenatural (KANS). A partir daí, compreende-se que a importante significação metafísica do azul quer os limites de seu uso clinico. Um ambiente azul acalma e tranqüiliza, embora não tonifique, ao contrario do verde, porquanto fornece apenas uma evasão sem sustentação no real, apenas uma fuga que, a longo prazo, se torna deprimente. [...] Já se disse também que os egípcios consideravam o azul com **a cor da verdade.** [...] (p.107-108, grifos do autor).

Entende-se que, com o amplo emprego do azul, os impressos em questão imprimem o sentimento de credibilidade para o curso de Pedagogia oferecido pela UNESP/UNIVESP. Outra característica do azul é transmitir a sensação de tranqüilidade, indicando o curso é ‘seguro’, que seu desenvolvimento tende a ser sereno, sem perturbações de qualquer ordem e ao mesmo tempo oferece suavidade às formas dos impressos, transmitindo a idéia de leveza, de clareza e, em suma, de uma garantia acerca da boa qualidade do curso.

Outra cor muito utilizada nas capas desses impressos é o laranja. Aliás, todas as capas e contracapas trazem a cor laranja no centro, como já foi explicitado antes. Com relação à cor laranja, Farina, Perez e Bastos (2006) afirmam que, antes dos europeus conhecerem a fruta chamada laranja, essa cor também não existia.Sendo assim, é inútil procurar por uma referência a esta cor em livros antigos . Goethe (como citado por Heller, 2004:182) se referia a essa cor como vermelho amarelado. Os autores consideram que realmente o laranja corresponde ao vermelho moderado. De acordo com eles, a fruta laranja tem sua origem na Índia e recebia o nome de nareng. Da Índia foi levada para a Arábia passando a se chamar narang. Por meio das cruzadas foi levada à Europa e quando começaram a cultivar as laranjas na França os franceses transformaram narang em orange, em função dos

frutos terem reflexo dourado (ouro em frandês eé *or*). Seguindo o raciocínio dos autores, a laranjeira é uma árvore exuberante, tem frutos e flores e, em função disso, tem sido considerada um símbolo da fertilidade. Eles revelam que a cor laranja é, entre todas as cores, a que mais tem aroma. O vermelho é doce, o amarelo é acido e os molhos agridoces na cozinha asiática são em sua maioria da cor laranja. Na China, seguem explicando Farina, Perez e Bastos (2006), o amarelo é a cor da perfeição, a cor de todas as qualidade nobres. O vermelho é a cor da felicidade e do poder. No entanto, o laranja não se limita a estar entre a perfeição e a felicidade, pois tem significado próprio e fundamental é a cor da transformação. Pode-se deduzir, portanto, que o emprego em abundância desta cor nos impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP implica em uma ênfase na ideia de transformação: transformação para os alunos-professores e transformação para os meios empregados na formação docente (tendo em vista o caráter virtual do curso).

Outra cor muita usada nos impressos é o vermelho. De acordo com o dicionário de Chevalier e Gheerbrant (1995), essa cor é:

> Universalmente considerado como o símbolo fundamental do princípio de vida, com sua força seu poder e seu brilho, o vermelho, cor de fogo* e de sangue*, possui, entretanto a mesma ambivalência
> simbólica destes últimos, sem dúvida em termos visuais, conforme seja claro ou escuro. O vermelho-claro, brilhante, centrífugo é diurno, macho, tônico, incitando à ação, lançando, como um sol, seu brilho sobre todas as coisas, com uma força imensa e irredutível (KANC). O vermelho- escuro, bem ao contrário, é noturno fêmea, secreto e, em última análise centrípeto, representa a expressão, mas o mistério da vida. Um seduz , encoraja, provoca, é o vermelho das bandeiras, das insígnias, dos cartazes e embalagens publicitárias; o outro alerta, detém, incita à vigilância e, no limite , inquieta: é o vermelho dos sinais de trânsito a lâmpada vermelha que proíbe a entrada num estúdio de cinema ou de rádio, num bloco de cirurgia etc. É também a antiga lâmpada vermelha das casas de tolerância , o que poderia parecer contraditório, pois, ao invés de proibir, elas convidam; mas não o é, quando se considera esse convite diz respeito à transgressão da mais profunda proibição da época em questão, a proibição lançada sobre as pulsões sexuais, a libido, os instintos passionais.
> Este vermelho noturno e centrípeto é a cor do **fogo central** do homem e da terra, o do ventre e do atanor dos alquimistas, onde, pela **obra em vermelho**, onde se opera a digestão, o amadurecimento, a geração ou regeneração do homem ou da obra. Os alquimistas ocidentais, chineses e islâmicos utilizam o sentido do vermelho de um modo idêntico e o **enxofre vermelho** dos árabes, que designam **o homem universal** sai diretamente desta obra em vermelho, gestação do atanor. O mesmo se dá com o **arroz vermelho** no alquiere* dos chineses, que é também fogo – ou sangue – do atanor, ligado ao cinabre, no qual se transforma alquimicamente, para simbolizar a imortalidade.
> Subjacente ao verdor da terra, à negrura do Vaso, este vermelho, eminentemente **sagrado** e **secreto**, é mistério vital escondido no fundo das trevas e dos oceanos primordiais. É a cor da alma, a da libido, a do coração. É a cor da Ciência, do conhecimento esotérico, interdito aos não-iniciados,

> que os sábios dissimulam sob seu manto. Nas lâminas do Tarô, o **Eremita** a **Papisa,** a **Imperatriz** usam uma toga vermelha sob uma capa ou um manto azul: todos os três, em graus diversos, representam a ciência secreta.
> [...] O vermelho vivo, diurno, solar, centrífugo, incita à ação; ele é a imagem de ardor e beleza, de força impulsiva e generosa, de juventude, de saúde, de riqueza, de Eros livre e triunfante – coisa que explica o fato de que em muitos costumes como o da lâmpada aqui citado, as duas faces do símbolo estão presentes.

O vermelho pode ter sido empregado nos impressos para chamar a atenção, pois essa cor, com seu brilho, impressiona e está geralmente relacionada a algo considerado como sendo importante. Em segundo lugar, cabe ressaltar que o vermelho é a cor relacionada à ciência a ser conhecida, desvendada.

Outra cor muita usada foi a cor de rosa em alguns tons, uns mais claros outros mais escuros, entre eles principalmente, o magenta. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1995):

> Segundo F. portal, a rosa e a cor de rosa constituíram um símbolo de regeneração em virtude do parentesco semântico do latim **rosa** com **ros**, a chuva*, o orvalho*. A rosa e sua cor diz ele (PORS,218), eram os símbolos do primeiro grau de regeneração e de iniciação aos mistérios.

A cor rosa é a mistura entre o branco e o vermelho. É uma cor tipicamente feminina e, como ressaltam Farina, Perez e Bastos (2006), simboliza o encanto, a amabilidade, mas também remete à inocência e à frivolidade. Parece possível afirmar que estão rosa é empregado nos impressos com o propósito de seduzir, de encantar e de trazer uma certa doçura e harmonia ao produto.

A cor roxa também é bastante recorrente nos impressos analisados. Dos 25 livros, 8 continham uma faixa dessa cor na parte superior ou inferior da capa e da contracapa.

De acordo com Farina, Perez e Bastos (2006) (p. 103):

> Roxo nos vem do latim russeus (vermelho- carregado). Cor que possui um forte poder microbicida. Associação material: noite, janela, igreja, aurora, sonho, mar profundo. Associação afetiva: fantasia, mistério, profundidade, eletricidade, dignidade, justiça, egoísmo, grandeza, misticismo, espiritualidade, delicadeza, calma.

Uma cor bem menos utilizada na capa daqueles impressos é o amarelo. Ele é usado em apenas 3 volumes e, nos demais, em seu lugar, foi empregada a cor laranja.Conforme Chevalier e Gheerbrant (1995):

> Intenso, violento, agudo até a estridência, ou amplo e cegante como um fluxo de metal em fusão, o amarelo é a mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores, difícil de atenuar e que extravasa sempre dos limites em que o artista desejou encerá-la . Os raios do sol, atravessando o azul celeste, manifestam o poder das divindades do além. No panteão asteca **Huitzilopochtli**, o Guerreiro vitorioso , Deus do sol, e do Meio Dia, é pintado de azul e amarelo . O amarelo , luz de ouro, tem valor cratofânico, e o par de esmaltes Ouro-Blau se opõe ao par Goles-Sinople, como se opõem o que provém do alto e o que vem de baixo. O campo da sua confrontação é a pele da terra, nossa pele, que fica amarela- ela também- com a aproximação da morte. No par Amarelo- azul, o amarelo, cor masculina, de luz e de vida, não pode tender para o esmaecimento. É ele o veículo da juventude , do vigor, da eternidade divina . O amarelo é a cor dos deuses:Zoroastro, segundo Anquetil, significa astro de ouro brilhante, liberal, astro vivo.(..) O amarelo é a cor da eternidade, como o ouro é o metal da eternidade.Um e outro são a base do ritual cristão. (...) O amarelo é a cor da terra fértil , o que fazia com que se recomendasse, na China, a fim de assegurar a fertilidade do casal , que se pusessem em completa harmonia o **yin** e o **yang**, que as vestes, as cobertas e os travesseiros do quarto nupcial fossem todos de gaze ou de seda amarela (VANC,342) (p.40-41).

Um outro aspecto a ser destacado é que, em apenas três volumes do material impresso do curso, foram empregadas apenas cores frias, são eles: o caderno de legislação, o caderno de orientação para o trabalho de conclusão de curso e um caderno de conteúdo e didática de matemática que é essencialmente verde e azul. Nesses cadernos, o emprego das cores frias remete à ideia de sobriedade e confiabilidade[11]. No entanto, todos os outros cadernos possuem além das faixas nas cores frias o contraste com a cor laranja, rosa claro e salmão que se apresenta como cor de fundo nesses cadernos. Assim sendo, logo abaixo das faixas de cores que ficam na parte superior, temos o uso dessa cor no centro das capas e das contracapas desses impressos que vão até embaixo quando temos as faixas coloridas na parte inferior da capa. Esta cor laranja está misturada à cor salmão. De acordo com Farina, Perez e Bastos (2006), a cor salmão é uma cor próxima à cor de rosa bastante suave “atirando-se ao alaranjado. Conforme os autores essa cor sofre alguma perda quando comparada a cor de pêssego. Conforme eles apontam o salmão é utilizado para dar doçura aveludada às imagens. Os CADERNOS DE LEGISLAÇÃO e ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO além de apresentarem a predominância das cores frias, também são destacados pela presença de uma faixa de cor sobre o título escrito do caderno. No caderno de

[11]Há no anexo (12) um exemplo da capa dos impressos da UNIVESP/UNESP.

legislação, a cor é o azul e no de trabalho de conclusão de curso a cor é o roxo.Estes dois cadernos, juntamente com o CADERNO DE ORIENTAÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, possuem esta capa diferenciada.Só que no caso deste último caderno o destaque sobre a escrita que designa o nome do caderno está na cor laranja.

A predominância do emprego das cores quentes nos demais cadernos do programa sugere o objetivo de seus organizadores, de atrair os leitores para a importância do material. Essas cores atuam para incentivar, cativar e prender o interesse de seus usuários.

Nos impressos, as capas (exemplo em anexo) trazem o título da obra: CADERNO DE FORMAÇÃO, escrito em caixa alta. Há um detalhe: o “de” é grafado em letra cursiva minúscula, tal como se alguém estivesse escrevendo de forma manuscrita. Este detalhe remete a pensar em um jogo lúdico com as palavras, conferindo certa desconcentração ao material. Logo abaixo, também em letras maiúsculas, só que em fonte de tamanho menor aparecem as palavras FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Abaixo aparece o módulo a ser tratado no volume. A seguir forma-se um espaço e então a palavra “volume” em letras maiúsculas, seguida do seu respectivo número: 1, 2 ou 3. Abaixo da palavra “volume” encontramos a palavra “bloco” com seu respectivo número: BLOCO 1, 2 ou 3. Abaixo da palavra “bloco” aparece a letra D com respectivo número. Essa letra D significa a palavra “disciplina”, que vem com seu respectivo número 1, 2, 3 e assim sucessivamente. Na parte do centro das capas dos cadernos estendendo-se paras as extremidades e para a parte inferior, visto que na superior temos as faixas de cores, aparecem algumas linhas brancas que se cruzam e que contornam todo o volume, portanto essas linhas brancas contornam todo o volume atingindo assim a contracapa .Elas aparecem sob a parte alaranjada de forma singela e delicada. Aqui também temos a idéia de movimento.

Na parte inferior da capa temos, da esquerda para a direita, o logotipo da UNIVESP, depois o logotipo da UNESP e ao lado o logotipo do governo do Estado de São Paulo. Também na parte inferior e por último na capa consta destacado por uma cor de fundo o Bloco e o módulo que se visualiza, que se tem em mãos.

Na capa desses impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP, algo mais chama a atenção: um ponto de luz, um ponto de brilho que tem seus raios espalhados pela capa. Esse ponto de luz foi colocado no centro da capa através de

uma marca d água, destacando o título do impresso e a quem se destinada este material (formação de professores).

Para realizar a descrição do material impresso do curso de Pedagogia da UNIVESP também tomou-se como referencial as normas instituídas pela **ABNT** (**Associação Brasileira de Normas Técnicas)** que é o órgão responsável pela normalização técnica no país e que, portanto, constitui-se como modelo para impressão de livros, revistas e congêneres. Por meio dessa consulta, procurou-se saber como poderiam ser denominadas as folhas iniciais do impresso do curso de Pedagogia da UNIVESP. De acordo com a Norma ABNT 6029:2006 elencam-se como partes pré-textuais de um livro: a Falsa folha de rosto, a Folha de rosto, Errata (opcional), Dedicatória (opcional, se usar deve estar em página impar), Agradecimento (opcional, se usar deve estar em página impar), Epigrafe (opcional, se usar deve estar em página impar), Lista de ilustrações (opcional), Lista de tabelas (opcional), Listas de abreviaturas e siglas (opcional); Listas de símbolos (opcional), Sumário (Obrigatório).

Com essas informações em mãos notou-se que havia nos impressos a presença da folha de rosto e o verso desta folha. A Folha de rosto dos impressos em questão traz, no início da página, o mesmo layout[12] da capa, ou seja, apresenta algumas faixas de cores quentes e frias.

