
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KARILENE MARGARET DELGADO DE OLIVEIRA

**O PROFESSOR-LEITOR NOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO DO PEDAGOGIA CIDADÃ**



Rio Claro
2009

KARILENE MARGARET DELGADO DE OLIVEIRA

O PROFESSOR-LEITOR NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO
PEDAGOGIA CIDADÃ

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Medeiros Sarti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2009

370.71 Oliveira, Karilene Margaret Delgado de
O48p O professor-leitor nos cadernos de formação do
Pedagogia Cidadã / Karilene Margaret Delgado de Oliveira. -
Rio Claro : [s.n.], 2009
105 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biotecnologia de Rio Claro

Orientador: Flávia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 3. Leitura como formação. 4.
Materialidade. I. Título.

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

DEDICATÓRIA

A Deus e meu Senhor Jesus Cristo, pela vida, por estar comigo sempre, pela oportunidade de ter chegado até aqui, por tudo;

À minha família base dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua maravilhosa presença em minha vida.

À minha querida família, minha mãe Eliana, minha irmã Dayene e meu pai Ozéias, pelo apoio, incentivo, dedicação e amor que contribuiu não somente para realização deste trabalho, mas também me deu suporte durante todo meu percurso acadêmico.

Ao meu amor, Jonas, pelas palavras de incentivo e carinho e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus familiares, em especial as minhas tias Magda e Elaine pela amizade, apoio e incentivo sempre...

Agradeço também pelo carinho com que meus avós: Irene, José e Lídia, torceram por mim.

À minha orientadora, professora Flávia Medeiros Sarti, pelo espaço concedido as minhas produções, pelas orientações, conselhos, apoios e amizade.

Aos professores do curso de Pedagogia, especialmente Romualdo, Rosa Maria, Segatto, Jorge Mialhe e à Maria Augusta pela iniciação e incentivo nos estudos sobre a leitura.

Aos amigos, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis do curso, especialmente Katiane, Christian, Cosma, Barbara, Daniel e Graziela.

Ao Grupo Linguagem, Experiência e Formação (LEF) pelos momentos de compartilhamento de saberes e experiências.

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

Jorge Larrosa

RESUMO

Buscou-se com o presente trabalho investigar o perfil do professor-leitor que se revela nos impressos dirigidos aos professores no Programa Pedagogia Cidadã (Curso de Licenciatura para a Formação Continuada de Professores em Serviço da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), tendo-se por foco principal a materialidade dos impressos e, os protocolos de leitura neles presentes (CHARTIER, 2001). Buscou também desvendar as representações presentes nesses volumes referente ao professor, enquanto profissional e enquanto leitor e ainda as concepções de leitura presentes nesses materiais. O trabalho teve como base metodológica a pesquisa de natureza documental.

Ao atentar-se para a conceituação do ato de ler como um processo formador e para envolvimento do professor como mesmo, em especial para as práticas de leituras propostas nos cursos de formação docente, verificou-se que o professor é identificado como um tipo peculiar de leitor. Observou-se também que a materialidade dos impressos (Cadernos de Formação) dirigidos aos professores-alunos no Programa Pedagogia Cidadã constitui-se como elemento essencial para a produção de sentidos na leitura e, portanto, como fonte reveladora do ideal de formação docente almejado, por este programa.

Palavras-Chave: Perfil-leitor do professor; Leitura como formação; Materialidade; Pedagogia Cidadã; Representações sobre a docência; Formação de professores.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	05
CAPÍTULO I	
O ATO DE LER E A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	09
1.1 - Leitura como formação: os professores como sujeitos da ação.....	15
1.2 - Estudo da leitura enquanto prática histórica cultural e social.....	18
1.3 - A leitura e seus suportes- a atenção à materialidade dos impressos.....	24
1.4 - O professor e sua relação com a leitura.....	28
CAPÍTULO II	
A LEITURA SUSCITADA NA MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS.....	44
CAPÍTULO III	
O PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	59
CAPÍTULO IV	
A REPRESENTAÇÃO SOBRE O PROFESSOR E SUAS LEITURAS NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGIA CIDADÃ.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Duas questões me levaram a pensar neste trabalho, a primeira delas refere-se à leitura. Ao longo de minha formação escolar pude perceber e vivenciar um certo “desprezo” pela leitura em nossa cultura, em nosso sistema de ensino, pela falta de investimento e incentivo do poder público e até mesmo por parte de alguns professores.

Deste modo, as práticas de leitura com as quais tomei contato na escola eram efetuadas a partir de leituras obrigatórias e que se mostravam mais como uma “lição de casa” do que uma iniciativa para que o aluno fosse despertado para a experiência criadora de sentidos da leitura.

Ao entrar no curso de Pedagogia em 2006, tomei contato com alguns autores que fazem uma reflexão interessante sobre aspectos da leitura e meu interesse pelo tema aumentou, culminando na participação em dois projetos de pesquisa¹ e ainda em um grupo de estudos e pesquisas: Linguagem, Experiência e Formação². No contato com os autores trabalhados em algumas disciplinas, nos projetos e no grupo de estudos, especialmente Paulo Freire e Jorge Larrosa, pude aprender muito sobre e com a leitura. Foi possível compreender que ler é muito mais do que decifrar

¹ **Experiências de leitura em sala de aula** (2006), aplicado em nossa sala de aula, 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 e 2007), 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 Prof^a. Dr. Maria Augusta H.W. Ribeiro- do Departamento de Educação da UNESP – *campus* de Rio Claro.

² Grupo de Estudos e Pesquisas: **Linguagens, Experiência e Formação** coordenado pela Prof^a.Dr^a Maria Rosa R. M. Camargo e pelo Prof^o. Dr. César D. P. Leite e, desenvolvido no Departamento de Educação - Instituto de Biociências – UNESP - Campus de Rio Claro (SP).

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 os leva a pensar sobre si mesmos, quem são e o que fazem neste mundo. (LARROSA, 2002).

Tais estudos e pesquisas iniciaram-me em outra inquietante temática: a formação - formação-contínua e o trabalho do professor. Essa inquietação acompanhou-me durante os estágios que fiz nas disciplinas Prática de Ensino no Ensino Fundamental I e II, ministradas pela Prof^a Dr^a Flávia Sarti, e nos textos lidos nessas duas matérias. Essa inquietação motivou-me a explorar este tema.

Atualmente, a formação docente tem sido focalizada nas reformas educacionais como estratégia política do Estado que culpabiliza os professores pelo fracasso do ensino (Souza, 2007). Com isso surge um grande mercado formativo (Nóvoa, 1999; Souza e Sarti, 2009) que se coloca para reformular estes docentes, atualizando-os e transmitindo as competências que devem assumir para a qualificação de sua formação. Dentro deste cenário, as propostas incluem desde cursos de formação continuada até livros e revistas especializadas aos docentes.

A partir daí, comecei então a pensar que princípios regiam as práticas de leituras propostas em tais cursos de formação. Que concepção de leitor e de professor estavam implicadas nas mesmas.

Atenta a este cenário e dirigindo minha atenção para a realidade da própria universidade em que estudo, tomei conhecimento de que existia na mesma um curso de formação de professores intitulado: Pedagogia Cidadã (Curso de licenciatura para a Formação Continuada de Professores em Serviço da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Curso cuja existência é sempre questionada por nós, alunos e professores, em algumas de nossas aulas.

Em conversas com minha orientadora sobre um trabalho de pesquisa que me oferecesse a possibilidade de investigar um pouco sobre a leitura do professor, as concepções referentes a ele e ao seu trabalho, escolhemos como nosso material de investigação os impressos dirigidos aos alunos-professores no Programa Pedagogia Cidadã: os Cadernos de Formação. Para tanto elegemos **a materialidade desses impressos e os protocolos de leitura presentes nos mesmos** (CHARTIER,

2001), como mecanismo para desvendar **as representações referentes ao professor, enquanto profissional e enquanto leitor e**, portanto, também o “ideal” de formação e de identidade docente, almejada por tal programa.

Para Chartier (1999a/b, 2001a/b) a materialidade presente nos impressos revela-se como elemento fundamental para que se possa entender as significações produzidas pela leitura. De acordo com ele, é preciso pensar as práticas de leitura que remetem aos textos significações diversas, atentando para as maneiras de ler e para os protocolos de leitura presentes no objeto lido, não apenas de responsabilidade do autor como também do impressor que compõe as formas tipográficas. (2001a, p. 78).

O presente trabalho segue uma abordagem qualitativa nos moldes da pesquisa documental realizada a partir dos impressos dirigidos à leitura dos professores no Programa Pedagogia Cidadã. Essa investigação sobre o perfil do leitor-professor demandou um levantamento bibliográfico sobre o tema e a análise documental desses Cadernos de Formação.

Optei por esta metodologia que se justifica pelo fato de que os documentos de pesquisa constituem-se como uma abundante e imutável fonte de informações para o trabalho do pesquisador. (Gil 2008, p. 46).

Tendo estabelecido os objetivos e a metodologia, defini que no primeiro capítulo seria necessária uma compreensão acerca do conceito de leitura, procurando evidenciar, com isso, o seu papel transformador, visto que tal prática está relacionada com a experiência de produção de significados, o que permite aos leitores ampliar sua visão do mundo (Freire, 2003). Neste sentido, ficou evidente que muitas das práticas de leitura realizadas na escola, ao instituir o ato da leitura como obrigatório, desconsideram estes princípios formadores. Abordo também neste capítulo, e durante todo o desenvolvimento do trabalho, a leitura enquanto prática histórica e social através da perspectiva de Roger Chartier e Michel de Certeau que veem a leitura como um processo dialético de apropriação, possibilitando criações e inventividades que contrasta com as imposições (protocolos de leitura) que também se encontram dispostas no objeto lido. Nesta direção, estive atenta para a materialidade presente na leitura dos textos e nos suportes do escrito como produtora de uma variedade de sentido bem como para as deliberações de que está impregnada na instituição de seus leitores e de práticas de leitura.

Em seguida, procurei investigar o relacionamento do professor com a leitura.

Neste caso (Batista 1998, e Britto 1998) apontam que os professores são representados socialmente como não leitores. Com esta representação sobre o professor, associada a outros discursos que o focam como responsável pelo fracasso escolar, ganham propulsão no cenário educacional cursos de formação continuada que têm investido em reformular os docentes para a melhoria da qualidade do ensino. Por último, neste capítulo é realizada também uma reflexão em torno da formação e dos saberes docentes (Tardif, 2002).

No segundo capítulo, traço a trajetória de produção dos livros evidenciando os sentidos suscitados a partir da materialidade dos mesmos, e estabeleço uma conexão desse estudo com os módulos do programa Pedagogia Cidadã, analisados nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento como foi elaborado o curso de Pedagogia do Programa Pedagogia Cidadã e o contexto formativo em que este se insere. Nesse sentido, aponto para o amplo mercado formativo (Nóvoa 1999, Souza e Sarti 2009) que tem sido dirigido aos docentes com o intuito de preencher as lacunas de uma formação docente ligeira e geralmente precária.

No quarto capítulo, realizo a análise de alguns dos módulos do Programa Pedagogia Cidadã, a partir da materialidade dos mesmos, como forma de desvendar as representações sobre o professor e suas leituras e o protocolos que direcionaram de certa forma a compreensão dos textos pelos educadores e que, portanto, se mostram também importantes para a descoberta do modelo de formação almejada para estes professores pelos organizadores do programa.

No final desta trajetória, teço nas considerações finais, uma reflexão suscitada a partir dos estudos que me propus a desenvolver neste trabalho.

CAPÍTULO I – O ATO DE LER E A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O presente trabalho objetiva investigar o perfil do professor-leitor que se revela nos impressos dirigidos aos professores no Programa Pedagogia Cidadã (Curso de Licenciatura para a Formação Continuada de Professores em Serviço da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Neste sentido, atenção especial é atribuída à leitura. Destarte, este primeiro capítulo busca evidenciar a compreensão que se faz da leitura, embasada nos teóricos que fundamentam esta pesquisa, bem como também as noções que figuram sobre o docente em seu relacionamento com a leitura.

Como relatado na introdução deste trabalho, a questão da leitura sempre me inquietou. Sempre fiquei incomodada com o descompromisso do poder público com a educação, visto que investe-se muito pouco na formação escolar dos cidadãos do país e, conseqüentemente, com a formação de novos leitores.