Assim como ocorre na capa, logo abaixo das faixas de cores, temos o título desse impresso escrito em caixa alta - CADERNO de FORMAÇÃO. Novamente o "de" é grafado com letra cursiva e na forma minúscula. Abaixo esta escrito em caixa alta: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Como marca d'água tem-se o logo da UNESP que ocupa quase que toda a página da frente da folha de rosto. Esta presença bastante enfática do logotipo da UNESP também destaca apresentando na forma geográfica o mapa do estado de São Paulo. A presença da UNESP no curso é, portanto, ressaltada, oferecendo ao leitor claras indicações sobre o caráter

[12] Leiaute ou layout é um esboço de anúncio que é submetido à aprovação do cliente, com indicação da forma e disposição de seus elementos visuais mais importantes (títulos, mancha do texto, ilustração etc.) ou também é um esboço ou espelho especificando fonte e corpo dos caracteres utilizados, diagramação, cores e formato de qualquer obra a ser produzida.Informação retirada do Houaiss (p.1738).

universitário do curso e sobre sua ancoragem em uma universidade tradicional e bem conceituada no país.

Em seguida, e abaixo da palavra FORMAÇÃO DE PROFESSORES temos, também, na folha de rosto, o “bloco” ao qual o impresso se refere (por exemplo, “Didática dos Conteúdos”) e o número do volume. Abaixo, um ao lado do outro da esquerda para a direita esta o logotipo da UNIVESP, da UNESP e do governo do estado de São Paulo: instâncias as quais o curso se filia. Seu caráter público, oficial do mostra-se em evidência.

Logo abaixo desses três logotipos, no centro da folha, está grafado “São Paulo” e, mais abaixo, o logotipo da Cultura Acadêmica Editora, vinculada à UNESP. Novamente o caráter acadêmico do material e, portanto, do curso mostra-se em evidência. Embaixo encontramos os anos de 2010, 2011, 2012, 2013 datas de quando esses impressos foram publicados. Dado interessante, que revela que esses impressos foram sendo entregues aos alunos do curso aos poucos, ou seja, à medida em que foram sendo publicados.

No verso da folha de rosto, temos o símbolo © que significa “todos os direitos reservados”, seguido pelo ano de publicação do impresso. Em seguida, está indicado “BY UNESP - Universidade estadual Paulista”. Em baixo consta escrito: Pró-Reitoria de Graduação com seu respectivo endereço, telefone e o site da UNESP.

Após as indicações sobre as vinculações do curso à UNESP, encontramos escrito em caixa alta “UNIVESP – UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO”, além do endereço da instituição e os telefones para contato (mesmo que “virtual”, o caráter físico, material dessa nova universidade paulista mostra-se indicado) . Enfim, as informações sobre a produção gráfica do material, com o nome do responsável e sua vinculação institucional (NEaD – Núcleo de Educação a Distância , da UNESP).

No final do verso da folha de rosto, há a ficha catalográfica do impresso, na qual consta primeiramente “Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação”. Revela-se, assim, ao leitor, informações sobre a organização da universidade e sobre o modo como o curso se insere em tal organização. Logo abaixo se indica: “caderno de formação: formação de professores” e a disciplina a ser tratada no impresso. Abaixo, novamente aparece “Universidade Estadual Paulista-Pró-Reitoria de Graduação”. Em seguida “Universidade Virtual do Estado de

São Paulo", seguido de "Estado de São Paulo", "Cultura Acadêmica" e por último o ano de publicação do impresso.

Ainda nessa ficha consta o volume, o número de páginas, alguns impressos trazem o tamanho do impresso sendo que a medida padrão informada na maioria deles é de 28 centímetros. Alguns impressos ocultam essa informação.

Em seguida, indica-se, entre parênteses, "Curso de Pedagogia". Essa é a primeira e única vez que aparece no impresso, a informação de que o curso é um curso de Pedagogia. Essa informação parece, portanto, não receber muito relevo no material.

Abaixo há o número do ISBN, seguido do código de barras e em baixo dele primeiramente está escrito: 1. Formação de professores; 2. o módulo que se tem mãos; 3. a disciplina; depois I. Autor; II. Universidade virtual do estado de São Paulo e III. Titulo.

Em alguns dos impressos aparecem também, após a indicação sobre o fato de ser um curso de Pedagogia, sua vinculação à Pró-Reitoria de Graduação: "(Pedagogia/ PROGRAD)". Como o curso é oferecido para professores já licenciados (graduados, portanto) e já em exercício, a ênfase na vinculação do curso à Pro-reitoria de Graduação parece sugerir a necessidade de esclarecer o fato que o curso é oferecido em nível de graduação. Embora trata-se de um curso oferecido após uma primeira graduação, não se trata de um curso em nível de pós-graduação e, embora seja oferecido para professores em exercício, não pode ser considerado como uma atividade de extensão da universidade. Observa-se que, nesse sentido, o curso assume um caráter diferenciado, o que nos remete a suas vinculações com os cursos especiais de formação docente em nível superior, que abriram, para as universidades, novas possibilidades de atuação na formação dos professores.

Nos impressos publicados em 2012, abaixo desse campo consta também o nome dos organizadores das disciplinas. Em alguns exemplares de 2012 e em todos os de 2013 na área ficha catalográfica aparece algumas informações adicionais. Ficando do seguinte modo: Caderno de formação: formação de professores: o Bloco: o nome da coordenadora Geral do curso (a pro-reitora de Graduação da época). Depois é indicado "Estado de São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, ano". Embaixo consta o número de páginas da obra. Mais para baixo está escrito: Na capa: V (para volume) Bloco (numero do Bloco) D e o número (para representar o número da Disciplina) –

na frente o nome da disciplina e em seguida vem escrito: Disponível também online em: www.acervodigital.unesp.br. Abaixo se tem o número do ISBN, seguido do código de barras e em baixo dele primeiramente vem escrito: 1. O nome da disciplina; 2. Quando for o caso, o nome do bloco a qual esta vinculada. I o nome do coordenador Geral do curso II. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

Por último, em todos os impressos, temos grafada a classificação decimal de Dewey (organizador de assunto para os bibliotecários).

5.2 A contracapa

Na parte superior da contracapa, há as faixas de cores quentes e frias que contornam todo o impresso. Logo abaixo, aparece o logotipo da UNESP que é representado pela sigla da universidade em negrito **UNESP** e ao lado o mapa do estado de São Paulo. Ao lado do logotipo da UNESP temos o nome completo dessa universidade em duas linhas:

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Abaixo, está escrito também em caixa alta: PROGRAD que é a sigla da Pró-Reitoria de Graduação. Em seguida vem o logo da UNIVESP, seguido do logo da SES (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). Na sequencia vem o logotipo do governo do Estado de São Paulo e abaixo dele está escrito “Secretaria de Ensino Superior.” Posteriormente vem o logotipo da Fundação Padre Anchieta e na seqüência esta escrito UNESP - Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitora de Graduação. Por último, consta o endereço da sede da UNESP em São Paulo e o endereço eletrônico da universidade.

Essa parte com os logotipos está no centro da contracapa, que é apresentada com uma cor laranja claro misturado com um pouco de rosa claro e salmão como pano de fundo. A parte inferior da contracapa contém mais algumas faixas de cores quentes e frias.

Na contracapa também aparecem algumas linhas brancas iguais as da capa que contornam a obra dando a ideia de movimento.

5.3 O simbolismo da Capa

O material que alunos-professores do curso recebem para ler mostra-se, inclusive em sua materialidade, como dispositivo de mediação entre o “mundo dos professores”-mundo prático do trabalho escolar, e onde principalmente estes profissionais exercem sua profissão profissional) e um “outro mundo, o da universidade onde impera o conhecimento científico.

De acordo com Carvalho (2005), Weber afirma que na modernidade o conhecimento científico assumiu grande poder e atualmente é o que imprime legitimidade e verdade aos pensamentos e ações do homem no campo dos saberes e das ideias. Analisando os impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP, percebe-se através do símbolo da capa que estes impressos formam com as faixas de diversas cores a imagem de um arco- íris. Pesquisando o significado do arco-íris no dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (1995): que o “arco íris é o **caminho** e **mediação entre a terra e o céu***, de que se servem deuses e heróis , entre o outro- Mundo e o nosso (p.76). O arco íris representa portanto uma ponte, um caminho,entre o caminho do céu e da terra, o mundo espiritual e o mundo físico de que se servem deuses e heróis, portanto de que ser servem os vitoriosos.

A hipótese aqui levantada é de que o mundo que a UNESP/UNIVESP representa é do conhecimento científico, oferecido por ela, universidade. Estaria então pronta para fazer os professores-alunos aprenderem, enquanto ao mesmo tempo os professores poderiam trazer para essa universidade o conhecimento que possuem, relativo à prática.Serviriam como “ponte” também para a veiculação e troca de conhecimentos entre esses dois mundos o mundo da universidade e o mundo da escola.

5.4 Tomo do livro

Todos os impressos são numerados na parte superior do tomo. O número está na cor branca destacado pela presença de uma tarja laranja como fundo. No tomo do impresso está escrito em caixa alta CADERNO de FORMAÇÃO - volume (número do volume) - FORMAÇÃO DE PROFESSORES e o logotipo da UNESP que nesta parte do livro ficou em tamanho pequeno.

Os impressos parecem formar uma coleção. De acordo com o dicionário Houaiss o termo coleção significa reunião ordenada de objetos de interesse estético, cultural ou científico uma coletânea o mesmo que o conjunto de obras de um ou vários autores lançadas sob um título comum. Entende-se que uma coleção como a formada pelos impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP possa ser dirigida a professores tendo em vista oferecer-lhes um conjunto de textos considerados fundamentais para sua formação, que lhes possibilitem um acesso mais completo a saberes considerados válidos sobre a docência, em seus diversos aspectos. Trata-se de um material que sugere a ideia de 'totalidade', de completude. É a ideia de uma totalidade que viria para preencher a ideia de incompletude e de carência que geralmente vem sendo atribuída à formação dos professores e sua relação com os saberes sobre o ensino.

5.5 Expediente

Foi bastante difícil definir o nome que pode ser dado à segunda folha dos impressos, pois ela não se encaixa nas normas da ABNT. Ela parece ser uma continuação da folha de rosto, pois traz os nomes dos órgãos e instituições responsáveis pela efetivação e desenvolvimento do programa e do curso.

Tal folha, que aqui chamaremos de 'segunda folha de rosto", pode ser denominada também como 'expediente'. De acordo com o Dicionário Houaiss[13] o termo expediente é utilizado na produção gráfica para definir a seção do jornal ou da

[13] Dicionário Houaiss (2001) página 1287: "o Conjunto formado pela correspondência, ofícios e outros papéis de uma repartição".

revista que contenha informações como listagem da equipe da redação, (contém pelo menos os nomes das pessoas envolvidas na direção, as chefias e as editorias), contém também dados de tiragem e circulação, endereços e telefones para contato, assinaturas, etc.

Nesta folha consta primeiramente no formato grande e em negrito a sigla "UNESP", tendo ao lado o logotipo da instituição, em tamanho menor.Ao lado da sigla aparece em caixa alta o nome completo da universidade .Abaixo constam os nomes dos órgãos e instituições responsáveis pela efetivação e desenvolvimento do programa e do curso.

Tomando o impresso de número 01 como exemplo, o primeiro órgão que aparece é o do Governo do Estado de são Paulo, que teve por governador no período José Serra. Na seqüência e abaixo vem a indicação da Secretaria Estadual de Ensino Superior, cujo secretário responsável na época era Carlos Alberto Vogt. Embaixo novamente aparece o nome completo e em caixa alta da Universidade Estadual Paulista,tendo por subtítulo: Reitor: (naquele período, Herman Jacobus Cornelis Voorwald) e abaixo o subtítulo: Vice-Reitor (na época Julio Cezar Durigan). Em seguida, temos a denominação Chefe de Gabinete (Carlos Antonio Gamero), Pró-reitora de Graduação (Sheila Zambello de Pinho). Na seqüência, aparece a indicação da Pró-reitora de Pós Graduação (Marilza Vieira Cunha Rudge), seguido do cargo de Pró-Reitora de Pesquisa (Maria José Soares Mendes Giannini), o cargo de Pró-Reitora de Extensão Universitária (Amélia Máximo de Araújo), o cargo de Pró-Reitor de Administração (Ricardo Samih Georges abi Rached), o cargo de Chefe de Gabinete (Carlos Antonio Gamero). Em penúltimo lugar, temos em caixa "FUNDUNESP", com a indicação de seu diretor presidente (Luiz Antonio Vane). Por último, na parte da frente desta folha, temos o logo da cultura Acadêmica Editora e seu endereço[14].

No verso desta, folha temos escrito "Pedagogia UNESP/ UNIVESP". Abaixo, constam os nomes e os cargos e funções desempenhadas pelos responsáveis pelo curso: a coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação,Sheila Zambello de Pinho e a coordenadora Pedagógica Ana Maria da costa Santos Menin, seguido de outros

[14] No volume 17 aparece apenas o cargo e nome do Vice-Reitor no Exercício da Reitoria (Júlio Cezar Durigan)..Nesse impresso também aparece o cargo de Secretária Geral e quem ocupa o cargo é Maria Dalva Silva Pagotto.

nomes em letra de tamanho menor e fonte padrão, como o nome do coordenador de mídias e do coordenador de capacitação Lourdes Marcelino Machado. Em seguida, abaixo, consta, em caixa alta, “CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA”, seguido dos nomes e cargos dos responsáveis. Embaixo consta em caixa alta a SECRETARIA GERAL, seguido dos nomes dos responsáveis. Abaixo, também em caixa alta GRUPO DE TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA – NEaD, seguido com os nomes dos responsáveis. Abaixo, e por último em caixa alta: GRUPO DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO E METODOLOGIA – NEaD, seguido do nome dos responsáveis pelo desenvolvimento desse órgão.

5.6 As folhas iniciais

As primeiras folhas dos impressos como folhas iniciais que precedem os capítulos (as aulas ou cada disciplina tratada no curso) ou seja, a folha de rosto, o verso da folha de rosto, a folha que neste trabalho chamo de expediente com informações do curso e o verso desta folha onde consta escrito Pedagogia UNESP/UNIVESP, a folha denominada de APRESENTAÇÃO, a folha que de tempos em tempos são endereçadas com o título de “ PREZADOS ALUNOS”, a folha denominada “CARTA AO ALUNO”, o SUMÁRIO e o verso da folha do SUMÁRIO, como folhas inicias destes impressos. Todas essas folhas são contornadas por bordas na cor azul escuro. Apenas no volume 06 essa cor é alterada para roxo escuro. E no volume 11 temos as duas primeiras folhas com a borda na cor roxo escuro e no restante das folhas com destaque das bordas na cor azul escuro.

5.7 Sumário

É apresentado em caixa alta e negrito. Há a indicação do termo **“sumário”** seguido de um pontilhado na cor verde, que se estende até o final da folha. O sumário apresenta o nome das disciplinas, cada uma com a respectiva cor que a

mesma recebeu no interior do impresso, ou seja, com a cor que a disciplina foi destacada nas bordas de suas folhas. Destacando o nome da disciplina aparece também no sumário na frente do nome da disciplina faixas continuas retangulares na cor com que o nome foi escrito e que é a mesma cor que aparece cada disciplina no interior dos impressos. Cada vez um cor diferente representa cada disciplina.

Também temos, além das disciplinas, os eixos articuladores do curso. Que são matérias que articulam todas as disciplinas.

Os Capítulos (aulas) que compõem cada disciplina, porém não são destacados com nenhuma faixa, apenas apresentam um pontilhado contínuo que se estende até o respectivo número que marca a página em que se encontra tal capítulo (aula).

A palavra “Sumário” também está grafada com letras grandes na borda da folha, na posição vertical, de baixo para cima. Essa escrita lateral à folha se apresenta com letra cursiva.

O sumário é levemente alterado no volume 17. Ao invés de pontilhado para designar a página colocam-se retas. No volume 19. O nome da disciplina e os capítulos aparecem escritos em letra branca com um fundo na cor verde que é o da disciplina em questão nesse volume.

5.8 A apresentação

A apresentação está localizada na terceira folha do impresso, logo depois da folha de rosto e da folha que contém as informações sobre as instituições e órgãos promotores do curso. No impresso de número 01 a apresentação começa com as palavras da coordenadora geral do curso, Sheila Zambello de Pinho. O texto da apresentação é iniciado sem que o leitor seja informado sobre a identidade de seu autor. A autoria do texto é indicada somente na segunda página, que é assinada pela coordenadora geral do curso e Pró-Reitora de graduação da UNESP.

5.9 Repartições decoradas

Antes de cada capítulo (aula ou disciplina a ser estudada no curso) há a presença de uma repartição. Assim antes de adentrarmos nos conteúdos do volume, nos deparamos com repartições semelhante àquelas usadas em fichários de alunos. Geralmente as repartições são coloridas ou com algum detalhe e têm a função de separar as disciplinas. Nos impressos elas também têm essa entre outras funções. Elas são decoradas, com a presença de faixas com diferentes cores na parte superior. Nestas faixas há a presença de algumas palavras de incentivo ao estudo e também palavras de estimulo a formação como, por exemplo: as palavras dedicação, perfeição, qualidade amor, despertar, outras estão relacionadas a disciplina a ser estudada como por exemplo a disciplina “aula inaugural” traz as palavras professor amanha educador ser. No volume 05 a disciplina sociologia da educação traz as palavras Igualdade e Justiça. Nesta repartição consta em letras garrafais o nome da disciplina a ser estudada abaixo do nome da disciplina temos um textinho com o nome do(s) autor(ES) da disciplina, sua titulação e atividades na universidade em que atua.

Abaixo no lado direito da página essa repartição conta ainda com a presença de poesias ou pensamentos de efeito (pensamentos para surtir o efeito de comprovação de verdade através do raciocínio lógico), algumas são frases de autores conhecidos.

5.10 O simbolismo na forma como exercícios são propostos

Nos impressos na parte de exercícios propostos para os professores há a presença da combinação de figuras redondas com as retangulares. O retângulo de acordo com o dicionário de símbolos representa:

> Desempenha um papel particularmente importante na simbólica maçônica, sob o nome de quadrado longo. Nos templos maçônicos, encontra-se colocado quase no mesmo lugar que os labirintos* ocupam nas igrejas. É calçado com lajes quadradas pretas e brancas, alternadas, constituindo **o piso de mosaico** (Boum, 94). Ele poderia ter três proporções (3X4, 1X1,

> 618; 1X2). A segunda, que é geralmente todos os prestígios atribuídos ao "segmento áureo", e tais retângulos, chamados de quadrado sol, serviriam às evocações. Simbolizariam a perfeição das relações estabelecidas entre a terra* e o céu*, e o desejo dos membros da sociedade de participar nessa perfeição.

O retângulo, portanto, indica a ideia de perfeição entre o céu e a terra. No caso entre dois mundos. Poderia pensar entre o mundo da universidade e o mundo da escola representado pelos professores. Neste sentido, os exercícios são propostos como a expressão da perfeição encontrada. Seria um ponto de grande relevância desses impressos: a realização de exercícios pelos professores e a "comprovação" de que os mesmos estariam aprendendo.

A forma retangular também indica, como para os maçônicos a ideia de um quadrado longo. No dicionário de símbolos a combinação do quadrado com o circulo indica a ideia de movimento de mudança de ordem ou de nível.Como afirmam os autores ela também representa a noção de:

> "*A figura circular, adjunta a figura quadrada *, é espontaneamente interpretada pelo psiquismo humano como a imagem dinâmica de uma dialética entre o celeste transcendente, ao qual o homem aspira naturalmente, e o terrestre, onde ele se situa no momento, onde percebe* a *si mesmo como sujeito de uma passagem a realizar a partir de agora, graças a ajuda dos signos* (CHAS,131) (CHEVALIER e Gheerbrant (1995, p.251).

Esta representação de mudança de ordem ou nível sugere que os exercícios eram propostos para os alunos-professores, que deveriam fazer esses exercícios eliminando etapas.

5.11 O caderno de Introdução à pesquisa científica em educação

O que mais chamou a atenção na coleção de impressos foi seu volume 05. Esse impresso traz a disciplina destacada pela cor roxa: Sociologia da educação, mas traz também outra disciplina nesse volume: Introdução a pesquisa científica em educação. Todas as folhas dessa disciplina são destacadas em preto e vermelho o que é bastante impactante, chama muito a atenção. O destaque atribuído a esse volume parece relacionado ao intuito de aproximar os alunos-professores do

“mundo” e, portanto, das práticas universitárias. A pesquisa é a prática acadêmica por excelência e o emprego das cores, destacando a disciplina que objetiva apresentá-la aos alunos-professores, indica sua centralidade no curso.

Preto:

> Cor oposta ao branco, o preto é seu igual em valor absoluto. Como o branco, pode situar-se nas duas extremidades da gama cromática, enquanto limite tanto das cores quentes como da cores frias; segundo sua opacidade ou seu brilho, torna-se então a ausência ou a soma das cores, sua negação ou sua síntese.
> Simbolicamente, é com mais freqüência compreendido sob seus aspecto frio, negativo. Cor oposta a todas as cores, é associada às trevas primordiais, ao indiferenciamento original. Nesse sentido lembra a significação do branco neutro, do branco **vazio**, e serve de suporte a representações simbólicas análogas, como a dos cavalos da morte, as vezes brancos, as vezes pretos. Mas o branco neutro ctônico é associado nas imagens do mundo ao Eixo Leste-Oeste, que é o das partidas e das mutações, enquanto que o preto se coloca, por sua vez, No Eixo Norte-Sul, que é o da transcendência absoluta e dos pólos. Conforme os povos localizem seu inferno e o mundo subterrâneo no Norte ou no Sul, uma ou outra destas direções é considerada preta. Assim o Norte é preto para os astecas, os algonquinos, os chineses; O Sul para os maias, e o Nadir, isto é, a base do eixo do mundo, para os índios pueblos.
> Instalado, portanto, embaixo do mundo, o preto exprime a passividade absoluta, o estado de morte concluído e invariante, entre duas noites brancas, em que se efetuam, sobre seus flancos, as passagens da noite ao dia e do dia à noite. O preto é cor de luto; não como o branco, mas de uma maneira mais opressiva. O luto branco tem alguma coisa de messiânico. Indica uma ausência destinada a ser preenchida, uma falta provisória. É o luto dos Reis e dos Deuses que vão obrigatoriamente renascer: o Rei está morto, viva o Rei! Corresponde bem a corte da França, onde o luto exigia o uso de branco. O luto preto, por sua vez é, poder-se-ia dizer o luto sem esperança. *Como um **nada** sem possibilidades, como um **nada** morto depois da morte do Sol, como um silencio eterno, sem futuro, sem nem mesmo a esperança de um futuro, ressoa interiormente o preto, escreve* Kandinsky (KANS). O luto negro é a perda definitiva, a queda sem retorno no Nada: o Adão e a Eva dos Zoroastrismo, enganados por Arimã, vestem-se de preto, quando são expulsos do Paraíso. Cor da condenação, o preto torna-se também a cor da renúncia à vaidade deste mundo, daí os mantos pretos que constituem uma proclamação de fé no cristianismo e no Islã: o manto preto dos mawlawyyas-dervixes rodopiantes – representa a pedra sepulcral.
> (...) Na linguagem heráldica a cor preta é chamada **sable** (palavra francesa que significa “areia”), o que exprime suas afinidades com a terra estéril, habitualmente representada por uma amarelo ocre, que as vezes também o substituto do preto: é esse mesmo amarelo da terra ou de areia que representa o norte, frio e hibernal para certos povos ameríndios, bem como para os tibetanos e os kalmuks. O **sable** significa prudência, sabedoria e constância na tristeza e nas adversidades (PORS, 177).

5.12 Os links

Nos impressos verifica-se que há a presença de inúmeros links em todas as disciplinas e nos seus capítulos (aulas) nas seções de atividades (como leitura obrigatória) e também na parte das referências como leitura complementar. A ideia que esses links parecem transmitir aos leitores é de uma “leitura aberta”, que pode e deve extrapolar o texto impresso que os mesmos têm em mãos. Nesse ponto, aparece claramente a referência aos textos digitais e o modo como os mesmos organizam a leitura. Embora a materialidade do conjunto dos impressos transmita a impressão de completude, com dito antes, a presença desses *links,* marca o oposto, indicando a necessidade da busca por informações que, ausentes nos textos oferecidos a ler no programa, têm registrada sua existência por meio da falta. Os alunos-professores são assim responsáveis por completar a formação que lhes é oferecida no curso, seguindo as “pistas” contidas no material.

5.13 Glossário e Saiba Mais

Os impressos trazem também duas seções que também se propõem a ampliar a leitura e as possibilidades de aprendizado dos alunos-professores: os glossários e a sessão “Saiba Mais”. No glossário temos o significado das palavras consideradas mais ‘difíceis’ e também de expressões pouco usuais. Temos também um guia intitulado “Saiba Mais”, que contém informações sobre os autores estudados como, por exemplo, Sócrates. Apresentando assim quem foi Sócrates, o que ele descobriu e qual sua importância para educação. Nos dois casos, trata-se de informações complementares, que têm em vista favorecer aos alunos-professores uma leitura considerada ‘mais correta’ dos textos, ou seja, mais próxima àquela esperada por seus autores.

5.14 O formato dos impressos

O formato dos impressos do curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP é semelhante ao tamanho de livros didáticos usados na escola de ensino fundamental. Pesquisando no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[15] na seção dos editais visualizou-se que o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014 consta no anexo II deste edital as especificações técnicas para a produção das coleções didáticas. Nele está especificado que o formato dos livros didáticos impressos deve ser de 205 milímetros X 275 milímetros com desvio de até 3 milímetros . Isso equivale à medida de 20,5 cm por 27,5 centímetros. O material impresso da UNESP/UNIVESP mede 21,1centímetros por 27,6 centímetros.

O tipo de encadernação desses dois impressos também semelhantes é a brochura. A brochura de acordo com o Houaiss se constitui em tipo segundo de acabamento em que o miolo do livro é coberto por uma capa mole, de papel ou cartolina, colada ao dorso.

O trabalho de Roger Chartier (2001a, 1990) sobre a materialidade dos impressos oferece informações sobre o formato e tamanho desses livros ou suportes do texto, a composição do texto sobre as páginas (distribuição de linhas, parágrafos) e os ornamentos impostos sobre as capas como as ilustrações, a própria matéria tipográfica utilizada para a composição das obras. Para o autor, esses aspectos materiais do impresso atuam de forma importante sobre as relações que os leitores estabelecem com os textos e, portanto, sobre a leitura que dele realiza.

Para essa exploração retomo o capítulo II de meu trabalho de conclusão de curso (Oliveira, 2009), pois nesse capítulo realizei um estudo sob a forma que os livros foram constituindo ao longo do tempo e como a forma lhes atribui significados e usos diversos. O título deste capítulo é: “A leitura suscitada na materialidade dos impressos”. Nesse capítulo ressalto a importante contribuição de Alberto Manguel em sua obra “Uma História da Leitura” (2006), especialmente sobre capítulo: A forma do livro, em que o autor retrata um pouco da história do livro a partir da

[15]No link: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais

materialidade dos suportes. Nesse estudo Manguel começa seu texto enfatizando a importância do formato dos livros:

> Minhas mãos, escolhendo um livro que quero levar para a cama ou para a mesa de leitura, para o trem ou para dar de presente, examina a forma quanto o conteúdo. Dependendo da ocasião e do lugar que escolhi para ler, prefiro algo pequeno e cômodo, ou amplo e substancial. Os livros declaram-se por meio de seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declaram-se também pelo tamanho. Em diferentes momentos e em diferentes lugares, acontece de eu esperar que certos livros tenham determinada aparência, e, como ocorre com todas as formas, esses traços cambiantes fixam uma qualidade precisa para a definição do livro. Julgo um livro por sua capa; julgo um livro por sua forma (MANGUEL, 2006, p.149).