O pouco incentivo e falta de políticas públicas adequadas para a formação de leitores competentes, associadas a um certo “desprezo” pela leitura em nossa cultura acabam por contribuir com os interesses da política governamental do país que atrelada aos objetivos de um mundo globalizado, consumista, excludente e regido pela lógica do mercado, tenta impor à escola pública a formação da mão de obra trabalhadora visando à manutenção do *status quo*. Esses interesses são, todavia, divulgados ideologicamente pelos princípios do neoliberalismo que defendem a meritocracia como recurso acessível a todos, não importando muito como e nem de que modo isso irá acontecer, na responsabilidade de cada um de ter um futuro promissor ou não. Como indica Bourdieu (1998): [...] a globalização é um mito no sentido forte do termo, um discurso poderoso, uma “idéia força”, uma idéia

que tem força social, que realiza a crença [...] (p.48). E elucidando a questão Enguita afirma:

Uma sociedade dividida em classes, gêneros, grupos étnicos ou ao longo de outras linhas de fratura, torna-se muito mais tolerável para os setores mais desfavorecidos se apresenta ou aparenta apresentar um alto grau de abertura e oferece ou promete vias de mobilidade social (ENGUITA, 1989, p.191).

Se retomarmos a história e consideramos o mundo capitalista em que vivemos é possível perceber, conforme evidencia Manacorda (2004), que para a classe menos privilegiada da população tem-se oferecido historicamente apenas uma fácil e breve instrução, mas aos das classes mais abastadas é costume dirigir os mais elevados níveis de ensino. Mesmo com a democratização do ensino nos nossos dias, com o princípio da educação para todos, a qualidade do ensino fica, todavia, restrita aos que possuem maior poder aquisitivo e que podem, deste modo, financiar boas escolas das redes particulares de ensino. Deste modo, a relação entre o conhecimento e o poder está intrinsecamente ligada à questão da leitura, pois

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 presida também 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 (LAJOLO, 2004, p.106).

Por esse motivo, se queremos democratizar a educação de qualidade, é a escola pública que deve estar melhor preparada para realizar o ensino e o planejamento de atividades de leitura.

Se todo o processo de ensino aprendizagem é situado, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. Os condicionamentos que advêm desse fato incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. A dimensão político social não é um aspecto do processo de ensino aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político social (CANDAUI 1988a *apud* SILVA, 1995, p. 27).

No entanto, muitos dos espaços para a promoção de leitura são fechados, seja porque os recursos são pouco significativos ou mesmo inexistentes para compra de livros, que em sua maioria ainda são muito caros; seja pela falta de profissionais capacitados que atuem nas bibliotecas; seja pelo medo da danificação ou até mesmo do furto de livros, visto que a violência assola as escolas e o número de alunos é sempre maior ao que a ela compete na realização de um trabalho efetivo de produção do conhecimento.

Outro fato presente nesta realidade é que além da falta de apoio e de ações conscientes e incisivas do Estado sobre o assunto, muitas dessas escolas se encontram desprovidas ou despreparadas, em seus planejamentos no desenvolvimento de medidas e atividades dirigidas a biblioteca escolar ou a outros espaços para realização de leituras. Nesta situação, faz-se necessária, uma maior conscientização tanto dos alunos como do corpo gestor e docente para uma interação e participação democrática e para o planejamento e efetivação de atividades de leitura.

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1982, p.40).

É imprescindível ainda, discussões a respeito da concepção de leitura em que a comunidade escolar irá se apoiar, para que este ato não seja efetuado através de imposições, o que invalidaria o mesmo. Porém, esta ocorrência ainda está muito presente em várias escolas que adotam a leitura como uma prática meramente burocrática, revestida pelo caráter obrigatório. Elegem-se os clássicos da literatura que são cobrados em provas e seminários. Ao leitor por sua vez não é permitido realizar sozinho a escolha de seus livros. Prioriza-se, neste caso um ensino constituído pela transmissão de saberes, educação “bancária”, na qual se deposita o conhecimento na “cabeça” do aluno (Freire 1983).

Em seu livro: “A leitura do livro- do leitor ao navegador”, Roger Chartier (1999a, p.103-104) se refere às determinações que a escola impõe à leitura: “aqueles que são considerados não leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.

Nota-se, portanto que nem tudo o que é lido é considerado como leitura. Neste caso Luiz Percival Leme Britto (1998) indica que na cultura escolar predomina a transmissão dos saberes tidos como verdadeiros e o emprego de um tipo específico de impresso que contém as disciplinas a serem trabalhadas: os textos didáticos e os paradidáticos. Aliás, como afirma Batista (1998), um grande número de professores tomou contato durante sua formação escolar com essa concepção em leitura. E se atentarmos para o histórico de formação do magistério no Brasil, com a tentativa insistente de perpetuar esta proposta de ensino, é possível perceber que muitos desses profissionais foram formados sob uma perspectiva tecnicista de ensino.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático [ou a coletânea de clássicos literários] que usará na sala de aula. Mas qual sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de uma fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado. (...) A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo do ensino, preparou tudo- até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (...); diminuir a remuneração (...); contratar professores mal remunerados (GERALDI, 1991, apud BRITTO, 1998, p.72).

Felizmente esse quadro vem sendo, ainda que lentamente, modificado. Transformação gerada muitas vezes pela própria tomada de consciência na prática docente, hoje mais atenta a uma concepção de leitura mais crítica (FREIRE, 2003) e não como atividade mecânica.

Essa iniciativa tem amparo na busca dos professores na aquisição e compreensão de conhecimentos na área e pela experiência no trabalho com a leitura, associados à divulgação de pesquisas neste âmbito. Tem ocorrido mudanças também com relação à formação dos professores, que passa a ser realizada preferencialmente na universidade.

E espera-se que mesmos os professores em serviço, tenham sua formação realizada pela universidade. 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).

Há, portanto muitos equívocos que necessitam ser corrigidos, especialmente quando se pensa no vasto número de cursos de formação de professores que poucas contribuições trazem para o desenvolvimento profissional dos professores. Deparamos-nos com o surgimento de um grande mercado de formação docente (NÓVOA, 1999; SOUZA 2007; BELLO 2008; SOUZA e SARTI, 2009), principalmente após a promulgação em 1996 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que determina que os docentes de todos os níveis de ensino deveriam ter formação universitária.

Ao mesmo tempo, surgem também vários discursos em torno do docente, que tentam impor aos professores maneiras de pensar e de exercer a profissão, através da realização de cursos para a formação continuada, que indicam uma certa carência na formação inicial dos mesmos. A eles são dirigidos diferentes métodos de ensino e diversas concepções de formação desvinculadas de reflexão. O professor não é motivado a analisar sua prática, mas sim a aplicar as novas teorias aprendidas. Esses cursos de caráter compensatório apontam, portanto as competências que os educadores devem assumir, “atualizando-os” e fazendo valer os interesses do atual mercado de formação docente no Brasil, estando estes avidamente voltados para o lucro. Importa, pois entender os modos como os saberes são focalizados, em especial o modo como é trabalhada a leitura do

docente nesse contexto de formação. Muitos desses cursos estão interligados aos ideais que fundamentam os planos governamentais que fazem recair sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso do ensino, além de lhes propor ou mesmo lhe impor metodologias que o focam como mero executor de atividades.

O foco deste trabalho recai, portanto, sobre a leitura no processo formativo do professor, sua própria prática leitora, visto que ela é instrumento que pode ser usado por eles em suas lutas contras as “armadilhas” que lhes são impostas. O maior risco neste caso é o da alienação, que decorre das determinações do poder estatal, das imposições do mercado, das condições de trabalho, especialmente na postulação do trabalho docente como mercadoria.

Conforme Vieira (2002) desde a última década do século XX transformações amplas e profundas vem ocorrendo na economia gerando mudanças também nas formas de conceber as políticas educacionais. Esse processo pode ser sintetizado pela “consolidação dos processos de globalização, a redefinição das formas de organização do Estado e o fortalecimento das agencias internacionais” (Vieira, 2002, p.20).

Pode-se compreender, portanto que a globalização impõe novas exigências na organização econômica e social, especialmente no mundo do trabalho e atingindo com isso também a educação e os sistemas educacionais. Nestas condições, os países em desenvolvimento obrigados a aumentar os gastos com educação para produção de pessoal melhor qualificado para o mundo do trabalho, ficam cada vez mais endividados, o que se torna abertura propícia para que os organismos financeiros internacionais imponham suas deliberações (reformas) sobre esses países. Nesse quadro de reformas a formação docente torna-se campo privilegiado para se incutir a formação de sujeitos adequada com as lógicas dessa nova ordem global.

De adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Isso significa que a tônica é o predomínio da explicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na legislação educacional vigente (FERNANDES NETO, 2007, p. 121-122).

Entende-se, assim, que o professor enfrenta grandes desafios tanto na formação de seus alunos como em sua própria formação. Como indica Moita e Andrade:

(...) é preciso afirmar-se como educador (a) escolar para não se deixar perder a identidade profissional - que por sua vez exige formação contínua, compromisso ético, consciência profissional e motivação para esse trabalho (MOITA e ANDRADE, 2006, s/n, apud Freire, 1998).

1.1 - Leitura como formação: os professores como sujeitos da ação

Pensando sobre as práticas de formação docente, aspecto que se vincula ao interesse deste trabalho, enfatiza-se aqui, a importância da leitura como meio formador desses agentes educacionais. Como evidenciado anteriormente por mim, com a experiência durante a graduação em torno dos estudos sobre o ato de ler, pude perceber a leitura como um processo profícuo na formação dos sujeitos, no caso específico da formação do professor ela se constitui ou ao menos deveria compor-se como seu veículo essencial, gerador de suas reflexões, inquietações e aprendizagens: 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. Portanto, a experiência da leitura tem sentido enquanto nos conduz ao encontro com o conhecimento, ou seja, as novas descobertas, percepções e leituras (visão do mundo) possibilitadas, implicadas e agregadas a nós nesse processo de formação.

Neste sentido o conceito de leitura deste estudo vai ao encontro da idéia de Jorge Larrosa: “Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133). Pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação. Concretamente uma relação hermenêutica, como uma relação de produção de sentido [...], tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, [...] E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) (LARROSA, 2002, p.137).

Assim sendo, a experiência de leitura é a principal parte do processo de formação dos sujeitos, visto que LER é um processo de visualização e de compreensão da realidade. É ler o mundo e ter consciência da pessoa que se é neste mundo, no intuito de refletir o caminho que se está trilhando. Como expõe Brandão e Micheletti:

O ato de ler é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra contexto. Contexto não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele que enraíza histórica e socialmente o homem. (1998, p.17-18).

Desse modo compreende-se que o ser humano remete sentido ao que lê, e para isto faz uso da leitura da sua própria história como ser inserido em um mundo histórico, cultural e social. Quanto mais lê, não no sentido quantitativo da palavra, mas de expansão para o que vê, mais caminhos descobre, mais sua leitura do mundo e de vida é enriquecida. À medida que vai tomando consciência do mundo vai se desprendendo das amarras que lhe infligem alienação. Compõe-se no movimento de suas ações de percepção, reflexão e interiorização de saberes, saberes esses ligados a existência experiencial.

No caso específico do professor a leitura é seu instrumento fundamental de construção e emancipação, pois ela "(...) tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos" (LARROSA, 2002, p.134). Nesse sentido sua atuação como professor depende essencialmente de sua posição sobre o mundo.

Portanto, este estudo remete a uma compreensão da leitura fixa em sua característica essencial, a produção de sentido tal como coloca Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (Freire, 2003, p.11).

Nessa ação o leitor é, portanto, o sujeito ativo na construção de seu conhecimento; a leitura crítica (Freire, 2003) do texto e do contexto é utilizada como forma de ver/entender o mundo e a si mesmo. Neste ato que é também político (Freire 2003) o leitor tem a possibilidade de ampliar sua visão do mundo e de

perceber sua posição neste mundo, ou seja, de analisar o contexto social em que está inserido e de poder nele intervir.

Conforme Freire, na leitura crítica de um texto busca-se o diálogo, o estudo e interação com o mesmo, a fim de que não apenas se reproduza uma idéia sobre o saber, mas que o conhecimento seja introjetado, transformado em saber, “como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender” (LARROSA, 2003, p.139), para que, a partir do momento de leitura/escuta, “com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós [os leitores] sejamos capazes de pensar” (LARROSA 2003, p. 142). Sendo assim, através da leitura crítica do texto, o leitor é capaz de dar sentido as idéias que compõem o mesmo, é capaz de visualizar múltiplas interpretações, de significar o lido e não apenas de decodificar códigos estáveis que não lhe tocam, não lhe remetem sentido, pois “para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência...” (LARROSA, 2002, p.136)

Segundo Larrosa a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.21). Aprofundando-nos um pouco mais na idéia do autor ele vai dizer que nos acostumamos a pensar a formação dos sujeitos pelo par ciência e técnica ou entre teoria e prática. Ele nos propõe a pensar a formação a partir do par experiência/sentido. De acordo com o autor, o ser humano é um vivente com palavras, nos levando a compreender não apenas que o homem utilize a palavra, mas que “o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra [...], se dá em palavra, está tecido de palavras”, ou seja, “[...] o sentido ou o sem-sentido é algo que tem a ver com as palavras”. (Larrosa, 2002, p. 21). Deste modo, quando realizamos algo com as palavras o que importa é “como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas [...]” (Larrosa, 2002, p.21). Nesse estudo ainda, o autor faz um alerta sobre o fato de a experiência estar se tornando cada vez mais rara, gerando com isso um empobrecimento de aprendizagens.

1.2 - Estudo da leitura enquanto prática histórica cultural e social

Para melhor elucidar o conceito e as formas de tratamento remetidas à leitura enquanto prática histórica e social ressalta-se a contribuição oferecida por Batista e Galvão (2002), na introdução do livro- *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Os autores destacam que a leitura não constitui uma disciplina independente, mas apenas um objeto de estudo construído e compartilhado por um conjunto de disciplinas, em especial para os estudos de pedagogia e psicologia. Porém, recentemente, a atenção à leitura ampliou-se para um conjunto de diferentes áreas do conhecimento. “A emergência de novas tecnologias de comunicação [...], o desenvolvimento da informática e a necessidade de criação de máquinas “inteligentes” tornaram o ato de ler e o processo de compreensão nele implicado um objeto de interesse dos estudos de inteligência artificial e das ciências da cognição” (Batista e Galvão, 2002, p. 11-12).

Essa intervenção no campo da leitura trouxe consigo alguns problemas como, por exemplo, a diluição da naturalidade da leitura e da escrita. Com isso, a escrita, o impresso, os novos meios eletrônicos e as práticas de leitura são tomados como instrumentos de pesquisa por historiadores, antropólogos e psicólogos, para análise dos processos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos associados ao advento e uso da tecnologia e na manutenção do conhecimento.

A pressuposição de que a realidade social é também em grande parte construída pelos significados e pelas representações daqueles que a habitam conduziu um conjunto de disciplinas das ciências sociais – psicologia social, sociologia, história, estudos culturais e antropologia - a ver na leitura um interessante instrumento para compreender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para construir o sentido da realidade que mais lhes convém (BATISTA e GALVÃO, 2002, p.12).

Outro aspecto importante proposto pelos autores revela que tradicionalmente os estudos psicológicos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos das ciências sociais compreenderam a leitura como um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal. No entanto, os atuais interesses das ciências sociais pelo ato de ler tendem a marcar a expressão *práticas da leitura* de forma a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, com leitores reais e situada no

interior dos processos responsáveis por sua diversificação e variação. Porque como indica Larrosa:

[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 26).

Segundo Batista e Galvão (2002), a nova visão das ciências sociais rompe com os estudos em torno dos hábitos de leitura que estabelecem sua distribuição num determinado espaço social, político ou geográfico. Tais estudos incidem em torno da distribuição de textos, gêneros e suportes da escrita que admitem um sentido e resultado sempre iguais. Eles obedecem a uma hierarquia de textos, gêneros e suportes e uma hierarquia de leitores divididos socialmente e segundo seus interesses no consumo do escrito, do acesso aos impressos e a frequência de suas leituras.

Segundo as idéias divulgadas pela tradição das ciências sociais, ler seria um acontecimento sempre invariável. A leitura seria, portanto, identificada como a leitura de “um *corpus* de textos dignos de serem lidos e a um conjunto de usos da leitura dignos de serem feitos” (Batista e Galvão, 2002, p.15). Surge daí também categorias que geram classificações como “leitores” e “não leitores” “cultos e “populares”, leitura para o “lazer” e leitura utilitária; o livro versus os quadrinhos até a televisão - meios de leituras que necessitavam ser explicados para não reforçar representações sociais errôneas a respeito do ato ler. Neste modelo a leitura é instrumento de avaliação, que busca identificar as lacunas, os progressos e os retrocessos da difusão do hábito da leitura em um espaço social e perceber o caráter do impresso que é ali utilizado para, definir os níveis culturais e educacionais da população considerada.

Compreende-se, pois, a partir da pesquisa revelada pelos autores, que o interesse atual das ciências sociais inclina-se para próprio o **ato de ler** e para **significações plurais** que os leitores produzem; para a **diversificação de leituras** criadas sobre um mesmo texto e ainda para a qualidade dos textos a que

determinado grupo social tem acesso e que forma seu “acervo de livros”, revelando seus **suportes, gêneros e temas** e as funções que exercem no cotidiano de vida dessas pessoas “e por fim, detectando a distância que os separaria do impresso e das funções valorizadas” (Batista e Galvão, 2002, p.16). E isso porque, como já evidenciado anteriormente: “A distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação (Batista e Galvão, 2002, p.19).

Nesta mesma perspectiva, destaca-se a valiosa contribuição dos estudos de Michel de Certeau e Roger Chartier para este trabalho. Autores que realizam estudos sobre as práticas de leitura evidenciadas como **produtoras de sentidos**.

Michel de Certeau (1994) trabalha o conceito de leitura através de suas pesquisas sobre a cultura do plural, mais especificamente no livro *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer* (1994). Segundo ele, é preciso se interessar não somente pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas sim pelas *operações dos seus usuários*, as diferentes “artes de fazer” que os sujeitos utilizam em suas práticas cotidianas, visto que, embora os mecanismos de controle estejam emaranhados às práticas, é, pois, no consumo ou recepção que os consumidores supostamente submetidos à ordem e a conformidade investem em suas maneiras de fazer nas práticas cotidianas: criações anônimas que desviam das lógicas dos usos dos produtos, em resistências, astúcias, subversões e inventividades.

Esta ordem, atualmente, refere-se a modelos de consumo impostos na oferta de produtos em massa, que continuam sustentando uma distribuição desigual de forças que culminam também nos mesmos mecanismos de resistência arraigados na história do homem, pois “Na cultura ordinária, [...] ‘a ordem é exercida por uma arte’, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada” (CERTEAU, 1994, p.20). Assim, os “procedimentos populares [...] jogam com os mecanismos da disciplina [insinuados e escondidos nela] e não se conformam a não ser para alterá-los [...]. (CERTEAU, 1994, p.41).

Na análise das práticas cotidianas dos consumidores Certeau as enquadra em práticas do tipo *tático*, operações constituídas nas maneiras de fazer que os sujeitos utilizam em suas atividades costumeiras: ler, fazer compras, assistir à televisão, o modo de caminhar na cidade, etc. Essa arte é então definida como:

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar o vôo as possibilidades oferecidas por um instante (Certeau, 1994, p.100-101).

Ao receber um texto impresso ou manuscrito, por exemplo, pode-se inventar, deslocar ou distorcer o sentido proposto como “correto”. Certeau (1994) caracteriza os leitores como viajantes, caçadores furtivos em terras alheias, fazendo nos perceber os diferentes modos de apropriação dos produtos. Neste sentido a leitura é caracterizada como prática heterogênea de significações e criações promovidas pelas apropriações (caças não autorizadas) dos leitores nos textos, pois,

(...) 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).³

Entende-se por isso, que embora o leitor seja visionado muitas vezes como aquele que em contato com a leitura apenas consome o que lhe é produzido, ou seja, assimila a mensagem, as idéias que o texto quis embutir, é preciso, porém olhar mais atentamente para o significado da palavra *assimilar* que “significa necessariamente “tornar-se semelhante” àquilo que se absorve, e não “torná-lo semelhante” ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele” (CERTEAU, 1994 p.261). Logo Certeau valoriza e percebe a inventividade do “mais fraco”, (no caso o consumidor) sua mobilidade tática, sua “fragilidade”, diante das estratégias de controle e dominação. Em seu encontro com o que lê, cabe a ele refletir sobre o que lhe é dito a partir de sua perspectiva de mundo, de suas

³ A indicação de número 9 do texto do autor refere-se a: Ibidem, p.138-139. Ver também Claudine Haroche et alii, “La sémantique et la coupure saussurienne langue, Langage, discours”, em *Langages*, nº 24, 1971, p. 93-106.

experiências, exerce, portanto, aquilo que os produtores dos textos, dos impressos, tentam restringir. Entretanto ele é ao mesmo tempo como leitor consumidor: “dono do teatro de operações” (Certeau, 1994), pois utiliza das brechas para desenvolver suas astúcias, na tentativa de inverter a ordem imposta, mostrando-se aparentemente conformado (tal como o leitor lendo em silêncio) quando na verdade inventa o cotidiano, e sujeito construtor da leitura - prática feita da multiplicidade de idéias- cria por vezes uma nova perspectiva para ler o mundo. Porque conforme o pensamento do autor:

(...) o livro é um efeito (uma construção) do leitor”¹⁰, 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.[...]Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 1994, pp. 264-265).⁴

E a ainda enfatizando a leitura como o lugar do improvável, um mundo gerador de diversas apropriações e interpretações:

A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições, **e cada lugar por onde passa é a repetição do paraíso perdido** (CERTEAU, 1994, p.251, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva Roger Chartier, compreende a leitura enquanto prática cultural, historicamente construída e geradora de múltiplos sentidos por meio das *apropriações* que os leitores investem em suas leituras. Em seu livro, *A História cultural: entre práticas e representações* (1990), trata de um aspecto fundamental presente na história da leitura. Ele fala da presente contradição que há envolvida em toda a história, ou toda a sociologia da leitura: considerar, por um lado, o "caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor - o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma"; ou, ao contrário, privilegiar "a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares - o que significa encarar os atos de leitura como uma coleção indefinida

⁴ A indicação de número 10 do texto do autor refere-se a: Cf. D. Bertaux, *Histoires de viés ou récits de pratiques? Méthologies de l'approche biographique em sociologie*, Paris, Relatório Cordes 1976.

de experiências irreduzíveis umas às outras". Neste sentido a análise de Chartier sobre a leitura enseja a análise dos processos pelos quais os sentidos e significados são historicamente construídos, estudando "a maneira como os textos e os impressos que lhe servem de suporte, organizam a leitura, que deles deve ser feita e, por outro lado, a recolha das leituras efectivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores" (Chartier, 1990, p. 124).

Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros: ela é <<caça furtiva>>, no dizer de Michel de Certeau². Por outro lado, o leitor é sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada (1990, p.123).⁵

Em *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (1999b), Roger Chartier delinea este mesmo cenário do mundo da leitura marcado pela contradição. Por um lado o leitor é cercado por um conjunto de regras e limitações que tentam lhe impor o sentido correto do texto. O autor, editor, o comentador, entre outros que "produzem" o livro, pensam em controlar a produção do sentido, fazendo com que os textos sejam compreendidos de acordo com o que foi estabelecido por eles. Por outro lado, a leitura por si só é, nas palavras de Chartier (1999b), "rebelde e vadia", e por isso mesmo todo o aparato utilizado para garantir que se tenha total controle sobre o processo de produção tanto do escrito, como do suporte que ele se serve, de sua leitura e por fim de sua significação condicionada a ser "única", está, todavia acoplado ou baseado mesmo que contrariamente a dialética: imposição versus apropriação e, por isso mesmo sujeito as artimanhas que os leitores empregam para conseguir um livro, por exemplo, o ler nas entrelinhas, enfim a subverter a ordem imposta já que são os leitores também produtores do sentido dos textos, dos livros. Diante disso, o autor afirma que há no livro e sempre se procurou instaurar uma ordem que ambiciona cassar a liberdade dos leitores e constranger qualquer outra possibilidade de produção de sentido.