Sobre essa afirmação de Manguel conclui naquele texto anterior que o autor nos conclama a pensar que as formas dos livros “instituem” seus leitores e deixam em evidência a existência de diferentes tipos de leitores, ou seja, formas de praticar a leitura e leituras diversas regidas pela liberdade dos leitores, que não pode ser suprimida, pois desta forma, não seriam leituras. Elas (as formas dos livros) “dialogam” com os leitores pelos quais esperam; as apropriações são realizadas por entre um jogo em que os produtores de livros (Chartier, 2001) tentam determinar os jogadores (leitores) e tentam direcionar seu olhar, ou seja, o sentido correto de suas leituras para que o efeito seja o esperado por eles. Nessa condução dos produtores sobre os leitores está implicada a vendagem de livros, repercussão da leitura desses textos, acesso as informações que veicula e ainda o conhecimento transmitido nesta leitura e influência deste, de seu poder, o que ambiciona realizar na sociedade, etc.

Nesta direção, ressalta-se a pertinência de se considerar como a materialidade foi sendo utilizada ao longo da história, instituindo práticas de leituras, leitores e principalmente tentando manipular as significações que os leitores produziriam em suas leituras.

Em seu livro Manguel (2006), nos conta que no período mesopotâmico os livros existiam em tabuletas formadas por blocos de argila quadrados ou oblongos, sendo adequados para serem carregados nas mãos. A composição de várias dessas tabuletas consistia em um livro que é também sustentado por uma bolsa ou caixa de couro. O autor supõe também que nesse período existiram escritos que nesse período existiram escritos encadernados de modo semelhante aos nossos mas que não resistiram ao tempo.

Outros livros eram bastante grandes e feitos em colunas e serviam também para determinar o cumprimento das leis Outra forma do livro utilizada foi a elaborada a partir dos papiros dos quais se faziam rolos e manipulavam-se manualmente.

Manguel descreve que posteriormente surgiu o pergaminho e o velino aumentando com isso as formas de lidar, manipular e produzir os livros com tamanhos e estilos diferentes. O pergaminho estabeleceu uma relação de maior intimidade, pois com ele o leitor podia tocar e folhear os livros, fato que não era possível com o rolo no qual a leitura era com os olhos e ou oralizando o escrito. Concluiu-se naquele momento que a falta de comodidade dos rolos ainda pode ser notada quando realizamos a leitura frente a tela do computador quando necessitamos ir descendo o texto.

O pergaminho não importando o tamanho do seu conteúdo em livros ou capítulos e que se tornou tão útil "Dobrado uma vez o pergaminho, tornava-se um fólio, duas vezes era um in- quarto e mais uma vez um in-octavo" (p.152).

Manguel (2006) narra o surgimento de outro tipo de impresso por nome códice. O autor enfatiza nem as tabuletas nem os papiros podiam ser considerados objetos práticos, e que somente o códice (feixe de páginas encadernadas), trouxe modernidade aos que viviam naquele período.

Continuando a leitura deste capítulo vemos que os formatos mais populares foram os que deram possibilidade de o leitor os manusear nas mãos. Na Grécia e Roma em virtude do aparecimento do pergaminho e ainda que o uso dos rolos fosse comum , começou a circular na forma de presentes as cartas pessoais feitas em tabuletas de cera reaproveitáveis e resguardadas por bordas altas e por capas decoradas. Esses presentes eram dados em nomeações a funcionários com cargos imponentes ou ainda por cidadãos ricos que trocavam entre si estas tabuletas com poemas ou homenagens. O tamanho desses diferentes tipos de materiais escritos também necessitava de um tipo armazenamento peculiar para cada um:

> Os rolos eram armazenados em caixas de madeira (semelhantes a caixas de chapéu), com rótulos de argila do Egito e de pergaminho em Roma, ou em estantes com etiquetas (o *index* ou *titulus*) à mostra, para que o livro pudesse ser facilmente identificado. Os códices eram guardados deitados, em prateleiras feitas com esse objetivo. (MANGUEL, 2006, p.153).

Manguel (2006) declara nesse seu livro que na idade Média o livro mais ordinário era o livro de orações pessoais ou livro de horas que continha ilustrações com referência cristã. Esses livros eram decorados por artesãos e por seu tamanho pequeno eram propícios para serem levados nas mãos podendo ser usados pelos fiéis tanto nos cultos e atividades públicas da igreja como em meditações pessoais. As crianças também foram beneficiadas por este tipo de livro quando em 1493, eles foram ajustados a elas pela vontade do duque Gian Galeazzo Sforza, de Milão que exigiu a produção de um livro de horas especialmente para seu filho de três anos. Seguindo a leitura deste capítulo de meu trabalho (2009) pode-se ver que do século V, em diante a Igreja católica começou a produzir livros enormes usados nas missas pelos corais e "antifonários" (escritos musicais), que facilitava a leitura dos textos e das notas musicais.

> Alguns desses livros de culto eram tão imensos que tinham de ser postos sobre rodinhas para que pudessem ser movidos. No entanto muito raramente saíam do lugar. Decorados com latão ou marfim, protegidos com cantos de metal, fechados por fivelas gigantescas, eram livros para serem lidos comunalmente e à distancia, desautorizando qualquer leitura íntima ou sentimento de posse individual (MANGUEL,2006 , p.155).

É interessante retomar também a reflexão que fiz com relação à imposição da Igreja Católica sobre os livros. Através da leitura do trabalho de Oliveira (2003) pude concluir que naquela época a Igreja católica tinha o domínio sobre os livros e sobre a população, visto que esta última não tinha acesso às obras escritas e era regida pela interpretação que igreja fazia da Bíblia. Nos dias atuais essa prescrição da igreja já não é tão levada em conta, pois a população letrada deixou de ser apenas ouvinte para realmente ler e apropriar dos livros o que designa uma relação mais próxima do conhecimento.

Seguindo com a leitura deste capítulo exponho através de Manguel 2006 que em 1440 Gutenberg inventou um experimento com as letras do alfabeto dividindo em formatos reutilizáveis diferentes dos blocos de xilogravura que eram peças uniformes utilizadas nas impressões.

A invenção de Gutenberg é disseminada rapidamente por toda a Europa, chegando um pouco mais tarde, por volta de 1533 a América.

De acordo com Manguel depois da invenção de Gutenberg ganharam destaque versões de livros mais belos e alguns até tentavam imitar obras suntuosas

feitas a mão Com o tempo, a produção se expandiu o foi possível livros em formato menor passando a existir os livros de bolso.

Ao longo de 1600, o livro se torna mais habitual entre a classe média sendo que pequenos livretes são vendidos por camelôs com contos adequados a homens e mulheres.

Concluí naquele estudo (OLIVEIRA 2009), a partir das considerações de Manguel sobre as formas que os livros foram assumindo ao longo do tempo, que elas possuíam e ainda possuem essencial importância na constituição de práticas de leitura. Percebeu-se também que os livros foram se transformando para se adequar as exigências práticas na vida das pessoas do mesmo modo que foram ganhando formas e decorações diversas, sendo que atualmente se discrimina até a espessura das folhas, o material que compõem as capas, os símbolos, a forma, etc. Tudo é pensado detalhadamente pelos produtores do impresso na tentativa de impor uma maneira correta de interpretar o livro.

5.15 A poesia nos impressos

Nos impressos focalizados, a divisão por capítulos era feira por meio de repartições (semelhantes àquelas utilizadas em fichários escolares), nas quais comumente eram introduzidos por textos poéticos - ou mesmo poemas. A esse respeito, considera-se pertinente destacar que o teor estético presente nessa linguagem poética introduzida nos textos focalizados.

Sobre os fundamentos dessa estetização sobre o que seria primeiramente considerado como ético, Cristóvão Tezza, partindo do que sugere Joseph Brodsky, afirma:

> No todo, cada nova realidade estética torna a realidade ética do homem mais precisa. Porque a estética é a mãe da ética. (...) No aspecto antropológico, reiteremos, um ser humano é uma criatura estética antes de ser uma criatura ética. Portanto, não é a arte, particularmente a literatura, que é um subproduto do desenvolvimento da nossa espécie, mas justamente o contrário. O que nos distingue dos outros membros do reino animal é a fala, e então a literatura - e a poesia em particular, sendo a mais

> alta forma de locução, é, para dizer claramente, o objetivo da nossa espécie. (Brodsky apud TEZZA, 2003, p. 64-65)

Nota-se claramente a predominância do estético na linguagem poética e Tezza evidencia uma identificação enraizada entre o que é belo e o que é poético. Adiante, ele referencia também a superioridade da poesia como linguagem, pois a mesma está livre das amarras temporais e segue livre sem qualquer tipo de influência:

> Assim, essa presunção de superioridade se mesmo num mundo laico, moderno, quando o poeta, perdida a sua aura, não é mais i sacerdote dos deuses, porque não há mais deuses (TEZZA, 2003, p.65).

Quanto a sua definição, a poesia gera diversas discussões ocasionadas não só pelo que ela representa como também por sua função. Em uma análise ao que pregava o círculo de amigos ao qual Bakhtin dividia opiniões com Medvedev e Voloshinov, inclusive exercendo grande influência sobre suas obras, Tezza expõe o que Medvedev entende por linguagem poética:

> (...) Medvedev desmonta a ideia de uma "linguagem poética" em si contrapondo-se à chamada linguagem prática, um ponto de partida que chegou a buscar uma certa "grámatica da língua poética" em oposição à grámatica da língua comum. Para o Círculo de Bakhtin, a definição do que é ou não é poético é uma dado histórico, e não uma categoria transcendente - do ponto de vista linguístico, cada elemento formal da linguagem possui idêntico potencial artístico. Na sua ótima síntese, "só a enunciação pode ser bela" - ou seja, é a vida concreta, dialógica, da linguagem, que dará ou não os contornos da literatura (TEZZA, 2003, p.36).

Então, chega-se ao ponto de como tal poesia é retratada, antes mesmo de chegar a uma definição exata, é preciso ter uma noção sobre sua imagem, especificamente sob a visão do próprio poeta. O referencial no qual Tezza se apoia, especialmente T.S. Eliot, oferece informações sobre o ponto de vista que o leitor teria desta imagem de poesia:

> A poesia começa, ouso dizer, com um selvagem batendo um tambor numa selva, e ela retém essa essência de percussão e ritmo; hiperbolicamente se poderia dizer que o poeta é mais velho do que os outros seres humanos - mas eu não que ser tentado a encerrar com essa espécie de alegoria. Tenho preferido insistir na variedade da poesia, uma variedade tão grande

> que todos os tipos não parecem ter nada em exceto o ritmo do verso no lugar do ritmo da prosa; e isso não nos diz muito sobre toda a poesia. A poesia não deve, é claro, ser definida pelos seus usos. (...) Ela pode operar revoluções na sensibilidade tais como são periodicamente necessárias; pode ajudar a quebrar os modos convencionais de percepção e avaliação que estão perpetuamente se formando, e fazer as pessoas verem o mundo renovado, ou alguma parte nova dele (...) (ELIOT, 1967 apud TEZZA 2003, p. 58).

Eliot relata os "efeitos" causados pela poesia, tal qual "revoluções na sensibilidade" ou mesmo o fato de ajudar a quebrar os modos estagnados de uma visão de mundo, justamente esse objetivo que carrega implicitamente a utilização destes discursos poéticos nos impressos direcionados para esta classe de profissionais que trazem em seu âmago a necessidade de renovação.

A imagem da poesia começa a ficar mais clara, em suma, o seu ritmo e cadência tão característicos em sua forma gramatical por assim dizer, imprimem a presença marcante do autor. Mas ainda assim existe uma grande dúvida sobre até que ponto uma poesia deixa de ser um discurso poético e atinge os limites de um discurso prosaico. E é justamente esta a definição que Bakhtin, de uma forma quantitativa e não qualitativa, da poesia pois quanto mais o autor descentraliza a linguagem utilizada no momento verbal mais o discurso deixa de ser poético e começa a ser prosaico. O autor define a poesia como monológica, delimitando-a dentro de um universo centralizador da relação autor com o objeto, enquanto que a prosa se encontra livre destes limites por ser essencialmente uma forma descentralizadora de linguagem, no sentido de que a poesia utiliza-se em tese somente de uma linguagem monológica em seu estado mais puro, e começa a degradar-se conforme sua linguagem abre espaço para um forma mais dialógica da linguagem. Esta "prosificação" da poesia é cada vez mais constante no universo bakhtiniano levando o poeta a trafegar por novos meios de linguagem, observa-se a posição do próprio Bakhtin quanto a esta abordagem:

> A ideia de uma linguagem poética especial unitária e singular é um filosofema utópico do discurso poético: ele se fundamenta nas condições e exigências reais do estilo poético, que é sempre um estilo a serviço de uma linguagem diretamente intencional sob cujo ponto de vista as outras linguagens (coloquial, comercial e linguagens prosaicas, entre outras) são percebidas como objetos de modo algum equivalentes a ela. A ideia de uma "língua poética" é ainda uma outra expressão da mesma concepção ptolomaica do mundo linguístico e estilístico (BAKHTIN apud TEZZA, 2003, p. 274).

O "ptolomaico" sugerido por Bakhtin possui um teor com conotações ideológicas que incomodam o poeta, mas Tezza sugere o emprego do termo num tom mais metafórico da palavra, como sendo uma complexa concepção do mundo, como os poetas preferem classificar, e assim chegar ao que sugere também o autor sobre o lugar da poesia em nosso mundo, e classificá-la, seguindo este raciocínio de Bakhtin, mas de uma maneira mais abrangente, de que a poesia ocupa um lugar evidente na atualização na concepção do mundo.

Conclui-se que a poesia é uma forma de linguagem inerente ao homem que a utiliza porque é um ser racional e se diferencia dos outros seres vivos dessa forma.A linguagem poética é também uma maneira pelo qual o homem procura se expressar,dividindo com os outros suas angústias e conquistas e desta forma por meio das palavras de que faz uso atualizando o significado, o conceito de mundo.

Partindo desses pressupostos, parece possível afirmar que o emprego da linguagem poética no inicio de cada capítulo dos impressos (ou das disciplinas do curso) possibilita atingir, tocar os estudantes, “chamá-los” para a discussão das temáticas propostas nos textos que seguem. A leitura do texto poético aparece, então como uma interrupção no fluxo da leitura, diante da qual os estudantes podem se questionar sobre o porquê daquela poesia ou frase. E partir daí, dessa sensibilização, espera-se o envolvimento com o conteúdo mais específico.