⁵ A indicação de número 2 do texto do autor refere-se a: M. Certeau, <<Lire: um braconnage>>, in *L' invention du quotidien*, I, Arts de Faire, Paris, Union G n rales d' Editions, 10/18, 1980, PP.279-296.

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação, Contudo, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como desviar e reformular as significações que a reduziram (CHARTIER, 1999b, p.8).

Com isso, Chartier nos traz uma nova questão importantíssima a ser pensada: a ordem imposta pelos livros e, na qual está implicada outra de igual valor- a dialética entre a imposição e a apropriação. Esta ordem abrange também às formas e toda **materialidade** dos livros manuscritos ou impressos, que implica ao menos os usos de que podem ser empregados.

Nesta direção os estudos de Chartier dão embasamento teórico a esta pesquisa que compreende a leitura para além do trabalho com as palavras, visto que o foco principal desse estudo consiste na investigação dos Cadernos de Formação dirigidos aos alunos-professores no Programa Pedagogia Cidadã, através **da materialidade desses impressos e os protocolos de leitura presentes nos mesmos** (CHARTIER, 2001a/b), **bem como as representações referentes ao professor, enquanto profissional e enquanto – leitor.**

1.3 - A leitura e seus suportes- a atenção à materialidade dos impressos

Recorre-se aqui ao livro: “Práticas da Leitura”, 2001a, organizado por Roger Chartier. Nele, o autor identifica nos textos certos indícios estabelecidos pelas normas pelas quais foram criados, tais como os “protocolos de leitura”, que são essencialmente de dois tipos, ambos importantes para a reconstituição das práticas do ato de ler. O primeiro diz respeito 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 (na introdução do referido livro) 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.) que objetivam por meio dela 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).

Em vários de seus livros, Chartier faz referência à série nomeada “Biblioteca Azul”, que reunia textos bem diferentes entre si, e que não eram exclusivamente populares, mas todos dispostos em edições que pretendiam baratear ao máximo seu custo e alcançar o maior número possível de leitores (leitores comuns). Os artifícios utilizados para alcançar este objetivo atuavam sobre o texto de modo “[...] a aumentar o número de capítulos, diminuir o tamanho dos parágrafos, [mas aumentando a quantidade destes - o que torna menos carregada a distribuição do texto sobre a página], abreviar ou cortar certas passagens e, no caso de textos mais antigos, modernizar a ortografia” (Chartier, 2001a, p.11).

[...] As características comuns às edições que esta fórmula propõe são, antes de mais, materiais e comerciais. Materiais: trata-se de livros brochados, com capa de papel azul (mas também vermelho ou cor de mármore), impressos com caracteres desvanecidos e mal distribuídos, ilustrados com gravuras de refugo e nos quais, na página do título, a imagem surge muitas vezes no lugar da marca do impressor. Comerciais: ainda que a extensão das obras seja variável, os seus preços permanecem sempre modestos, muito inferiores aos produzidos num outro mercado de livros mais cuidados e, conseqüentemente mais caros (1990, p.128 e 129).

Há nesta divisão, que escande o texto por títulos de capítulos ou retornos à linha, como que uma inscrição no livro daquilo que os editores pensam ser sua leitura - uma leitura que não é virtuosa nem contínua, mas que toma e deixa o livro, que apenas decifra facilmente seqüências breves e fechadas, que exige sinalizações explícitas (2001a, p.103).

Todavia com rapidez e falta de cuidado, tais técnicas, muitas vezes, se faziam sob o risco de prejudicar o próprio sentido básico do texto, sugerindo deste modo, que as apropriações feitas por este tipo de leitor (leitores não tradicionais, Chartier, 2001a) assinalam outro interesse na prática de leitura:

“[...] O livro azul não é necessariamente comprado para ser lido em uma leitura minuciosa, precisa, atenta a letra do texto. Essa inutilidade, entretanto, não prejudica suas vendas, como se a posse e o manuseio de um livro considerado como contendo um saber [...] tivessem mais importância do que sua eficácia prática (2001a, p.104).

Os livros da Bibliothèque Blue são só um exemplo, mas Chartier esclarece as razões pelas quais diferentes apropriações são impostas a um mesmo livro e ainda o motivo pela qual os autores se julgam capazes de conquistar públicos distintos.

A resposta reside nas relações sutis estabelecidas entre as estruturas mesmas das obras, desigualmente abertas a reapropriações, e nas determinações múltiplas - tanto institucionais, quanto formais - que regulam a possível “aplicação” delas (no sentido hermenêutico) a situações muito diferentes (CHARTIER, 1999b, p.22).

Nesse sentido, Chartier (1999b) declara que o escritor também cria na dependência de convenções como: as dos financiadores ou encomendador dos livros, da inserção de sua obra no comércio, das hierarquias e das normas que dão condições aos seus escritos, ou seja, uma criação vinculada a indícios implícitos que fazem com que seja compreendida, desenvolvida e legitimada. Com base nisso, conclui-se que atrair o leitor para idéias que compõem o texto e perpetuá-las na mente desse indivíduo é o principal objetivo a ser perseguido pelo autor, visto que isso confirma o pensamento divulgado por sua obra:

Por um lado, ele é tudo aquilo que um escritor “supõe que existia” para orientar suas estratégias de produção lingüística. [...], aquele que escreve postula sempre uma hipótese de leitor e uma encenação de sua leitura como condição indispensável para a própria condição do texto [...]. Por outro lado, no entanto, o leitor está presente também na construção do texto não apenas como aquilo que “se supõe que existia” mas ainda como aquilo que se deseja construir: um texto tende a conter suas “instruções de uso”, um conjunto

protocolos e de indicações que mostram ao leitor o que fazer, como ler, que significados produzir³⁰ (Batista e Galvão, 2002, p.23).⁶

A partir disso, entende-se que protocolos de leitura inseridos na materialidade dos impressos comprovam que o suporte material é também gerador de sentido essencial na constituição de práticas de leitura. Sob esse olhar, todas as obras não têm sentido fixo, universal. A elas são dirigidas significações plurais e móveis edificadas no encontro de uma proposta com uma recepção na qual o leitor que se apropria a sua maneira de um determinado suporte do escrito. Desta maneira percebe-se que a significação dos livros e de todos os suportes que dão sustentação aos impressos é dependente dos diferentes públicos que deles se apropriam e que “a materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem” (Chartier, 2001a, p. 11).

Os trabalhos de pesquisa sobre as práticas históricas da leitura (1999b), logo conduzem para três pontos: Primeiramente, o estudo crítico dos textos decifrado por seus ajustes e estratégias, não para reduzi-los a uma condição documental, mas sim para articular tanto as representações das práticas como as práticas das representações. Aqui nos deparamos ainda com um dos conceitos-chave de Chartier (1991) quando nos traz a idéia de *representação*. De acordo com o autor, tais esquemas geradores de classificação e de percepção são verdadeiras “instituições sociais” incorporadas sob a forma de representações na organização social.

Conforme o autor, a idéia de *representação* aponta para dois significados opostos: de um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; e, de outro, trata-se de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou pessoa. Sua produção, porém, não se faz essencialmente ligada a diferenças de hábitos culturais no diferentes grupos sociais, mas considerando a área social em que “circulam um *corpus* de textos, uma classe de impressos, uma produção, ou uma norma cultural” (Chartier, 1991, p.180).

Por meio dessa explanação percebe-se que a representação abarca os objetos, as formas e os códigos, e não apenas os grupos, desmistificando uma concepção mutilada do social (Chartier, 1991) que distingue cultura clássica e

⁶ A indicação de número 30 do texto do autor refere-se a: Esse processo de construção da leitura é ilustrado de modo particularmente interessante em ONG (1975).

cultura “popular” e que ignora o processo pelo qual um texto faz sentido para os que dele se apoderam ou o recebem. Desta maneira apreende-se também que os mesmos textos podem ser lidos, compreendidos e manipulados por diferentes comunidades, gerando múltiplas apropriações, embora sempre vinculadas às intencionalidades presentes nas propostas das formas impressas.

Por um lado, os dispositivos formais – textuais ou materiais-inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se, portanto a partir de uma representação da diferenciação social. Por outro lado, as obras e os objetos produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem (CHARTIER, 1991, p.186).

O segundo e o terceiro pontos a serem considerados incidem sobre a história dos livros e de todos os objetos que contém o escrito e a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos e que assim geram usos e sentidos diversos, evidenciando como já exposto que “as práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou às intenções daqueles que produzem os discursos e as normas” (CHARTIER, 1990, p.137).

1.4 - O professor e sua relação com a leitura

A idéia de pensar a leitura como formação leva a olhar atentamente para o trabalho e a formação contínua do docente e a indagar sobre suas leituras, como elas acontecem ou como são propostas para que aconteçam.

Na busca por estudos realizados sobre o tema da leitura de professores percebeu-se que este assunto era relativamente novo.

[...] a produção sobre leitura no Brasil, em vários de seus aspectos, encontra-se em plena erupção, revelando a tentativa, por parte de um grupo de pesquisadores, de fornecer subsídios para uma melhor compreensão do ato de ler. Essa efervescência tem sido acompanhada da tradução de várias obras da literatura acadêmica

de países estrangeiros³⁵ e também da instalação de grupos de pesquisa e disciplinas em cursos de graduação e pós graduação que focalizam a leitura (BATISTA e GALVÃO, 2002, p.27).⁷

No catálogo coletivo da biblioteca da UNESP, 23 trabalhos faziam referência à leitura, sendo 9 teses e 14 monografias, mas todos enfatizando o professor como mediador do processo de ensino e motivação da leitura. Como por exemplo, a dissertação de mestrado: *Estratégias didáticas de leitura utilizadas pelos professores e a competência leitora de aluno*- UNESP - Rio Claro, 2007, de Ana Carolina Kastein Barcellos, e a monografia: *A concepção de leitura entre professores: implicações no trabalho em sala de aula*- UNESP- Marília, 2002, de Fabiana Rodrigues. Dentre estes estudos, 5 estão relacionados ao processo de alfabetização. A monografia: *A aprendizagem da leitura e da escrita: uma construção desafiadora no espaço da sala de aula*- UNESP- Marília, 2002 de Natalina Guedes Moreira é um desses trabalhos.

Esta pesquisa também foi realizada nas bases das bibliotecas virtuais da UNICAMP e da USP, mais uma vez apareceram diversos trabalhos que enfatizam a mudança e ou revisão das metodologias, das práticas utilizadas pelos professores no ensino da leitura. Merece destaque, porém, o trabalho de Ana Lúcia Guedes Pinto: *Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Tese de Doutorado- UNICAMP- Instituto da linguagem. 2000. O interesse por este trabalho se justifica pelo fato de sua centralidade no estudo das práticas de leituras cotidianas vivenciadas por um grupo de dez professoras alfabetizadoras da rede pública do ensino fundamental do município de campinas, SP, procurando situar a problemática da constituição da professora leitora no âmbito do debate sobre a relação entre os cursos de formação de professores e a prática da leitura.

A autora toma como objeto de análise os depoimentos das professoras sobre suas práticas de leitura, tornando visíveis suas formas de apropriação, invenção, usos, gestos e desvios das/nas suas práticas, a partir da perspectiva histórico cultural propiciada por Certeau, M. (1979, 1994 , 1995) e Chartier, R. (1990, 1996,

⁷ A indicação de número 35 do texto do autor refere-se a: Predominantemente francesa. Ao que tudo indica, a constituição do campo de estudos sobre práticas de leitura no Brasil se situa no quadro de um processo de acentuada importância intelectual. Um estudo mais aprofundado poderia apreender as transformações que a aclimatação da literatura internacional ao campo intelectual brasileiro termina por impor a essa literatura.

1997 e 1998) e alguns estudos sobre o letramento (Heath 1982; Kleiman 1995 ; Soares 1998).