5.16 A composição de textos sobre autores

Nos impressos nas capas decoradas temos a inserção de pequenos textos sobre os autores da seguinte forma: primeiro consta o nome do autor, titulação e principal atividade que exerce na educação, geralmente com ênfase para o exercício da docência em universidade conceituada. De acordo com o estudo de Vilaronga (2010) a função autor nos textos que compunham o material impresso do PEC-formação universitária foram escritos por diferentes autores, que exerceram a função (Foucault, 2000 [1969]) de classificar, reagrupar, delimitar e relacionar os discursos que circulavam naquele contexto. Segundo Vilaronga esses autores desempenharam um papel bastante abrangente, que incluía as seguintes responsabilidades e desafios: selecionar conceitos e autores; escrever textos

acessíveis aos professores e aos tutores do curso; possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica; “traduzir” os conceitos estudados para que fizessem sentido aos alunos-professores; trabalhar de maneira aprofundada e oferecer formação “compensatória”; fazer-se “presente” nas salas de aula do Pec, por intermédio de seus textos, assumindo assim uma posição docente no programa; imprimir maior legitimidade, por meio de seus textos, aos discursos que circulavam no programa. Por último a função autor nos impressos do Pec também objetivavam trazer a *expertise* da universidade para o material e, ao mesmo tempo, convencer, por meio de sua biografia, que “tinham prática” na docência (algo importante para os legitimar diante de professores experientes).

5.17 Considerações sobre o caráter didático presente nos impressos

Percebeu-se na análise dos impressos que eles além de terem formato semelhante ao do livro didático eles também apresentavam um caráter didático na apresentação de seus textos e na proposição dos exercícios. De acordo com Bunzen e Rojo (2005) o Livro didático é um livro que apresenta os conteúdos, as atividades didáticas se organizando conforme a divisão do tempo escolar, em séries e volumes em meses ou bimestres/unidades. De acordo com esses autores baseados em Batista e Rojo (2005) o livro didático seria uma obra utilitária na sala de aula, uma obra produzida com a finalidade de auxiliar o ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, em uma organização que favorece tanto o uso coletivo como individual.

Outra constatação que esses autores propõem seria que o livro didático não seria apenas o suporte de textos em gêneros variados, se fosse assim isso seria o mesmo que assumir que os textos em gêneros variados estariam no Livro didático de modo aglutinado a ponto de formarem um todo orgânico. Esses autores propõem que o livro didático é um enunciado num gênero discursivo, tal como aponta perspectiva de Bakhtin (1979), porque conforme esse autor “embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantém suas características; por

exemplo: um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático" (Marcuschi, 2002 apud Bunzen e Rojo 2005 p.13).

Diante dessa constatação de que os impressos se assemelhavam com o livro didático pesquisou-se no trabalho de Bittencourt (1993) um pouco da historia do livro didático. Acabou-se encontrando que o livro didático foi pensado com um dos primeiros livros que serviram para a formação de professores. Conforme a autora:

> A reforma pombalina, com o intuito de substituir a orientação pedagógica da companhia de Jesus, determinara a implementação de novo método, baixando decretos, organizando estatutos e enviando instruções várias que se concentravam na importância dos livros. Embora a proposta educacional do marquês de pombal não fosse totalmente leiga, contando sempre com o apoio de outras ordens religiosas para sua efetivação, ela pressupunha a constituição de um novo quadro de professores. (Bittencourt, 1993, p. 23)

Desta maneira Bittencourt esclarece que o livro escolar aparece em meados do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido.

Segundo a pesquisadora a questão, entretanto, não residia no papel a ser desempenhado pelo livro no ensino, mas na criação de novos textos pedagógicos segundo uma visão educacional secularizada. Autora continua contando que a literatura didática produzida no decorrer do século XIX foi herdeira dessa concepção de educação formal. Cabendo-lhe uma dupla tarefa. Deveria assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino, suprindo "la deficience dá esprit phlilosophique qui peut existir chez certains maîteres, o que significa que deveria suprir qualquer deficiência filosófica que pudesse ser encontrada no espírito dos mestres.

Os livros a serem utilizados pelos professores foram pensados em dois níveis. Inicialmente pelo custo e raridade das obras propriamente didáticas, impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo as obras religiosas. Os professores fariam ditados e os alunos copiariam trechos ou ouviriam as preleções em sala de aula. Tal era o método imaginado paras as primeiras décadas do século XIX. Assim ocorreu que: "As propostas de produção de livros escolares concentraram-se, primordialmente, na elaboração de textos didáticos para uso

exclusivo dos professores, dando-se preferência as traduções" (Bittencourt, 1993, p.25).

Um segundo tipo de livro destinado aos professores surgiu com a criação, às vezes efêmera, das Escolas normais para a formação de professores. Tiveram inicio novas concepções de produção didática que não corresponderiam apenas aos livros a serem usados em sala de aula.

De acordo com a autora após esse período a reforma de 1872, do ministro João Alfredo, para as escolas dos municípios da corte, classificou os livros escolares do professores em três grupos principais:

> 1° os que foram destinados aos professores e mestres para sua formação, referindo-se as obras das ciências pedagógicas, 2° os que se dirigiam particularmente aos alunos e 3° as obras administrativas que eram destinados aos professores que se destinaram " a fazer conhecer e recordar aos funcionários da instrução publica as leis e os regulamentos que regem a matéria". O livro didático visava, portanto nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. **No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, eles passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posso sobre ele** (Bittencourt, 1993, p. 25-26, grifo meu).

Nesse sentido, o livro didático visava, portanto nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. No transpassar do século XIX, a consideração também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passou a exprimir o direito de posso sobre os mesmos (BITTENCOURT, 1993).

Seguindo essa perspectiva podemos perceber que atualmente permanece nos impressos dirigidos à leitura de alunos-professores um certo caráter didático revelado, inclusive, por meio de sua materialidade

No material analisado por esta pesquisa, ficou claro que em seus protocolos de leitura, essencialmente os relativos a materialidade, os produtores desses impressos também buscaram a leitura e significação de um 'leitor ideal', que assimilasse os indícios e condicionamentos por eles elaborados.Um desses indícios procurou fazer-se através dos impressos do programa como mecanismo para que o professor possa ser um consumidor cultural do grande mercado de formação que vem sendo disposto a formar professores em seu contexto contemporâneo.Ao mesmo tempo procurou também espalhar signos na tentativa de realizar a formação de um novo profissional, ou seja, a fazer como denominou Bueno (2006) a tentativa

de "reinventar os professores” . Como afirma a autora, ambiciona-se a criação de um profissional com um novo perfil definido, sobretudo “por sua capacidade de enfrentar as urgências do presente e as demandas do futuro” (p. 224). O otimismo com relação ao sucesso dessa empreitada revela-se claramente no material de leitura produzido para o curso, que se propõe como portador da “boa nova”. E a novidade, para os professores, segundo o que se propõem no curso, pode ser encontrada no “reino das práticas discursivas” (Sarti, 2008), para o qual o curso propõe-se como ponte e, portanto, possibilidade segura de acesso.

Esta tentativa de reinvenção dos professores mostra-se como uma clara tendência na configuração atual do campo da formação docente, alimentando um ciclo que se retroalimenta. Cada vez que o professor consome um produto formativo considerado valioso, ele alcança um status mais elevado, que lhe permite, inclusive, acessar outros produtos desse mesmo mercado (Souza e Sarti, 2013).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar e caracterizar impressos veiculados em um curso de Pedagogia direcionado especialmente para professores já atuantes na escola básica. Buscou desvendar representações que se fazem presentes nesses materiais sobre seus leitores preferenciais, os alunos-professores do curso e sobre a formação de professores. A hipótese que motivou o estudo é a de que tais impressos revelam indícios do modelo vigente de formação de professores, que se configura no âmbito de um grande mercado voltado para a área (Nóvoa, 1999; Maués, 2003; Sarti, 2005;Souza e Sarti, 2009).

A investigação de questões nessa direção tem por pressuposto que, tal como exposto por Sarti (2005), no caso dos impressos do Pec-Formação Universitária,os materiais de leitura dirigidos hoje aos professores, integram um conjunto de dispositivos para a formação de "um novo professor", capaz de enfrentar os muitos e diversificados desafios impostos ao trabalho docente. A formação desse professor representa um desafio a ser enfrentado por diversos segmentos do campo educacional, entre os quais se encontra a comunidade acadêmica, que passa a envolver-se mais diretamente com as práticas formativas realizadas.

Tendo em vista os objetivos propostos, esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza documental, que focalizou os impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP a partir de uma análise centrada na materialidade desses impressos.A materialidade, segundo Chartier (2001), é produtora de significados produzidos na leitura. Tal ideia foi central para o trabalho.

As análises realizadas sobre a materialidade dos impressos do curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP sugerem que esse material é revelador da valorização atualmente conferida à formação dos professores, assumida como caminho privilegiado para a transformação da educação escolar. Deste modo, verifica-se uma grande ênfase na formação constante do professor como medida para garantia de melhor atuação prática no ensino e de por êxito sucesso escolar. Seria, portanto uma formação ao longo da vida dos professores. O material impresso daquele apresenta-se como portador de novidades e de possibilidades de mudanças para os professores. O emprego das cores no material ressalta a idéia de **transformação**. È como se através desse material os professores poderão conhecer

tudo que há de mais necessário em termos de conhecimentos e saberes para a formação e prática docente.

Trata-se de transformar os alunos-professores e de transformar os meios empregados na formação docente, ancorados nos recursos virtuais. Outro aspecto revelado pela materialidade dos impressos do curso é a ênfase **no valor dos conhecimentos acadêmicos educacionais.** A vinculação do curso a duas universidades era muito presente no material, explicitada especialmente pela presença dos logotipos das duas instituições (inclusive no final de cada página dos impressos). O conhecimento acadêmico, científico foi assumido nos materiais como fonte de possibilidades de ação e de intervenção dos professores no espaço educacional. .Tal conhecimento, do qual as universidades em questão aparecem como representantes, é considerado como possibilidade de ampliar os caminhos a trilhar, de vislumbrar novos horizontes para a educação. O contato com a universidade aparece nos impressos como possibilidade de acesso a esse 'algo rico', valioso, poderoso, portador de uma 'nova realidade'.

Os materiais impressos do curso apresentam-se assim como dispositivo para a aproximação entre o "mundo dos professores" -- marcado pela valorização dos saberes para agir, pragmáticos e pela circulação oral dos saberes - e o "mundo da universidade" marcado por uma "economia escriturística" (Michel de Certeau, 1980), que valoriza mais a escrita que o discurso oral, bem como os saberes considerados mais "racionais", produzidos por meio da pesquisa científica. O estudo do simbolismo da capa do material, que faz referência a um arco-íris (caminho entre dois mundos, ponte de que se servem deuses e heróis) foi fundamental para essa percepção.

Essa aproximação dos professores como os valores e práticas acadêmicas afina-se como as intenções de profissionalização do magistério. Integra os esforços que vêm sendo empregados em diversos países, inclusive no Brasil, de elevar o estatuto epistemológico dos saberes relacionados ao ensino, tornando-os mais formalizados, específicos e exotéricos. No caso específico dos alunos-professores do curso focalizado (especialistas nas disciplinas que atuam no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica), essa profissionalização passa, inclusive, pela ampliação das opções no interior do magistério: o diploma de Pedagogia lhes possibilita atuar nos anos iniciais da educação básica e, também, exercer cargos de gestão da escola. Assim, no caso

desse curso, o arco-íris sempre presente na capa dos impressos aponta também para os novos percursos profissionais possibilitados aos alunos-professores.

Seguindo Michel de Certeau (1994), para quem os leitores são como que “caçadores furtivos em terras alheias”, (p.269-270)) podemos pensar que os alunos-professores do curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP eram conduzidos pelo material impressos para terra estrangeiras, localizadas do outro lado do arco-íris, onde se encontra o mundo da universidade.

E nesse percurso, esses caçadores não contam com modelos de ação e posturas exemplares, como ocorria na modernidade pedagógica (Carvalho, 2011). Os alunos-professores encontram-se diante de uma outra lógica, regida pela invisibilidade (Bueno e Souza,2012, p.166).

Segundo as autoras “a invisibilidade se manifesta por um conjunto de práticas que levam os docentes a buscar as referências modelares neles mesmos: o professor reflexivo, o professor pesquisador, a relevância de própria prática, o olhar para si mesmo, para sua história” (Bueno e Souza,2012, p.167).

Bueno e Souza concluem que, a fim de rever suas práticas e realizar a remodelagem de si, esta lógica prevê que o professor deva ser capaz de olhar para si próprio, de rever a sua história, capaz de realizar reflexão, algo que emana de dentro para fora, construindo assim um novo profissional. Essa exigência de remodelagem contínua de si (Bueno e Souza, 2012) oferece subsídios para a manutenção e expansão do grande mercado de formação docente que se configurou entre nós (Souza e Sarti, 2009).

Seguindo nesse sentido, o material impresso do curso de Pedagogia da UNIVESP/UNESP apresenta-se como possibilidade para o contato entre dois mundos: o dos professores e da universidade. Esse material intenta assim atuar como ‘ponte’, cuja travessia resultaria em um processo de transformação dos professores, por meio da reflexão sobre si mesmos e sobre suas próprias práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, ago. 2004.

BATISTA. Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores são "não leitores"? In: MARINHO, M. SILVA C. (orgs). **Leituras do professor***.* Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, p. 23-60.

BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço. Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil.** 2008. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo: 2008.

BEYER, L.E. (1991). "Schooling, moral commitment,and the preparation of teachers". Journal of Teacher Education. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta-São Paulo: Cortez, 2002.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O Impresso Como Estratégia de Formação - Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**/Circe Maria Fernandes Bittencourt. - São Paulo: [s.n.], 1993.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger, **A leitura: uma prática cultural**. In: CHARTIER, Roger (org.), Práticas da leitura. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001ª (p. 231-253).

BOURDIEU. P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um 'curso especial' de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAÃO, M. Helena (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 219-238.

BUENO,B.O; SOUZA D.T.R. **Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão**. In: Marisa Bittar; Carlos Hayashi; Rosa M. M. Oliveira; Amarílio Ferreira Jr. ***Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas.*** São Carlos: EduFSCAR, 2012, p. 161-182.

BUNZEN C.; ROJO R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. IN: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: Marinho, M. SILVA C. (orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p.61-78.

CARVALHO, Alonso Bezerra de **Max Weber: modernidade, ciência e educação** /Alonso Bezerra de Carvalho. - Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Editora da universidade de São Francisco, 2003.

_____. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 52, p. 115-135, 2007.

_____. Pedagogia moderna, Pedagogia da Escola nova e modelo escolar paulista. IN: **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas**. S. Paulo: EDUSP/FAPESP, 2011, pp185-212.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Benificente do Professorado Paulista (1902-1918)**. Bragança Paulista: Edusc, 2003.

_____. **Ensaios sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos**, Ano de obtenção: 1994. (Tese livre docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CATANI, D. B. "**A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional**" (1996). Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928. Acesso em 05/12/2013.

COELHO J. (1893). Princípios de Pedagogia. In: CARVALHO, M. M. C. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 52, p. 115-135, 2007.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta.- São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Roger, 1945. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**/Roger Chartier; trad. Luzmara Curcino Ferreira. - São Paulo: Ed. da UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações**/Roger Chartier; tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Butrand Brasil, 1990, p. 121-139.

_____. **O mundo como representação.** Estudos avançados nº 11, São Paulo Jan/Apr. 1991.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador:** conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial: Ed. da UNESP, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b, pp. 7-31.

_____. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHEVALIER, Jean,1906. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**/Jean Chevalier, Alain Gheerbrant; tradução Vera da Costa e Silva .[et al.]. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980, [1994 ,2001].

DAVID, Célia Maria. Organização do Curso de Pedagogia do Programa Pedagogia Cidadã. In: In: **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador** / João Cardoso Palma Filho, organizador. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007.

DEBIEUX, M.; MARANHE, E. A; FEITOSA, D. F. **Manual do aluno curso de Pedagogia**. Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Inicias do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. 2010. 50p.

FARINA, Modesto,1920. **Psicodinâmica das cores em comunicação**/Modesto Farina, Clotilde Perez, Dorinho Bastos. - São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas** In: Trabalho apresentado no Grupo de trabalho: Alfabetização, Leitura e Escrita da 24 ª reunião anual da Anped, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUND, J. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980 [Trad. Lúis Claúdio de Castro e Costa].

Foucault M. O que é um autor? Tradução de Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. (2000) [1969]. In: VILARONGA C. A. A função autor nos materiais impressos do PEC - formação universitária e o desafio de escrever para professores. Dissertação de mestrado Rio Claro.Instituto de biociências,UNESP (2010).

Ginsburg, Mark B. & Spatig, Linda. Proletarization of the professoriate: The case of Producing a competency-Based Tecaher Education Program, 1991 (docuemnto inédito) In: NÓVOA, António. **Notas sobre formação (contínua) de professores.** Universidade de Lisboa, 1992.

GUINSBURG, M. B. MEYENN, R.J.; KANNA,I.; MILLER,H.D.R.; SPATIG, L. (1988). “El concepto de profesionalismo en el profesorado:comparacion de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos”. Revista de Educación. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta - São Paulo: Cortez, 2002.

HOYLE, E. 1980. “Professionalization and deprofessionalization in education”. Em: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (orgs.). World yearbook of education 1980. Professional development of teachers.IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta.-São Paulo: Cortez,2002.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cad. Pesqui**. [online]. 1999, n.106, pp. 129-157.

LABAREE, David (1992).”Power, Knowledge, and a rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching”.IN: Nóvoa, Antonio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

LABAREE, David (1992). “Power, Knowledge, and a rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching”. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta - São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In. **Do Mundo da Leitura para a Leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004, p.104-109.

LARSON, M. S. (1977). The rise of prefessionalism: a sociological analysis. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta - São Paulo: Cortez, 2002.

_____(1989). “Acerca de los expertos y los profesionales o la imposiblilidad de haberlo dicho todo”. Revista de EWducación, n. extra: “Los usos de La comparación em Ciencias Sociales y em Educación”. In: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta - São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAW E OZGA, (1988). “Trabajador de La enseñanza? Nueva valoración de los profesores”. Revista de Educaión. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de

professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO R., Jorge E. **Uma viagem pelo mundo das cores :o que os profissionais do mundo gráfico têm que conhecer!/**Jorge E. Maldonado R. São Paulo : Ed. do autor, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero,1914.História da educação: da antiguidade aos nossos dias(1989)IN: MINGUILI, M. D. G., CHAVES, A. J., & FORESTI, M. C. P. P. (2007). **Universidade brasileira: visão histórica e papel social**. OFICINA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.

MANGUEL, Alberto. A forma do livro. In: **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 p. 149-173.

_____. **Lendo imagens**: Uma historia de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Mar 2003, n.118, p. 89-118.

MENIN A. M. da C. S.; da SILVA JÚNIOR, C. A.; GUIMARÃES, C. M.; PALMA FILHO, J. C.; BROENS, M. C.; MALATIAN, T.M.; MARANHE, E. A.; DEBIEUX, M. **Manual acadêmico do curso de Pedagogia**. Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Inicias do Ensino

Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. 2010. 35p.

MINGUILI, M. D. G., CHAVES, A. J., & FORESTI, M. C. P. P. (2007). **Universidade brasileira: visão histórica e papel social**. OFICINA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.

NÓVOA, António. **Notas sobre formação (contínua) de professores.** Universidade de Lisboa, 1992.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Karilene M. D. de, **O perfil de Professor-Leitor nos Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã**. (Trabalho de conclusão de Curso-Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro/SP, 2009.

OLIVEIRA, Karina Gaspar**. O saber e o poder da Igreja**. 2003. Especialização em Pedagogia Empresarial. Universidade Cândido Mendes, UCAM, Brasil, 2003.

ORLANDI, E. Análise do discurso: princípios e procedimentos/ Eni P. Orlandi. –2003 [1999] In: VILARONGA.C. A. A função autor nos materiais impressos do PEC - formação universitária e o desafio de escrever para professores. Dissertação de mestrado Rio Claro. Instituto de biociências, UNESP (2010).

PÉCORA. Alcir In: Introdução do livro. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento; São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

POPKEWITZ (1990). ”Profesionalización y formación del profesorado”Cuadernos de Pedagogía. IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. -São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (1991).A Political sociology of educacional reform. Power/Knowledge in teaching, teacher education and research.IN: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. -São Paulo: Cortez, 2002.

PEROSA, Graziela. **Formação docente e fracasso escolar:** um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). São Paulo, Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1997.

REY, Bernard.Diffussion des savoirs et textualité.2002.IN:Sarti.F.M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.** 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.** 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

_____. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 30, jan.-jun. 2008. p.47-65.

_____ O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 323-338, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa,1940-**Pela mão de Alice :o social e o político na pós-modernidade**/Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura De Sousa; DE ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. São Paulo: Editora almedina, 2008.

SARTI, F. M. ; BUENO, B. O. **Leitura profissional docente e apropriação de saberes acadêmico-educacionais.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 455-479, 2007.

SERRA, J. Apresentação. In.: VOGT, C.; LOYOLLA, W.; ARCHANGELO, J.; GIOVANNI, G. de. **UNIVESP Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. Secretaria de Ensino Superior. Abril de 2009.

SENE, Daniela Gilvana Alfredo. **Rotas alternativas: histórias de professores que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SILVA da, Batista C. P. “Imprensa periódica educacional entre roteiros e compêndios, um estudo sobre a revista, Atualidades pedagógicas (1950-1962)”, (2002).
Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0387.pdf. Acesso em 05/12/2013.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)**, (dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2001.

SOUZA, D. T. R. O Argumento da Incompetência e outros Discursos na Formação de Professores. Texto apresentado na **ANPED-SUDESTE**, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. SARTI, Flavia Medeiros. **O mercado da formação docente: seus dispositivos, produtos e consumidores.** Projeto de pesquisa, CNPq, 2008.

_____. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE (ANPED- Sudeste), 9., 2009, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCAR, 2009. CD-ROM, v. 1, p. 1-13.

_____. Mercado de Formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.Projeto de pesquisa,CNPq, 2011.

Souza, D. T. R. de ; **Sarti, Flavia Medeiros** . Mercado simbólico de formação docente. In: Souza, D. T. R de; Sarti, F. M.. (Org.). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro, 2ª edição, 2002.

TEZZA, Cristovão,1952. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo/Cristovão Tezza. - Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TOLEDO, M. R. A. & MOGARRO, M. J. Circulação e apropriação de modelos de leitura para professores no Brasil e em Portugal: Edições pedagógicas da Companhia Editora Nacional nas bibliotecas portuguesas». In M. M. C. Carvalho & J. Pintassilgo (Orgs.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas**. S. Paulo: EDUSP / FAPESP, 2011, pp.161-183.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de SãoPaulo. **Manual Acadêmico do Curso de Pedagogia (Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Para a Gestão da Unidade Escolar)**.

Cultura Acadêmica, São Paulo: 2010.http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/97/3/Manual_Academico.pdf Acesso em: 20 Jun. de 2013.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Manual do aluno do Curso de Pedagogia (Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Para a Gestão da Unidade Escolar)**. Cultura Acadêmica, São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/98/1/Manual_Aluno.pdf> Acesso em: 20 Jun. de 2013.

VILARONGA. Carla Ariela. **A função autor nos materiais impressos do PEC formação universitária e o desafio de escrever para professores** (2010). Dissertação de mestrado. Rio Claro. Instituto de biociências, Unesp.

VOGT, C. O programa Univesp e a expansão do ensino superior público paulista. **Revista USP**, São Paulo, n.78, p. 58-67, junho/agosto 2008.

VOGT, C.; LOYOLLA, W; ARCHANGELO, J; GIOVANNI, G. de. **UNIVESP Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. Secretaria de Ensino Superior. Abril de 2009. 77p.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora. 1991. p125-153.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007.

SITES CONSULTADOS

<http://www.sol.unesp.br> Acesso em 12 de setembro de 2009.

<http://www.vanzolini-ead.org.br/Portais/>. Acesso em: 20 Jun de 2013.

<https://www.ufmg.br/>.Acesso em : 28 Fev de 2013.

<http://www.mg.gov.br/governomg/portal/s/governomg/8717-secretarias-de-estado/Acesso em: 15 Jun de 2013.

<http://www.educacao.mg.gov.br/>Acesso em: 15 Jun de 2013**.**

< http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em:28 Jun de 2013.

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/24/cursos-UNIVESP. **Cursos UNIVESP**. 2013**.** Acesso em 01 de agosto de 2013.

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/15/curso-de-graduacao-em-pedagogia. **Curso de Pedagogia.** 2013. Acesso em 16 de Outubro de 2013.

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/39. **Univesp - Polos Pedagogia.** 2013. Acesso em 16 de Outubro de 2013.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA UNIVESP, **Univesp e Unesp formam primeira turma de pedagogia semipresencial.** 2013. Disponível<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5251/univesp-e-unesp-formam-primeira-turma-de-graduacao-semipresencial-em-pedagogia>. Acesso em 05 de Setembro de 2013.

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/256/curso-semipresencial-de-licenciatura-em-ciencias. **Curso de Licenciatura em Ciências.** 2013. Acesso em 07 de Novembro de 2013.

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/3857**. Univesp - polos ciências.** 2013. Acesso em 07 de Novembro de 2013.

<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/5/o-que-e-a-univesp.> **Universidade Virtual do Estado de São Paulo.** 2013. Acesso em 07 de novembro de 2013.

ANEXOS

Anexo 1 - Tabela 1:

Pesquisa realizada no catálogo online do acervo geral da UNESP no ano de 2012			
Nº	Título do trabalho	Autor	Ano
1	Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)	Denice Barbara Catani e, Cynthia Pereira de Sousa (orgs)	1999
2	A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)	Márcia Cristina de Oliveira Mello	2007
3	A Pedagogia por meio de Pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D'Ávila	Thabatha Aline Trevisan	2007
4	A função autor nos materiais impressos do PEC - formação universitária e o desafio de escrever para professores	Carla Ariela Vilaronga	2010
5	O mercado editorial na formação dos professores da educação básica: levantamento e caracterização de revistas pedagógicas (1996-2010)	Suelen Maria Ritter	2011
6	Impressos para professores: Uma biblioteca para a formação de professores :a biblioteca "Joaquim Nabuco" do Instituto Coração de Jesus, Santo André - SP (1959-1974)	Mariana Galluzzi de Sá	2012

Anexo 2 - Tabela 2:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra- chave: Leitura de professores	
Ano	**Teses e dissertações**
1989	**Helena Bezerra Torelly. A formacao do leitor e o leitor em formação: um estudo qualitativo das leituras de professorandas.**

1996	• **Geraldo de Paula rocha Junior. A concepção de leitura do professor de 1o. grau e sua prática: um estudo de caso**
1997	• **Yara di Giorgio. Da casa para a escola: ambivalências e tensões da mulher entre o público e o privado**
1999	• **Vânia aparecida costa dias. Práticas de leitura de professoras no meio rural** • **Maria Fátima Ávila Betencourt. Histórias de leitura de professores**
2000	• **Helenice aparecida bastos rocha. A constituição de professoras - leitoras: suas vidas entre a casa e a escola.** • **Maria Lúcia monteiro Guimarães. Leituras de professoras num projeto de formação continuada.** • **Neuza dos Santos Tezzari. O professor de língua portuguesa e suas relações com a leitura; um estudo com professora de porto velho.**
2001	• **Denise Aparecida Brito Barreto. Os professores de português e a leitura: a prática que procuramos na escola pública.** • **Esméria de Lourdes Saveli. Leitura na escola: as representações e práticas de professoras.** • **Maria Catarina Cury. Memórias de leitura de professoras primárias no estado de São Paulo: um história de leitura contada por professoras.** • **Maria Cecília de Melo Silva. Leituras de professoras: suas histórias e práticas.**
2002	• **Aparecida de Fátima Peres. Os alunos dos cursos de letras: um diagnóstico de suas concepções de leitura.** • **Araceli Sobreira Benevides. Os mundos de letramento dos professores em formação: a constituição/formação do sujeito leitor.** • **Aricélia Ribeiro do Nascimento. Formação continuada em serviço: o espaço da reflexão na ação.** • **Cristiane Marcela Pepe. Atitude de leitor e desenvolvimento profissional docente em professoras alfabetizadoras.** • **Eliana Borges Correia de Albuquerque. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do recife).**