Encontramos também no segundo capítulo deste trabalho a história da profissão docente no Brasil, que ressalta o processo de pauperização crescente que tem-se instalado entre os profissionais do ensino e a marca do gênero feminino que se construiu sócio-historicamente no magistério público como pontos para a compreensão das práticas de leitura cotidianas das professoras alfabetizadoras. Este trabalho também assume grande importância para esta pesquisa quando divulga que os tipos de impressos consumidos pelos docentes são revistas livros e/ou informativos que veiculam material que podem melhor informá-las e orientá-las no exercício do magistério. Discute também as representações que maculam a imagem da profissão docente e os deslegitimam como leitores .

Outro trabalho é a dissertação de Mestrado de Gláucia Maria Piato Tardelli- *História de leitura: a formação do professor leitor* – UNICAMP- 1997- que traz um estudo sobre a história de vida e de leitura de um grupo de professores que participaram de um projeto de ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nas escolas municipais e estaduais de Campinas (SP) durante o período de 1984 a 1987. O interesse por este trabalho recai sobre a análise das entrevistas feita pela pesquisadora, que revelam a história de vida destes professores, as diferentes interações que ocorreram com a leitura e que, desta forma, propiciaram a sua formação como leitor. De acordo com a pesquisadora “ao buscar re-conhecer na “voz” destes profissionais o processo de formação do professor leitor, permitiu a realização de um verdadeiro resgate da relação que estas pessoas estabeleceram com a leitura no decorrer de sua trajetória de trabalho e de vida, promovendo assim uma transformação daquela imagem estereotipada do professor (desinformado, acomodado...) permitindo-nos **conhecer e ouvir o seu lado da história.**” (Tardelli, 1997, p.06, grifo do autor).

Sarti (2005) em sua tese de doutorado atenta para o movimento de universitarização do magistério buscando identificar o modo como as professoras das séries iniciais de ensino realizaram a leitura e apropriação dos textos dos impressos do Programa PEC- Formação Universitária (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). Através de estudos

fornecidos pela história cultural e sociologia cultural, a autora 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 procura saber quais representações, saberes e práticas fizeram parte das leituras que as professoras participantes da pesquisa realizaram dos textos dispostos neste programa, bem como o que essas leituras provocaram nestas professoras e de que forma os discursos impostos nos textos foram alterados pelas práticas de leitura realmente realizadas. Como enfatiza a autora:

Trata-se de focalizar os modos como diferentes grupos fazem uso dos mesmos bens simbólicos, de forma a desvelar disputas entre representações que buscam construir e organizar o mundo social. É em vista de tais considerações que o estudo sobre as leituras que professores das séries iniciais realizam de textos acadêmico-educacionais aparece como uma oportunidade para desvendar processos implicados na configuração de identidades e de práticas docentes, constituídas em meio a espaços formativos e/ou profissionais relacionados a situações específicas do campo educacional (2005, p.02).

A partir disso, a autora aponta para a existência de vários mecanismos impostos na leitura dos textos deste programa como forma de atrair as professoras participantes do mesmo para o modelo acadêmico de leitura. Em contrapartida a ordem desses discursos estaria sendo alterada em virtude de um modo característico de apropriação docente, relacionado com um interesse voltado para a prática escolar.

Verifica-se deste modo, no que se refere mais especificamente à leitura dos professores e à figura do “professor leitor”, que os estudos são menos numerosos e mais recentes. Segundo Marinho, uma das organizadoras do livro: Leituras do professor (1998)- publicação originada a partir de alguns dos trabalhos do 11º Cole (Congresso de leitura do Brasil), a pergunta de abertura deste I Seminário sobre leituras do professor: “o professor é um não leitor?”, fomenta uma discussão em torno da idéia da falta ou inexistência de leitura do professor. A estranheza da pergunta deve-se ao fato de o professor ser um profissional que vive no interior de uma sociedade letrada e em especial por ser ele o agente motivador da aprendizagem no interior da escola traz também a idéia que o professor seria um “excluído da “sociedade de leitores” (1998, p.8). Ao mesmo tempo, ainda segundo

Marinho (1998), o discurso pedagógico de “professor leitor” também faz parecer natural a redundância, deixando em aberto a idéia de que é possível o professor não- leitor. Ela faz ainda um apontamento sobre a universalização da leitura docente, como se fosse permitido apenas uma forma legítima de os professores lerem. O questionamento principal neste contexto é o de saber com que intuito os discursos advindos dos meios governamentais, midiáticos e “pedagógicos” se empenham na construção de figuras do professor.

Quem é esse sujeito enigmático, que dá o que falar? O “guardião das letras, dos livros”, o “mediador da leitura e da escrita”, o “intelectual” e, ao mesmo tempo, um “iletrado”, um “não- leitor”, um leigo? (MARINHO, 1998, p. 8).

Batista também indaga sobre essa representação social do professor quando diz:

Se essa representação do docente brasileiro é adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas e não seria uma das formas utilizadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo. Não seria também um instrumento por meio do qual ele buscaria conhecimentos e informações, seja como indivíduo, como cidadão ou profissional [...] Não lhe possibilitaria, por tudo isso, desempenhar, plenamente, seu papel de formador de seus alunos como leitores, e contribuir, de modo positivo, para sua inserção no mundo da cultura da escrita (BATISTA, 1998, p.26).

Há, portanto diversas representações que têm sido divulgadas sobre os docentes, em especial sobre seus conhecimentos e conseqüentemente sobre sua competência para atuar no ensino. Cria-se um perfil ideal de professor, que com sua capacidade e suas qualidades deve elevar o ensino e seu país ao sucesso, Nóvoa (1999).

Nóvoa (1999) analisa os discursos em torno da educação, indicando o excesso deles como dispositivo utilizado para ocultar as mazelas do sistema educacional. De acordo com ele esses discursos vão:

[...] do excesso da retórica política e do mass média à pobreza das políticas públicas educativas; do excesso da linguagem dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das vozes dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (p.11).

O autor compreende esses discursos como prescritores de uma prática, visto que se desenvolvem na sociedade, nas suas relações de poder, afirmando idéias e a tomada de atitudes que muitas vezes podem gerar consequências negativas em uma dada realidade. (p.13)

Neste contexto, Nóvoa verifica que há, atualmente, uma retórica política que se tem afirmado cada vez mais forte sobre o papel do professor, concebendo-o ora como salvador da educação e do progresso do país, ora como algoz dos mesmos.

No primeiro caso, estes discursos fazem sobrevir aos professores a tarefa de pregar o civismo, devido à falta de uma verdadeira participação democrática da sociedade, e a projeção de expectativas no futuro como estratégia para evitar a realidade presente. Já na segunda representação ele é o “vilão” que pela precariedade em sua formação acadêmica, não tem condições para lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas, especialmente das camadas populares, sendo, portanto, o responsável pelos problemas sociais que incidem sobre a escola, mas que, na realidade, ultrapassam o contexto da educação e o papel que compete à profissão do professor. Assim sendo, Nóvoa (1999) afirma que os discursos dos políticos e intelectuais “constroem uma idéia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada” (1999, p.13).

Nesta perspectiva, o trabalho do professor encontra-se no centro da cena discursiva (Nóvoa, 1999), principalmente quando se fala em formação continuada. Ao evidenciar em seus documentos o papel da educação na sociedade e o déficit nas políticas voltadas aos professores, as organizações internacionais propõem diversos cursos de formação continuada.

Nos últimos anos, os especialistas internacionais têm estado particularmente ativos no aconselhamento e consultoria na área de educação. As grandes organizações (UNESCO, OCDE, União Européia, etc.) parecem ter redescoberto as análises prospectivas, anunciando nos seus documentos a “sociedade educativa”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade que aprende” ou a “sociedade cognitiva” do próximo século. [...] Tudo isto para concluir que “a centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Estas propostas consideram que a formação contínua se faz somente através de cursos e programas e/ou na leitura de revistas, livros e apostilas que muitas

vezes indicam respostas prontas para os problemas que afetam o ensino. Colocado assim, o professor fica “enclausurado” nos cursos de “capacitação”, “reciclagem” e “treinamentos”, propostas que são introduzidas sem que os professores possam opinar a respeito, como se fossem profissionais incapazes de exprimir opiniões sobre o que os afeta diretamente.

A visão tecnicista e a visão sociologista possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado, aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das ciências sociais. Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir (...) (TARDIF, 2002, p.115).

Essa estratégia tanto do mercado como política do Estado, aponta como já evidenciado, o professor como responsável pela má qualidade do ensino, seja pelo “argumento da incompetência” docente (Souza, 2007) ou por outros discursos que se fixam na figura individual do professor como dotado de competências e responsabilidades na resolução dos problemas que afetam o ensino (Azanha, 2004). Um dos objetivos é o de fazer com que o professor queira estar sempre se atualizando para produzir o sucesso escolar. Entretanto, o que muitas vezes os professores encontram nos cursos que realizam ou nos materiais que leem são apenas algumas instruções práticas ou os conceitos básicos relativos às metodologias que se encontram na moda e não uma reflexão profunda sobre o seu trabalho, (Azanha, 2004). Neste sentido, a perspectiva apontada por Freire (2003), também se opõe ao modo como são realizadas estas práticas de formação docente, tal como coloca:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade [...] associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2003, p. 21).

Diante deste cenário, atenta-se novamente para as práticas de leituras propostas e efetuadas pela formação contínua dos professores, sejam pelos

cursos que fazem, seja como atividade que compõe o cotidiano dos mesmos. Assim sendo, questiona-se quais são os princípios formadores destinados a esses profissionais que estão intrínsecos nestas leituras. Cabe, pois, aqui enfatizar a importância da leitura como formação e não aquela que assume uma conotação informativa ou direcionada a um fazer irrefletido, em que o sujeito leitor, no caso aqui o professor, é o receptor passivo das idéias que deve desenvolver. Nestas circunstâncias a leitura não resulta na produção de sentido, pois não há envolvimento do leitor com o lido e, portanto, não há transformação. Larrosa discorre sobre o assunto dizendo:

[...] a leitura tampouco nos afeta dado àquilo que sabemos se mantém exterior a nós. Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que não sabíamos, temos algo que não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. E isso não tem a ver com o conhecimento, senão o modo pelo qual o definimos (LARROSA, 2002, p. 133-134).

É imprescindível por isso, que a formação contínua dos professores seja efetivada por propostas que busquem promover uma formação suscitada pela reflexão, autonomia e emancipação dos professores, pois como indica Nóvoa (1992):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas da auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 03).

É importante perceber também que a escola é um dos principais espaços de formação do professor. De acordo com Zibetti (2007), 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).

Fazendo um adentro sobre a formação e o trabalho do “professor de profissão” (Tardif & Raymond, 2000) é preciso atentar para os saberes que carrega 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 desigualitário. 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, lhes é conferida uma imagem “reacionária”, de descomprometimento e incompetência docente. Regido pela “lógica dos jogos da academia”, esse enunciado propõe aos professores questionamentos que pouco têm a ver com a realidade e com os conflitos que enfrentam na escola, além de menosprezar suas idéias (Sarti, 2008, p.54), ou seja, os educadores são levados à universidade que “possuindo 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.

Nos dois modelos expostos, os professores são apresentados não como autores ativos na construção do conhecimento na escola, eles são “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). Entretanto, de acordo com Tardif & Raymond (2000):

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 uma certa autonomia e controle 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).

Apoiando mais uma vez na análise de Souza (2007) sobre o argumento da “incompetência docente”, é possível compreender que 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”. Decorre daí o surgimento de um diversificado número de cursos, palestras, seminários que são elaborados para serem consumidos pelos professores. Este *mercado* (Nóvoa, 1999; Souza 2007 e Souza e Sarti, 2009) altamente rentável vem então para reciclar, capacitar, reconstruir um “novo professor”, o que pode ser verificado pelo panorama de cursos que são oferecidos atualmente, com especial atenção ao uso das novas tecnologias de comunicação. A formação continuada ganha caráter compensatório diante do *déficit* indicado por tais discursos na formação inicial do docente.