	• **Guilherme Marchewsky. A construção de práticas pedagógicas da leitura. 01/06/2002** • **Jaci Kieslich. Práticas de leitura de professoras que atuam no ensino fundamental.** • **Kátia Ziemer Dalri. A concepção de leitura dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Joinville: reflexões sobre o seu cotidiano de leitor.** • **Leila Maria Meri. Professor-leitor: uma história de vida.** • **Maria Helena da Rocha Besnosik. Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia.** • **Regina Beatriz Miano Mostério. Leitura: as concepções e as práticas docentes de professores da 5ª a 8ª série e uma escola pública.** • **Thaís Maria de Araújo pessoa. "Etnografia da leitura de professores em Bocaina (PI)".**
2003	• **Gláucia Maria Piato Tardelli. Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura.** • **Rosemar Eurico Coenga. Pelas veredas da memória: revisitando as histórias de leitura de professores de língua portuguesa no ensino médio.** • **Silvania Passos Schitine. Prática de leitura de professores num contexto de formação.**
2004	• **Claudete Maria Galvão de Lima. História de leitura de professores e suas aulas de literatura: relações possíveis.** • **Conceição Aparecida Alves Paulino. O que lê o professor? um estudo sobre as leituras do professor do ensino médio na cidade de Monte Carmelo (MG).** • **Rosimeire Simões de Lima. Histórias de práticas de leitura de professores: o estudo de três casos de professoras-leitoras.**
2005	• **Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho. Ser leitora na vida e na docência: desafios para o processo de letramento dos alunos do ensino fundamental.** • **Ana Maria Esteves Bortolanza. O professor: um leitor escolarizado**

	• **Anair Valênia Martins Dias. A constituição do sujeito-professor-leitor pela sua história de leitura** • **Flavia Medeiros Sarti. Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais** • **Maria angélica Lauretti Carneiro. A prática de reflexão metadiscursiva: desenvolvimento de leitura do professor em formação** **Suzana Cristina Cavalli de Oliveira. As práticas pedagógicas de leitura na formação do professor** **Wilsa Maria Ramos. A compreensão leitora de professores do ensino fundamental.**
2006	• **Alice Yoko Horikawa. Modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa.** • **Ana Claudia de Sousa. A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura.** • **Delvair Maria David de Moraes. Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: relações entre trajetórias iniciais de leitura e prática docente.** • **Egle Carillo De Faria. Histórias de leitura, concepções e práticas pedagógicas De professores.** • **Jandilene Ramos. A concepçao de leitura no discurso e na prática do professor.** • **Maria Do Carmo Zanaro Delalana. O professor e o ensino de leitura: uma reflexão sobre formação continuada** • **Maria Luisa Cenamo Cavalheiro. Formação permanente de professores e práticas de leitura: um estudo a partir do jornal bolando aula de história (1998-2002).** • **Selma Martines Peres. Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - catalão - go.** • **Shenia D'arc Venturim Cornélio. Mudanças pessoais, profissionais e nas práticas de leitura das professorasaprendizes com o ingresso no curso de pedagogia, modalidade a distância.** • **Sonia Maria Nolasco. Projeto hora da leitura: os sentidos/significados sobre leitura de professores do ensino fundamental ii.**

2007	• **Antonio Carlos Da Silva. A importância da construção de sentidos na formação do professor - leitor.** • **Daniela Isabel Taipeiro Correa. Em algum lugar do passado: investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias.** • **Ivana Cardoso De Melo. Práticas de leituras de estudantes-professoras: repercussão da leitura da revista nova escola em suas práticas pedagógicas** • **Samuel Luis Velázquez Castellanos. Práticas de leitura no maranhão na primeira república: entre apropriações e representações. 01/11/2007** • **Wanderléa Oliveira Santos. Protocolos de leitura: uma proposta interdisciplinar.**
2008	• **Cláudia Cristine Maia Mendes. Leitura: concepções e práticas de professores e alunos, em uma escola pública de cuiabá-mt.** • **Evandro Weigert Caldeira. Perfil do professor-leitor de poesia: experiências de leitura de professores de Santa Maria.** • **Geovana Sousa Nóbrega. Manual do professor de língua portuguesa: da construção do gênero à leitura dos professores.** • **Luziane Rodrigues Fontes. Práticas de leitura de professores em formação: um estudo exploratório.** • **Marcia Soares De Araujo Feitosa. Prática docente e leitura de textos literários no fundamental ii: uma incursão pelo programa hora da leitura.** • **Maria Cleide Rodrigues Bernardino. O ensino da leitura e a leitura no ensino: reflexão sobre as práticas de leitura nos professores de língua portuguesa de escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE.** • **Maria Teresa Sousa Serpa. Práticas leitoras em escolas públicas municipais do ensino fundamental: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina língua portuguesa, em são Luís do Maranhão.** • **Rita De Cássia Breda Mascarenhas. Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi- Bahia.** • **Virgínia Maria De Melo Magalhães. O professor leitor: os sentidos da leitura em narrativas de professores**

	alfabetizadores.
2009	• **Ana Flávia Teixeira Véras. Memórias leitoras narrativas reveladoras. a formação do leitor que forma leitores.** • **Carla Luciana Pereira De Almeida. Análise das estratégias de leitura de professores da 4ª série do ensino fundamental, sob a perspectiva interativa.** • **Elaine Ribeiro Gomes. As professoras da educação infantil e a literatura: lembranças, experiências e histórias de leitoras.** • **Denise Alexandre Perin. Mediadores e espaço para a leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente - SP.** • **Elcimar Simão Martins. A leitura e a sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da eefm almir pinto - aracoiaba/ce.** • **Fatima Aparecida De Oliveira Sozza. Histórias de leitura: orientações e práticas de letramento literário.** • **Maria Emilia Almeida Da Cruz Torres. A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento.** • **Mônica Vieira De Sousa Gurjão. Memórias, práticas e discursos sobre a leitura.** • **Maristela Juchum. Concepções de leitura inerentes à prova Brasil versus concepções de leitura de professores do ensino fundamental.**
2010	• **Ana Maria Gomes De Almeida. Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola.** • **Andréia Regina Sarmento Friedemann. Memórias de leitura do professor de língua portuguesa: uma análise das práticas de leitura de professores da educação básica. 01/12/2010** • **Cassia Elisa Lopes Capostagno. Concepções e práticas relatadas sobre leitura de professores da eja da rede municipal de ensino de taubaté.** • **Célia Maria Pires De Almeida. Trajetórias de professores do vale do juruá: relatos, histórias e memórias.**

	• **Elisangela André Da Silva. Práticas de leitura na formação de professores** • **Júlia Antônia Maués Corrêa. A professora leitora na Amazônia: identidades, narrativas e travessias".** • **Rosária De Fátima Boldarine. Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública.** • **Rachel Curto Machado Moreira. Experiências literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de vila velha** • **Virginia Helena Da Matta Furtado. Percepção dos professores de ensino médio de várias disciplinas sobre as suas aulas de leitura.** • **Suzana Dos Santos Gomes. Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares.**
2011	• **Minervina Joseli Espíndola Reis. Experiências leitoras de professores universitários e o processo de construção do leitor..** • **Patrícia Batista Bezerra. Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de leitura de professoras na educação infantil.** • **Reginaldo Clecio Dos Santos. Trajetória de leitura de professores: relações entre memória e saberes docentes.** • **Sandra Da Cunha Castro Salgado. Perfil do professor leitor e a prática pedagógica na alfabetização.**

Anexo 3 - Tabela 3:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra-chave: Leitura docente	
Ano	**Teses e Dissertações**
2007	• **Maria Lúcia Kons. Uma leitura sobre a formação do professor-leitor.** • **Rita de Cássia Breda Mascarenhas. Nas Malhas da Leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras**

	rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi- Bahia.
2008	• **Maria Emilia Oliveira de Santana RODRIGUES. Trilhas de leituras – Ponte para o Ser Crítico: Projeto Salvador.**
2009	• **RUBIA Margareth Dourado De Oliveira Macêdo Matos. Tertúlias Literárias Dialógicas no Projeto Irecê.**
2010	• **Elisangela André da Silva. Práticas de leitura na formação de professores.**

Anexo 4 - Tabela 4:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra chave: Impressos para professores	
Ano	**Teses e Dissertações**
2000	• **Isabel Cristina Alves Da Silva Frade. Imprensa pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores** • **Maria das Graças Marinho de Almeida. Educação A Distância: uma alternativa para a formação de professores?**
2004	**Vera Lucia dos Santos. A revista do Patrocínio: textos e imagens de periódico educacional dedicado à formação feminina (décadas de 20 e 30, século XX.**
2007	• **Claudia Cazaroto. formando professores a distância: estudo do livro base para o ensino de língua portuguesa no curso normal superior – UEM** • **Cristina Klipp de Oliveira. Leitura e hiperleitura em disciplina na modalidade à distância.** • **Samuel Luis Velázquez Castellanos. Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira Repúlica: entre apropriações e representações** • **Thabatha Aline Trevisan. A pedagogia por meio de pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D' Ávila**

Anexo 5 - Tabela 5:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra-chave: Impresso para docentes	
Ano	**Teses e Dissertações**
2001	• **Claudia Panizzolo Batista Da Silva. Atualizando pedagogias para o ensino médio: um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950 - 1962).**
2002	• **Heloisa Raimunda Herneck. Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência - o caso do PROCAP.**
2003	• **Lidônia Maria Guimarães. Longe da escola na escola: os significados do procap na construção dos saberes e na prática dos professores**
2007	• **Alba Helena Fernandes Caldas. A prática da leitura da propaganda impressa na formação continuada do professor de Língua Portuguesa.**
2008	• **Marijâne Silveira da Silva. Revista Educação em Mato Grosso (1978-1986): uma contribuição para a rede de ensino**
2010	• **Carla Ariela Rios Vilaronga. A função autor nos materiais impressos do PEC - Formação Universitária e o desafio de escrever para professores.** • **Luciene Aparecida da Silva. Formação docente continuada, trabalho docente colaborativo e desenvolvimento local: desafios aos portais educacionais.**

Anexo 6 - Tabela 6:

Pesquisa realizada no site de busca na Internet: GOOGLE – Ano de 2012.						
Nº	**Título do trabalho**	**Tipo**	**Autor/ Orientador**	**Ano**	**Site**	**Universidade ou Faculdade**
1	A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX	Artigo	Maria Lúcia Garcia pallares Burke / -	1998	http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/168.pdf	FEUSP
2	A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional	Artigo	Denice Barbara Catani/-	1996	www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/.../84...	FEUSP

3	A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)	Tese	MÁRCIA Cristina De Oliveira Mello/Carlos Monarcha	2007	www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../Educacao/.../mello_mco_dr_mar....	UNESP
4	Imprensa Periódica Educacional: entre roteiros e compêndios; um estudo sobre a revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962)	Artigo	Claudia Panizzolo Batista da Silva/-	2002	www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0387.pdf	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP
5	A história da educação em perspectiva comparada no contexto luso-brasileiro: duas décadas de produção	Artigo	15Silvia Alicia Martínez* 16Donaldo Bello de Souza/-	2011	http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/7/15	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) * /Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
6	Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963)	Artigo	A Ana Lúcia Cunha Ana Lúcia Cunha Fernandes* Libânia Nacif Xavier** Luiz Miguel de Carvalho***/- Carvalho***	2007	http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/121/131	* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio ** **(PROEDES) – Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) ** *Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de

						Lisboa
7	A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional(1902-1919)	Artigo	Denice Barbara Catani	1994	revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/11427/8325	FEUSP
8	A IMPRENSA PERIÓDICA COMO FONTE PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFESSORA PRIMÁRIA E A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO NORTE FLUMINENSE (RJ) NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	Trabalho apresenta o VI Seminário da rede estrado-Regulação educacioanl e trabalho docente Universidade de Rio Janeiro-UERJ	Silvia Alicia Martinez *;Cintia Gomes Pimentel Porto**	2006	www.fae.ufmg.br/estrado/cd../eixo.../a_imprensa_periodica.pdf	*Universidade Estadual do norte Fluminense ** Universidade Estadual do norte Fluminense
9	A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira	Artigo	Cynthia Pereira de Sousa ** Denice brabra catani***	1994	143.107.31.231/Acervo_Imagens/Revista/REV037/.../REV37-13.pdf	FEUSP**- FEUSP***
10	Imprensa periódica e história da educação	Resenha	Maria madalena Silva de Assunção*- Denice Barbara Catani**	2000	http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n31/n31a14.pdf	UNI-BH e e Fae UFMG*- FEUSP**
11	Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo	Livro	Denice Barbara Catani *& Cynthia Pereira de Sousa **	1999	http://www.editorapleiade.com.br/detalheslivro.php?cod=70	FEUSP*- FEUSP**
12	Educação em Revista a Imprensa Periódica e a História da Educação	Livro	Denice-barbara-catani- Maria Helena Camara Bastos	-	http://livraria.folha.com.br/pessoa/39072/denice-barbara-catani	-

13	IMPRENSA E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	Artigo	Claudia Maria Petchak Zanlorenzi- Maria Isabel Moura Nascimento	2005	http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art03_18.pdf	Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG-Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG
14	CONTRIBUIÇÕES DA IMPRENSA PERIÓDICA ESPECIALIZADA PARA OS ESTUDOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: a revista A Eschola Publica e as disputas pela hegemonia do campo educacional paulista (1893-1897)	Artigo	Adriana Aparecida Pinto	2008	http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/139/132	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Coxim
15	Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia	Livro	Analete Regina Schelbauer,José C. Lombardi,Maria Cristina Gomes Machado	2006	books.google.com.br/books?isbn=857496185X	-
16	Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e Educação na Imprensa	Livro	José Carlos Sousa Araújo,Décio Gatti Júnior	2002	books.google.com.br/books?isbn=8574960527	-
17	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELAS REVISTAS PERIÓDICAS	Trabalho apresentado na ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005	Márcia Elisa Teté Ramos	2005	http://anpuh.org/anais/?p=14753	(UEL)