Neste cenário, confirmando as assertivas acima, Batista (1998) afirma, por meio da pesquisa realizada por ele com professores de Língua Portuguesa, que o professor é representado socialmente como “não leitor”, o que é evidenciado pelo baixo grau de letramento de docentes apresentado na imprensa tanto pelos usos que fazem da escrita como em suas práticas de leitura e ainda pelos discursos acadêmicos, pelas pesquisas sobre os docentes e até mesmo de editoras voltadas para a produção do livro didático que culpabilizam os docentes pela má qualidade das mesmas, visto ser para elas impossível fornecer um material de melhor qualidade a profissionais precários: “[...] precariedade em sua formação, em suas condições de trabalho e em suas competências para selecionar e usar os impressos em sala de aula” (Batista, 1998, p.24). Contudo, Batista afirma que os professores são leitores que embora, “submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem”. (Batista, 1998, p.27).

Sobre isso, o autor revela que os educadores são como ele denomina “leitores escolares” que por terem apreendido a leitura nos moldes da escola, adotam esta aprendizagem a outras leituras mesmo que não sejam do meio educacional. De acordo com ele, as famílias desses professores teriam embutido a idéia de que a leitura propiciada na instituição escolar era então um meio legítimo para a aquisição do saber e também um “trampolim” para a ascensão social. Os professores formados nesse ambiente, por conseguinte, persistem nesta visão para a realização de suas práticas leitoras e sendo assim, quanto mais distanciados forem os textos dos dispositivos e competências que lhes eram exigidas em leitura pela escola, maior será a dificuldade de o professor realizar outras leituras, de ver-se como um leitor ou de ser identificado nesta categoria, visto não dominar os princípios de apropriação de tais impressos. A leitura docente fora dos padrões da

escola é, portanto, sempre uma leitura incerta, pois mantém com esses textos “uma relação tensa e conseqüentemente marcada pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras em leitores autorizados” (Batista, 1998, p.51).

Tornar-se um leitor, para esses agentes, parece ter significado, desse modo, ter adquirido o conjunto de competências e esquemas de percepção e apreciação transmitido pela escola e, posteriormente, ser, por eles, transmitido na escola (BATISTA, 1998, p.31).

Em seu estudo, Batista (1998) também evidencia a falta de um trabalho efetivo nas escolas com os alunos das séries mais avançadas, visto que a escola limita seu trabalho com a leitura ao ensino em alfabetização. E quanto a isto, pode-se fazer referência novamente, ao aprendizado em Freire (2003), quando discorre sobre o trabalho significativo com as palavras, um aprendizado que ultrapassa o muros da escola e atinge a compreensão do mundo, a fim de que os indivíduos não se tornem marionetes dos mecanismos de dominação.

Não se trata aqui de pensar práticas ideais, mas sim, práticas efetivas de formação e de atuação, por “caminhos sinuosos que se percebem nas astúcias táticas das práticas ordinárias” dos sujeitos, a fim de encontrar o meio para “distinguir maneiras de fazer, de pensar estilos de ação” (CERTEAU, 1994, pp.14,20).

Britto (1998) também questiona sobre a presença ou a ausência da leitura na docência. Conforme o escritor, ser leitor tem sido considerado como qualidade positiva, como atividade que torna as pessoas mais críticas e conscientes. A falta de leitura, porém, significaria uma espécie de carência fundamental, quase uma mutilação, fato que gera no mínimo constrangimento. Para o docente ser um não-leitor é uma grande incoerência, visto ser o professor parte da instituição escolar na qual todo o conhecimento está baseado em documentos escritos, além de ser ele o agente que tem por função principal apresentar o conhecimento (imerso na cultura letrada) a seu alunado.

De acordo com o autor, esse questionamento é pertinente, pois a educação no Brasil enfrenta sérios problemas e como enfatizado anteriormente, é sobre o professor que recai a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Ele é representado socialmente como um profissional de pouco prestígio devido muitas vezes às condições de sua formação acadêmica e às condições no exercício da

profissão: baixos salários; ausência de políticas e financiamento adequado em educação e com isso a precariedade nos recursos disponíveis a escola ou ainda quando não são insuficientes como, por exemplo, os materiais de apoio pedagógico; o professor também convive com a falta de cooperação na escola em que atua, por parte da direção ou pelos próprios colegas de profissão. Nóvoa (1999) já alerta para esta falta de coletividade docente, quando diz “Tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da “colegialidade” docente” (p.19).

Perrenoud (1997) também expõe que o trabalho do professor é solitário e repleto de atividades. De acordo com ele, o educador está sempre disperso entre mil coisas a fazer: na preparação das aulas, das atividades da semana, na consulta de metodologias, no preenchimento ou na prestação de contas por meio de um caderno no qual relata os trabalhos que realizou naquele dia em sua classe; ele ainda necessita de tempo para se informar junto dos colegas de profissão, da procura por novas leituras para si e para seus alunos, da relação deste com os alunos (razão de ser de sua profissão) de sua relação com os pais dos alunos e do tempo para refletir sobre sua ação como docente. Sob este ângulo, o tempo de formação do professor é colocado em questão, em especial o tempo para se dedicar à formação suscitada pela leitura culturalmente valorizada.

Sobre esse assunto Anne Marie Chartier (2002), em uma pesquisa que fez com alunos do IUFM (Instituto Universitário de Formação de Mestres), em Versalhes, na França, sobre a pedagogia da leitura, observou que:

De acordo com alguns estudos⁸, não é lendo que os mestres acumulam informações, mas as trocando com outros colegas, e o recursos escritos tanto mais lhes interessam quanto mais se aproximam das preocupações de sua vivência [...] (A-M CHARTIER, 2002, p.93).⁸

A autora constatou também que os futuros mestres argumentam a necessidade de apresentar a seus futuros alunos diferentes tipos de textos e suportes (álbuns, história em quadrinhos, jornais, cartazes, etc.), porém quando questionados sobre suas práticas de leitura eles selecionam na memória “as

⁸ A indicação de número 8 do texto da autora refere-se a: Hubermam, A.M., *Repertoires, recettes ET vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. L'art ET La science de l'enseignement*, sob a direção de CHAHAY e LAFONTAINE, LIÉGE, Edições Labor, 1986, p. 151-183.

verdadeiras leituras” e esquecem as outras. Como indica a pesquisadora, essas “verdadeiras leituras” são aquelas que merecem ser ditas, ou seja, as leituras e os suportes culturalmente valorizados. Nesse caso o formato é o do livro e as leituras referem-se às de orientação pedagógica.

Assim, segundo as formas pelas quais a leitura (o que é lido e as maneiras de ler) se integra na preparação da profissão, transmite-se de forma concreta uma relação do escrito como ferramenta de trabalho profissional, como espaço de cultura pessoal, como referente compartilhado (A. M. CHARTIER, 2002, p.96).

Atentando mais uma vez sobre os estudos de Britto (1998), ele afirma ser necessário se deter um pouco mais sobre o conceito de leitor afirmando a importância de um olhar mais atento sobre o antagonismo leitor versus não leitor. O autor recorre a uma idéia com a qual já havia tomado contato, na leitura do livro de Marisa Lajolo (2004), “Do mundo da leitura para leitura do mundo”. Vivemos em uma sociedade que adotou a linguagem escrita como seu código oficial:

O multiplicado de materiais escritos e o desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônica impõem a toda a população a condição de membros de uma sociedade cujos espaços, procedimentos e regras são estabelecidos e administrados pela escrita. (BRITTO, 1998, p. 63).

Nesse contexto, ler é essencial não somente para aqueles que almejam a produção cultural, científica e artística, mas também a todos que de alguma maneira a utilizam para a realização de tarefas fundamentais da vida cotidiana. No entanto, Britto enfatiza que o conceito de leitor impera em representações da leitura historicamente estabelecidas.

Assim sendo, a imagem formada do leitor que se espera, supõe não apenas a capacidade de ler e sua utilização em atividades diversas, mas a posição do hábito de leitura. O leitor é aquele que despertado pela curiosidade intelectual, pela leitura de fruição, distração ou reflexão, recolhe-se em sua esfera natural a sua prática cotidiana que o eleva a lugares surpreendentes, fantasiosos, que o animam, instruem e permitem o autoconhecimento. “O leitor [...] já é, assim, leitor antes mesmo de abrir o livro, é leitor como condição de vida, é leitor como alguém que se

encontra imerso numa cultura letrada [...]” (Britto, 1998, p. 64). O autor associa esta imagem ao estereótipo do modo de vida burguês.

Diante desse paradigma da leitura, Britto (1998) relata que o professor aparece muitas vezes como não-leitor, pelos apontamentos que afirmam que falta-lhe o hábito da leitura ou o gosto pela mesma e, além disso, não tem condições sociais de ser leitor. Conforme o autor essas disposições sobre o professor ser ou não leitor sustentam-se muito mais sobre o lugar docente na escala social do que em sua situação profissional. E sobre isto relata:

Será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independentemente de considerações subjetivas, tais como gosto ou valores morais, manipule com relativa freqüência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita (1998, p.69).

Compreende-se, através desta idéia, que a identificação de leitor tem como referência a idéia de um leitor idealizado (padrão) e elitizado, pois a leitura é empregada ao próprio ambiente em que nasce, ou seja, no meio onde circula a cultura letrada. Ela continua a ser afirmada como atividade restrita ao grupo social dominante; os que tomam “emprestado” seus produtos e valores são como que “excluídos” no interior, ou ainda como aqueles que realizam apropriações bastardas do ato de ler. Nesta direção, depreende-se que os professores são considerados como pouco confiáveis na produção do conhecimento e sua competência deve ser sempre avaliada. Nóvoa (1999) confirma isso quando diz “[...] os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente (p.03).

É interessante observar que a leitura freqüente, como exigência profissional, ou não é considerada ou, quando é, supõe um indivíduo que tenha adotado a profissão por vocação, o que empresta a este profissional uma aura mítica, afastando da gente comum: é o professor rebelde, o bibliotecário imerso em pilhas de livros o sábio ou sacerdote (BRITTO, 1998, p.67).

Se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaura-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do *declínio ou da inexistência do*

hábito de leitura entre os jovens. Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação [...] (LAJOLO, 2004, p.107).

Por último, Britto 1998, diz ser necessário investigar os tipos de textos e as práticas de leitura abarcadas pela cultura escolar, visto que o professor como motivador desse processo está imerso em um ambiente em que seus valores são submetidos aos valores, crenças e expectativas da instituição em que trabalha.

Sob esse aspecto do caráter leitor do professor, Aracy Evangelista (1998) aponta:

Na perspectiva da sociologia da leitura, considera-se que o professor seja, ao mesmo tempo, um leitor ordinário (leitor comum) e um leitor institucional (que atua em uma instituição escolar com objetivos educacionais) (Chartier, 1995^{a/b}), e que tanto as práticas de leitores comuns como as práticas de leitores institucionais podem contribuir para formar leitores [o que inclui o próprio professor] (p.89).

Deste modo, compreende-se que a prática leitora do professor se faz, muitas vezes, diretamente ligada ao seu trabalho, enfatizando como coloca Britto (1998), o caráter interdito nas leituras docentes. E que em muitos casos suas concepções sobre a leitura são submetidas às imposições da instituição escolar. Contudo, mesmo estando sob as determinações escolares, os professores devem ter a consciência de suas condutas, devem refletir sempre suas práticas e buscar na leitura crítica do mundo e da palavra (Freire, 2003), respostas e posições no mundo. O conhecimento e visão crítica do mundo não podem ser extintos, embora sejam reprimidos. E mesmo sendo leitores interditos, os professores astutamente retiram dessas leituras subsídios para sua formação. Demanda, entretanto saber a que tipo de formação algumas leituras conduzem, interesse deste trabalho. Porque, apesar de os discursos serem impetuosos, é preciso estar atento as suas considerações analisando-os para verificar se são coerentes com uma formação democrática e emancipadora.

CAPÍTULO II - A LEITURA SUSCITADA NA MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS

Neste capítulo aborda-se a materialidade dos impressos, enfatizando a pluralidade de sentidos que a materialidade pode suscitar e as deliberações de que está impregnada na instituição de seus leitores. Imposta nos livros, ao longo dos séculos, sempre com a pretensão de organizar as formas de contato dos leitores com os livros, ou seja, delimitar as formas de praticar a leitura e hoje mais fortemente, visto a enorme disponibilidade de recursos tecnológicos, a materialidade é utilizada no sentido de atrair o seu leitor previamente arquitetado.

[...] Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância ou até mais, do que os “sinais” textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos móveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 2001, p.100).

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” (Chartier, 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).

Entende-se assim, que Chartier pondera nesta pesquisa [...] a história de uma técnica, a história da imprensa e a de seus produtos, o livro e demais objetos impressos [...] o que implica a leitura como apropriação de textos, por meio das materialidades que lhe são próprias. (2001b, p. 83).

A materialidade, segundo Chartier (2001a, 1990), diz respeito primeiro à 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 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, a própria matéria tipográfica utilizada para a composição das obras.

Para essa exploração, ressalta-se também, a importante contribuição de Alberto Manguel em sua obra, “Uma História da Leitura” (2006), especialmente no capítulo: A forma do livro, em que retrata um pouco da história do livro a partir da materialidade dos suportes. Ele começa seu texto enfatizando essa importância:

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).

Esta afirmação de Manguel conclama a pensar mais uma vez 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 às 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, é importante observar como a materialidade vêm sendo utilizada ao longo da história, instituindo práticas de leituras, leitores e principalmente tentando manipular as significações que os leitores produzem em suas leituras, fato que pode ser verificado através dos estudos de Manguel.

Em seu livro (2006), Manguel nos remete ao período mesopotâmico em que os livros existiam em tabuletas formadas por blocos de argila quadrados ou oblongos, sendo adequados para serem carregados nas mãos. A junção de várias dessas tabuletas consiste em um livro que é também sustentado por uma bolsa ou caixa de couro. O autor também supõe a existência, neste período, de escritos encadernados de modo semelhante aos utilizados por nós atualmente, porém que não subsistiram ao tempo. No caso, as tabuletas emolduradas por uma capa. (p.149-150).

Outros livros eram escritos em superfícies muito maiores, feitos em colunas tais como o Código de Leis da Média Assíria, encontrado em Assur e datado do século XII a. C, de 6,2 metros quadrados. Tais livros serviam para a consulta (obras de referência) no cumprimento e respeito das leis e autoridades ali presentes, evidenciando também por seu tamanho uma representação hierárquica daquela vigência. Outra forma do livro habitualmente usada foi a elaborada a partir dos papiros (tiras cortadas de caules, entrecruzadas e secas de uma espécie de junco), transformados em rolos e manipulados manualmente. (p.150)

Nenhum destes dois modelos, a das tabuletas e dos rolos eram segundo o autor, adequados às exigências de praticidade dos cidadãos da época, pois não podiam ser utilizados à maneira do códice (feixe de páginas encadernadas), visto que eram muito pesadas às tábuas e os papiros estavam propensos a rasgaduras.

No livro “História da leitura no mundo ocidental”, volume 1, dos organizadores Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (2002), encontramos Platão em Fredo, discorrendo sobre o livro na forma de rolo, que em seu percurso até o leitor “rola” em todas as direções “falando” tanto para aqueles que o compreendem como também para o público-alvo que não foi designado. Segundo os autores, isto também ocorre com os outros suportes do escrito que não podem presumir ou determinar os leitores que lhe atribuirão a sua correta significação. Para eles o escrito e o suporte material que divulga este escrito assemelham-se a uma pintura que difundida por um suporte material não pode prever, ter o controle sobre o que divulga ou ir até o encontro daquele que lhe dará o seu sentido correto pela mediação da leitura. Sendo assim, cada leitor constrói uma interpretação diferente de um mesmo texto, surgem várias leituras de um mesmo objeto lido. (p. 9-10).

Continuando a leitura do texto de Manguel vemos que com o surgimento do pergaminho ou o velino amplia-se a possibilidade de um maior manejo e produção dos livros, com tamanhos e estilos diversificados.

Segundo Plínio, o Velho, o rei Ptolomeu do Egito, desejando manter como segredo nacional a produção do papiro, a fim de favorecer sua biblioteca de Alexandria, proibiu a exportação do produto, forçando assim seu rival Eumenes, soberano de Pérgamo, a descobrir um outro material para os livros de sua biblioteca. A crer em Plínio, o édito do rei Ptolomeu levou a invenção do pergaminho em Pérgamo no século II a. C., (...) (MANGUEL,2006,p.150).

Do século IV até o aparecimento do papel na Itália, oitocentos anos depois, se utilizou o pergaminho na produção dos livros. O pergaminho era mais durável, liso e de menor tamanho e de menor custo que o papiro. O formato de livro em pergaminho permite também a escrita dos textos tanto em sua frente como em seu verso, a inclusão de glosas e comentários. (MANGUEL, p. 150-151).

Deste modo, percebe-se que o pergaminho estabelecia com seus leitores uma relação mais íntima, visto que estes no contato com os textos podiam tocá-los no momento da leitura. Passeavam, assim, os dedos por entre as linhas dos textos e seguiam com suas leituras, ato que era quase impossível de ser efetuado no rolo, visto que o leitor devia segurá-lo com as mãos e o ler apenas com os olhos e ou oralizando o escrito.

Ainda, segundo Manguel, os rolos também não comportavam textos como no formato de códice, pois eram escritos em colunas. Isto fica claro quando cita a divisão da *Ilíada* de Homero, em 24 livros, o que indica que provavelmente estes couberam em 24 rolos. Já o pergaminho era organizado independentemente do tamanho do seu conteúdo em livros ou capítulos. “Dobrado uma vez o pergaminho, tornava-se um fólio, duas vezes era um in-quarto e mais uma vez um in-octavo” (152).

Temos aqui o problema dos efeitos da passagem do rolo da cultura antiga ao códice [...]. É preciso esclarecer que isto não aconteceu sem perdas, pois nas obras de muitos historiadores da Antiguidade, gregos ou latinos, seguidamente faltam cinco livros (livro entendido como divisão do texto) [...] cinco livros equivalem ao conteúdo de cinco rolos, e um códice, nos séculos II, III, IV, continha o texto de cinco rolos [...]. Uma realidade textual não deve ser entendida unicamente em sua dimensão literária, pois arraiga-se profundamente em sua realidade material, que é a forma do livro em que se abarcava o texto (CHARTIER, 2001b, p. 43).

Na comparação do autor, o desconforto dos rolos ainda pode ser sentido quando nos deparamos com uma leitura frente à tela do computador, em que precisamos ir “descendo” o texto com o auxílio do teclado ou do “Mouse” sobre a página do computador para ir visualizando-o aos poucos. Assim, enfatiza que o formato em códice é surpreendente, pois:

O códice por outro lado, permitia que o leitor pulasse rapidamente para outras páginas e assim retivesse um sentimento de totalidade-sentimento composto pelo fato de que em geral o texto inteiro permanecia nas mãos dele durante toda a leitura. O códice tinha outros méritos extraordinários: destinando-se originalmente a ser transportado com facilidade e, portanto, sendo necessariamente pequeno, cresceu em tamanho e número de páginas, tornando-se, senão ilimitado, pelo menos muito maior do que qualquer livro anterior (MANGUEL, 2006, p. 151).

Embora com a oposição livro e tela, Chartier (2001b), afirma que a revolução do texto eletrônico gerou três novas práticas: a primeira é que se pode inserir a própria escrita no texto. Quando só existia o livro impresso o espaço reservado à escrita do leitor era o da margem ou nos espaços não preenchidos da folha “uma escrita que se insinuava” e não podia alterar ou desfazer a idéia ali exposta. Entretanto, o leitor tem hoje a possibilidade de trabalhar o texto conforme as suas

próprias decisões. Ele pode “cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita, etc. Pode então escrever no texto ou reescrevê-lo” (Chartier, 2001a, p 145).

Chartier denomina a segunda nova prática de a possibilidade de escrever na biblioteca. Isso significa que quando um texto se transforma em um objeto impresso (uma mercadoria) por meio das decisões editoriais e do trabalho de várias pessoas na produção do livro, ele perpassa por vários lugares e necessita da mediação de vários profissionais como os livreiros, as bibliotecas, os divulgadores, etc. Esse deslocamento dos livros implica uma defasagem cronológica entre o momento da escrita e o momento da leitura, o que não ocorre com a transmissão eletrônica, já que pode se escrever na biblioteca, que é conjunto de textos acumulados. (Chartier 2001b, p.145-146).

Por outro lado, o autor aponta que a influência das intervenções tanto dos meios, como dos profissionais que lidam com os livros “contribuem cada um, para a produção de sentido, incluindo o livreiro, porque a maneira como coloca o livro em sua prateleira também lhe dá um sentido” (Chartier, 2001b, p.146).

Um exemplo da idéia apresentada acima aconteceu comigo. Lembro de quando procurei os Cadernos do Pedagogia Cidadã na biblioteca da UNESP de Rio Claro e os encontrei todos juntos e empoeirados na última prateleira de uma de suas estantes, localizada logo no início daquele salão. A maneira como se encontravam estes impressos trouxe-me a idéia de uma certa desvalorização e desinteresse sobre os mesmos. Após algum tempo, depois de eu os ter emprestado algumas vezes, outras edições daqueles cadernos foram acrescentados aquela seção. Com o aumentando do número de volumes e conseqüentemente do espaço ocupado naquela prateleira, isto me deu a impressão daquela coleção ter sido auferida de uma maior importância ou de pelo menos poder ser melhor vista e despertar o interesse de mais pessoas. É interessante perceber que a forma como o mundo em sua manifestação social (construção histórica e cultural) se organiza e nos remete sentido, conduz nossa visão, na realidade estamos repletos de seus significados, o homem se forma por e neles, mas por estarmos imersos neste mundo, muitas vezes não conseguimos realizar esta percepção.

A terceira prática citada por Chartier é a possibilidade de construir uma biblioteca universal, ou seja, transformar cada um dos textos escritos ou impressos em textos eletrônicos, disponibilizando-os universalmente. Assim, “não há um

“lugar” do texto: cada leitor, em seu próprio lugar, pode ter acesso a esse patrimônio textual universal”. (Chartier 2001b, p.146).

Entretanto, Chartier afirma que esta biblioteca universal apresenta alguns riscos como: um mundo textual que não possa ser manipulado, que se sobreponha ao leitor e lhe seja incontrollável; a própria constituição textual e os meios de difusão (como a língua em que se fala no mundo da biblioteca) e, ainda, o problema de se esquecer o mundo em que estes textos foram escritos, transmitidos, lidos, perdendo desta forma a compreensão do mundo material do livro. (2001b, p.146). Segundo o autor, “Há uma ilusão que deve ser dissipada, a ilusão de que um texto é o mesmo embora mude de forma (...). A forma contribui para o sentido” (Chartier, 2001b, p.148).

Retomando o estudo de Manguel (2006), na história dos livros os formatos mais populares foram os que deram possibilidade de o leitor os manusear nas mãos. Na Grécia e Roma embora o uso dos rolos fosse comum, as cartas pessoais eram escritas em pequenas tabuletas de cera reutilizáveis e conservadas por bordas altas e por capas enfeitadas, mas que substituídas pelas folhas de pergaminho, acabaram se tornando presentes dados em nomeações a funcionários com cargos elevados ou ainda por cidadãos com alto poder aquisitivo que trocavam entre si estas tabuletas com poemas ou homenagens. Com essa mudança, houve também interesse por parte dos vendedores de livros em colecionar aquelas obras, muito mais pela decoração do que pelo conteúdo da mensagem. (p. 152-153).

Observa-se, com isso, que esta prática ao priorizar o pergaminho como o material para a realização da escrita, devido a sua eficácia, acabou por instaurar uma nova relação com o antigo formato do livro, visualizando-o como um objeto a ser comercializado em forma de presente e lhe remetendo uma representação artística. Assim, além de seu conteúdo escrito, este formato do livro foi empregado por uma nova leitura, um novo significado.

Outro fato interessante apresentado nesse estudo, é que o tamanho de cada suporte designava a forma do lugar onde seriam guardados, ou seja, impunham formas de organização e maneiras distintas de lidar com os diferentes tipos de suporte.

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).

Na idade Média o livro mais comum era o livro de orações pessoais ou livro de horas que continha ilustrações que remetiam a devoção cristã. Comumente escrito à mão ou impresso em exemplares pequenos e geralmente decorado por mestres da arte. Esses livretes religiosos eram ideais pelo tamanho pequeno para serem carregados nas mãos; podendo ser usados pelos fiéis tanto nos cultos e atividades públicas da igreja como em meditações pessoais. As crianças também tiveram acesso a este tipo de livro quando em 1493, eles foram adaptados a elas pela iniciativa do duque Gian Galeazzo Sforza, de Milão que ordenou a fabricação de um livro de horas especialmente para seu filho de três anos. (p.153-154).