18	INDÍCIOS DE UMA RETÓRICA: O SUPORTE, A BASE MATERIAL E OS TEXTOS NAS REVISTAS PADAGÓGICAS	Artigo	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	1999	http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/566/351	Professora da FAE/UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE/UFMG)
19	A IMPRENSA EDUCACIONAL LICIENTAS DO MARANHÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	Trabalho apresentado em V congresso brasileiro de história da educação	CÉSAR AUGUSTO CASTRO* SAMUEL LUIS VELÁSQUEZ CASTELLANOS**	-	http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=287	UFMA – NEDHEL¨* UNESP – Araraquara**
	EMBATES NO CAMPO EDUCACIONAL: A SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1922-1931)	Artigo	Ana Clara Bortoleto Nery	-	http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0241034885317.PDF	(UFSCar)
20	CONVERSAS SOBRE LER E ESCREVER: ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR NA REVISTA DE ENSINO (1902-1910)	Artigo	Louisa C. Mathieson/ Carlota Boto	2012	www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/.../19.	FEUSP
21	DIFUNDINDO AS LUZES DA INSTRUÇÃO. OS EDITORIAIS DE ALAMBARY LUZ NO PERIÓDICO A INSTRUÇÃO	Trabalho apresentado X Salão de Iniciação	Rodrigo Prates da Cunha/ Maria Helena Camara Bastos	2009	http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/70426-RODRIGOPRATESDACUNHA.pdf	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Faculdade de Filosofia e Ciências

	PÚBLICA (1872-1875/1887-1888)	Científica PUCRS				Humanas
22	Lugares da produção em história da educação mato-grossense: a imprensa periódica em foco	Artigo	Adriana Aparecida Pinto	-	www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/695.doc	Unesp Araraquara e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus Coxim-MS
23	(IN)FORMANDO, DIVULGANDO E EDUCANDO: UMA DÉCADA DE IMPRENSA PERIÓDICA EM SÃO PAULO	Artigo	Ana Clara Bortoleto Nery	-	https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ioWokiEZdy4J:www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario5/c_(in)formando_ana%2520claranery.doc+(IN)FORMANDO,+D	-
24	Biblioteca e Formação Docente: percursos de leitura (1902 - 1935)	Livro	Marta Maria Chagas de Carvalho e Diana Gonçalves Vidal	2000	books.google.com › Education › General	-
25	Magistério primário em Portugal: conquista feminina no início do século XX	Artigo	Jane Soares de ALMEIDA	1997	educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741997000300004...	Unesp Araraquara- SP
26			ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS			UFS E UNICAMP
27	Sobre manuais: MEMÓRIA E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOS PROFESSORES: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS	Artigo	Denice Barbara Catani- Vivian Batista da Silva	-	http://www.ufjf.br/revistaeduf oco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf	FEUSP-FEUSP

Anexo 7 - Tabela 7:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra-chave: Manuais (foco em manuais de uso das normalistas- manuais de ensino)	
Ano	**Teses e Dissertações**
1993	• **FATIMA MARIA NEVES NEVES. EDUCACAO JESUISTICA NO BRASIL COLONIA : A COERENCIA DA FORMA E DO CONTEUDO**
1997	• **Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo. O ensino de Didática, na década de trinta no sul de Mato Grosso: ordem e controle?**
1999	• **Ana Laura Godinho Lima. De como Ensinar o Aluno a Obedecer (Um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965).**
2001	• **Maria Emília Borges Daniel. Uma história da disciplina Português no Ensino Normal (1930-1940)** • **Vivian Batista da Silva. História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "Manuais Pedagógicos" brasileiros (1930-1971).**
2003	• **Luciana Maria Viviani. Formação de professoras e escola normal: a biologia necessária.**
2004	• **Maria Helena de Jesus Silva Morais. Da pedagogia que pegou de galho à uma pedagogia nova e brasileira: Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) e seus manuais didáticos** • **Rosilene Batista de Oliveira Fiscarelli. Material didático: discursos e saberes**
2006	• **Vivian Batista da Silva. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**
2007	• **THABATHA ALINE TREVISAN. A PEDAGOGIA POR MEIO DE PEDAGOGIA: TEORIA E PRÁTICA (1954), DE ANTÔNIO D' ÁVILA.** • **Ricardo Santos Chiquito. PLANEJAMENTO DE ENSINO: FORMAS DE VER E MANEIRAS DE DIZER A POLÍTICA CURRICULAR.** • **Roberlayne de Oliveira Borges Roballo. A escrita da história e a formação das professoras normalistas nos manuais de história da educação.**
2008	• **Geovana Sousa Nóbrega. Manual do professor de língua portuguesa:**

	da construção do gênero à leitura dos professores. • **Gescielly Barbosa da Silva. A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE MARINGÁ NO PERÍODO DE 1950 A 1970.**
2009	• **Mikie Alexandra Okumura Magnere. MANUAIS DE DIDÁTICA E DE METODOLOGIA DE ENSINO: CONSTRUÇÃO DA "BASE ENSINO".**
2010	• **Celia Aparecida Rocha. A Re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: Um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente.**
2011	• **THABATHA ALINE TREVISAN. História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959).**

Anexo 8 - Tabela 8:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra-chave: Revista de ensino	
Ano	**Teses e Dissertações**
1999	• **Ana Laura Godinho Lima. De como Ensinar o Aluno a Obedecer (Um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965).** • **BEATRIZ TEREZINHA DAUDT FISCHER. PROFESSORAS: HISTÓRIAS E DISCURSOS DE UM PASSADO PRESENTE.**
2001	• **Maurilane de Souza Biccas. O impresso como estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: O caso da Revista do Ensino (1925-1940)..(já comprei o livro, eles vão me entregar segunda feira)**
2003	• **Eliana Martinelli. Aprender a ensinar ensinando: a formação do professor do ensino primário em São Paulo**
2005	• **Milena Colazingari da Silva. Conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971).**
2006	• **Elaine Lacerda de Oliveira. Os Saberes Pedagógicos e o Modelo de Docência veiculados pela Revista NOVA ESCOLA**
2010	• **Celia Aparecida Rocha. A Re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: Um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente** • **Lenir dos Santos Moraes. PROJETOS NA PAUTA DE DUAS**

	REVISTAS PEDAGÓGICAS (1939-2009).

Anexo 9-Tabela 9:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra-chave: Revistas pedagógicas	
Ano	**Teses e Dissertações**
2000	**Isabel Cristina Alves Da Silva Frade. Imprensa pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores.**
2001	• **Andréa Maria Lopes Dantas. A urdidura da revista brasileira de estudos pedagógicos nos bastidores do instituto nacional de estudos pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946).**
2004	• **Ana Lucia Cunha Fernandes. A santa causa da instrução e o progredimento da humanidade. Revistas Pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX**
2008	• **ELLEN LUCAS ROZANTE. A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino secundário**
2010	• Lenir dos Santos Moraes. PROJETOS NA PAUTA DE DUAS REVISTAS PEDAGÓGICAS (1939-2009).
2011	• DOUGLAS ROSSI RAMOS. O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ATUALIDADE: Análise de discursos sobre educação a partir da PÁTIO – Revista Pedagógica e da noção de discursos ondas

Anexo 10 - Tabela 10:

Pesquisa realizada no Banco de teses e dissertações da Capes entre os anos de 1987 a 2011.	
Palavra-chave: Imprensa periódica educacional	
Ano	**Teses e Dissertações**
1994	• Ana Clara Bortoleto Nery. A revista escolar e o movimento de renovação

	educacional em são Paulo
2001	• Adriana Aparecida Pinto. A Eschola Publica: (1893-1897) um estudo da Pedagogia paulista no século XIX
2007	• Márcia Cristina De Oliveira Mello. A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943).
2008	• Antônio José Da Silva. A revista das Faculdades Campineiras e a divulgação do ideário católico para a educação no Brasil (Campinas 1954/1962). • Maria José Dantas. “Revista “Cidade Nova” e as propostas de educação”.

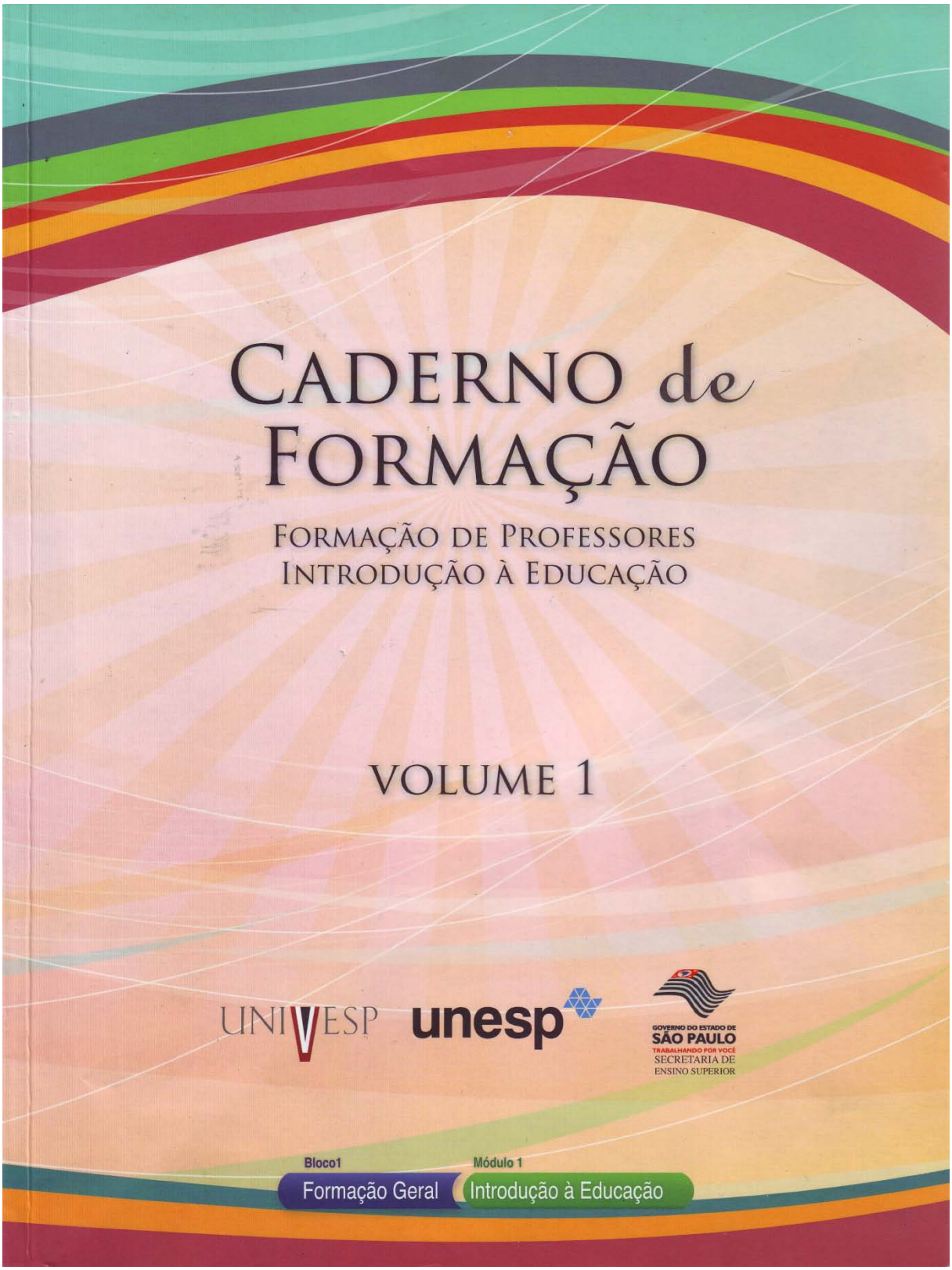
Anexo 11 - Tabela 11:

Pesquisa realizada nos Anais da Anped. Da 23ª Reunião a 35ª Reunião.		
*Legenda C. O (Comunicação oral) P.(Pôster)		
23ª Reunião	Grupo de Trabalho: Alfabetização leitura e escrita	Grupo de Trabalho: Formação de professores
	• Leitura e escrita nas vozes de futuros professores. Melo, Dinorá Machado (PUC-Rio); Souza e Mello, Maria Lucia (PUC-Rio); Frangella, Rita de Cássia P. (UERJ) (comunicação oral)	0
24ª Reunião	• O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores -Valdete Côco (PPGE-UFE) (comunicação oral) • Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas -Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG) (C.O)	• A leitura e os leitores na escola: refletindo a prática pedagógica em favor da formação de leitores - Patrícia Constâncio Werner (FURB) (C.O)

26ª Reunião	• Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas Inês Cristina De Melo Mamede - UFC (FUNCAP) (C.O)	• Avaliando um projeto integrado de pesquisa-ação colaborativa: a leitura em questão Cristiane Marcela Pepe - FCL/Ar-UNESP (CAPES). (P)
27ª Reunião	• Práticas universitárias de leitura e escrita de futuros professores Andrade, Ludmila Thomé de - FE- UFRJ (FUJB)(C.O)	
28ª Reunião	Escrita de professores em formação inicial Côco, Valdete – UFES/UFF(C. O) Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes Silva, Maria Emília Lins e – UFPE Batista, Antônio Augusto Gomes – UFMG (C. O)	• Vínculos de aprendizagem na formação de professores: um estudo crítico sobre o PEC - formação universitária Sarmento, Maristela Lobão de Moraes – PUC-SP (C. O)
29ª Reunião	• A influência das práticas de leitura e escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras -Mônica Pinheiro Fernandes(c. O) • Práticas de escrita de professores e formação continuada- Valdete Coco (C. O)	0
30ª Reunião	• 0	• A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos - Belmira Oliveira Bueno;Denise Trento Rebello de Souza e Isabel Melero Bello(C. O)
31ª Reunião	• Cultura escrita no final do século xIx e início do século xx em Minas Gerais: suportes, instrumentos e textos de alunos e professores- Isabel Cristina Alves Da Silva Frade • A leitura e seus poderes - um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo- à leitura. Rosa Maria Hessel Silveira	• 0

32 ª Reunião	• As concepções de alfabetização e de leitura do programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) Fernanda Zanetti Becalli (C. O)	• Programas especiais de formação superior de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias- Isabel Melero Bello (C.O)
34ª Reunião	• Leitura acadêmica na formação de professores no Curso de Pedagogia- Priscila Monteiro Corrêa (C. O)	Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar .Filomena Elaine Paiva Assolini. Noeli Prestes Padilha Rivas (C. O)

Anexo 12


CADERNO de FORMAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO
VOLUME 1
UNIVESP
unesp
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
TRABALHANDO POR VOCÊ
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
Bloco1
Formação Geral
Módulo 1
Introdução à Educação