É interessante perceber como a materialidade é usada aqui para inserir os infantes no âmbito da leitura. Neste caso, as obras eram feitas na medida exata de suas mãos, ou seja, facilitava o contato, a familiaridade com o novo objeto. Além disso, este era composto de artifícios para prender a atenção dos mesmos. O mais importante neste fato é que o pai se utiliza da materialidade para propagar a cultura letrada a seu filho, visto que esta dá acesso ao conhecimento e conseqüentemente ao poder.

Desde o século V, a Igreja católica começou a produzir grandes volumes, livros de culto, para as missas, para os corais e "antifonários" (escritos musicais), que dispostos em uma estante no meio do coro 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).

Conclui-se, deste modo, que esta prática de leitura era uma ação orientada, visto que eram os membros da igreja que detinham o controle sobre os livros, estando implicado nisto o domínio sobre a sociedade daquela época.

No Brasil, a imposição da Igreja Católica, que restringiu o contato do povo com os livros, foi amplamente exercida, desde a inserção desta instituição, visto que a leitura era realizada por seus líderes nos cultos religiosos pela interpretação da Bíblia com uma intenção moralista e dominante. Atualmente, embora a igreja católica tente perpetuar essa imposição, ela já não é tão eficaz, pois a população alfabetizada e com maior acesso aos livros saiu da posição de apenas ouvintes para a de leitores, o que implica um contato direto com o conhecimento. Como aponta Oliveira (2003 p. 55):

Desde que chegou em terras brasileiras a igreja católica [...] controlou a entrada de livros no país e o acesso as obras que vinham de Portugal e da Europa. Os poucos que podiam estudar, filhos da elite, só podiam ler os assuntos e livros que passavam pela aprovação dos superiores Ao centralizar o saber o poder, a igreja retirou dos fiéis a capacidade de contestar suas práticas e crenças.

Fazendo referência novamente a Idade Média, Manguel apresenta uma novidade proposta pelos leitores que visando a uma maneira mais cômoda para ler, criaram novas estantes e escrivaninhas (uma espécie de carteira de leitura articulada, que permitia ao leitor apoiar-se sobre ela e move-lá em diferentes ângulos para arrumar a posição que melhor lhe conviesse) (p.155).

O autor apresenta dois exemplos que relatam estas invenções: o primeiro é o do engenheiro Italiano, que em 1588 publicou um livro contendo diversas invenções de máquinas, entre elas “a mesa de leitura rotativa” que dava oportunidade do leitor de ver e ler um grande número de livros no conforto desta cadeira e mesa de leitura acoplada. O segundo caso surge em meio à proibição de um determinado livro. Ele descreve uma história contada por Benjamim Franklin na qual este relata que seus ancestrais protestantes necessitavam esconder a bíblia inglesa deles da corte espiritual. Assim, quando seu trisavô lia para a família, a bíblia ficava exposta sob um banco móvel, e a leitura era realizada sendo amparada pela vigília de um deles, pois caso o apparitor (oficial da corte espiritual) aparecesse o banco voltava a sua posição natural, ocultando novamente a bíblia (p.156).

Observa-se, com isso, que as necessidades acabam por induzir as pessoas ao invento de instrumentos ou ao aperfeiçoamento dos já existentes, melhorando assim, a maneira de realizar as atividades do cotidiano. Um exemplo claro disto é a passagem das tabuletas para o códice.

Contudo, a maior invenção ocorrida naquele período foi a que modificou totalmente o panorama ali vivenciado. Do trabalhoso processo de fabricação artesanal de um livro, passa-se à produção em grande escala. Sobre isto, Manguel (2006) discorre:

Uma mudança ocorrida na Europa na metade do século XV não só reduziu o número de horas de trabalho necessárias para produzir um livro, como aumentou enormemente a produção de livros, alterando para sempre a relação do leitor com aquilo que deixava de ser um objeto único e exclusivo confeccionado pelas mãos de um escriba. A mudança, evidentemente, foi a invenção da imprensa (p.157).

Em torno de 1440, o jovem Johann Gutenberg observou em seus experimentos que seria mais rápido e produtivo se as letras do alfabeto fossem divididas em formatos reutilizáveis e não como os blocos de xilogravura utilizados nas impressões. Com isso, inventou todos os elementos de que precisava, “prismas de metal para moldar as faces das letras, uma prensa que combinava características daquelas utilizadas na fabricação de vinho e na encadernação, e uma tinta oleosa [...]. Por fim, entre 1450 e 1455 Gutenberg produziu uma Bíblia com 42 linhas por página [...].” (p.158).

A invenção de Gutenberg se espalhou rapidamente por toda a Europa, chegando um pouco mais tarde, por volta de 1533, a América. A maioria dos livros impressos dessa época, porém, permaneceram com um aspecto semelhante aos dos manuscritos, pois Gutenberg almejava com isso imitar a arte dos escribas. Surge daí também uma preocupação com a beleza da escrita manual, o que faz do século XVI “não apenas a era da palavra escrita, mas também dos grandes manuais de caligrafia”. (p. 159).

Conforme o autor, depois da invenção de Gutenberg, enfatizou-se ainda mais a relação entre o conteúdo e a forma física de um livro. Assim, a Bíblia de Gutenberg era feita com folhas reunidas em grandes volumes, na tentativa de imitar as luxuosas obras escritas à mão.

Com o tempo, a produção acelerada e o preço mais acessível dos livros, tornou possível que as pessoas pudessem ler livros em tamanhos menores. Os seguidores de Gutenberg fizeram com que essa expansão atingisse também a formatos de livros que cabiam nos bolsos. Um desses seguidores foi o humanista Aldus Manutius, professor de grego e latim, que, sentindo dificuldades de ensinar

com exemplares mal cuidados e pouco práticos dos clássicos decidiu exercer o ofício de Gutenberg, criando sua própria fábrica para a publicação de livros. (p. 160)

Em 1501, atendendo à vontade dos leitores, Aldus produziu uma coleção de livros de bolso in-octavo. Para manter o baixo custo desses livros eram impressos mil exemplares de cada vez; e para usar as folhas de forma mais econômica utilizou o tipo itálico ou grifo. Na avaliação de Manguel, este tipo chamava atenção do leitor pela sutil relação entre as letras. Cita também o comentário do crítico inglês Francis Meynell, que acredita que estes tipos induziam a uma leitura mais vagarosa, fazendo crescer a capacidade do leitor de assimilar a beleza do texto. “O mais importante para o possuidor de uma edição de bolso de Aldus era o texto, impresso com clareza e erudição- não um objeto ricamente decorado” (Manguel, 2006, p.162).

Ultimamente, o livro de bolso se tornou um dos formatos mais populares, devido ao seu formato cômodo que traz ao leitor a oportunidade de o ler em qualquer ambiente. Assim, diminuem-se os empecilhos para a realização da leitura.

Diante deste novo mundo mais acessível aos livros, visto que seus preços eram mais baixos e se tinha facilidade de compra até mesmo de títulos semelhantes, caso fossem danificados ou perdidos, a aquisição de obras se tornou, sinônimo não de riqueza, mas de nobreza intelectual. Agora os leitores podiam escrever nos livros suas marcas particulares e uma história pessoal.

O trabalho de Aldus repercutiu por toda a Europa, mas nos dois séculos seguintes, o grande número de edições de livros de todo o tipo, oferecendo aos leitores uma ampla oportunidade de escolha e a competição entre os editores, fez com que estes comesçassem a produzir livros de menor qualidade. Assim, no final do século XVI, os produtores-vendedores de livros procuravam apenas publicar livros cuja venda era garantida: obras religiosas e impressos escolares como manuais de gramática e folhas para *hornbooks*, uma espécie de cartilha, feita de uma fina armação de madeira, sobre a qual era prendida uma folha para aprender o alfabeto, os números e a oração do padre-nosso (p. 162 a 164).

Ao longo de 1600, ambulantes vendiam pequenos livretes, contendo contos apropriados a homens e mulheres. O tamanho preferido de livro dos populares era o in-octavo, visto que apenas uma folha podia produzir um livrete de dezesseis páginas. Já no século XVIII, as folhas foram dobradas em doze partes, compondo os livretes de 24 páginas nas quais agora eram descritos de maneira minuciosa os eventos narrados nas histórias. Em 1800, o pano de encadernação substituiu o couro,

por ser este caro. Desta maneira como expõe o autor “O objeto que o leitor tinha agora em mãos- um romance popular ou um manual de ciências num confortável in-octavo encadernado em pano azul protegido às vezes com invólucros de papel nos quais também se podiam imprimir anúncios [...]” (Manguel, 2006, p. 165).

A partir daí o livro torna-se um objeto menos elitizado e mais compartilhado com a classe média. Nesse contexto, surgem também outras formas de impresso como as revistas e os jornais que ganham espaço como materiais de leitura escolhidos pelos viajantes. Há também a partir deste século um grande investimento sobre a materialidade dos livros. Investe-se nos detalhes e em índices atrativos para seduzir os leitores. (p.166-173).

Nota-se a partir dessa explanação de Manguel sobre as formas que os livros foram assumindo ao longo do tempo que elas detinham e ainda detém fundamental importância na constituição de práticas de leitura dos homens. Os livros foram se modificando de acordo com uma exigência de praticidade e ao mesmo tempo foram sendo constituídos por diversos artifícios como ilustrações, as formas e o tamanho de seus suportes, o tipo de matéria em que se dá o escrito, a distribuição do texto em cada folha, cor empregada nas folhas, composição da capa do livro, que vai desde aquela simples e sem detalhes até capas decoradas e cheias de símbolos, ou seja, a materialidade se compõe nos livros impregnada de diversos índices (atrativos) para "prender" seus leitores, mas que ao mesmo tempo subsidiam diversas leituras derivadas das apropriações e significações dos mesmos.

Deste modo, os fabricantes de livros ambicionaram sempre prescrever também nas obras todos os lugares, as maneiras e a ocasião oportuna em que os leitores podem ler, para restringir ao máximo possíveis desvios de uma correta interpretação. Embora os leitores legitimem algumas dessas prescrições, como por exemplo, ler os livros tal como indicado em seu sumário ou comprar livros com formatos pequenos e fáceis de serem transportados, “os fabricantes não têm, entretanto, o poderio, de controlar em absoluto as maneiras de usar e as significações que os leitores produzem nos contatos com os livros” (Chartier, 2001).

Atualmente, percebe-se, que estes indícios superpostos aos impressos fazem parte de uma grande maquinaria utilizada para produzir efeitos nos livros: capas envernizadas, cores chamativas, ilustrações, letras em diversos estilos, papéis diferenciados e, produzir efeito em seu leitor-consumidor já previamente planejado. Certeau (1994) denomina essa ação como sendo a do tipo estratégico, em oposição

as operações do tipo tático que os sujeitos realizam em suas artes de fazer habituais. As ações do tipo estratégico são postuladas por ele como sendo:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes, ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.) (CERTEAU, 1994, p.99).

Nos estudos de Chartier (2001b) como já visto, há uma preocupação do pesquisador em evidenciar essas estratégias quando procura saber a quem devemos as formas gráficas, ortográficas e de pontuação tal como as vemos nos livros impressos. O autor indica a ação daqueles que compuseram o texto ou daqueles que o revisaram, com a intenção principal de construir um destinatário que apoiará suas leituras a partir da estruturação do texto ali disposta.

Com isso, Chartier destaca a dimensão propriamente material da escrita alfabética. Ele fala do estudo de Stéphane Mallarmé, um autor do século XIX que percebeu o alfabeto não unicamente como um suporte que deve se anular no sentido do texto que o contém, pois há também um sentido na forma das letras e em sua distribuição. (p.143).

Outro exemplo é o da pontuação efetuada nos textos, que é também indicativo do processo inteiro, pois a pontuação vai ao encontro com a aspiração do autor, de acordo com o público que este quer atingir, ou está atrelada aos hábitos de um ou outro linotipista ou ainda as regras de pontuação estabelecidas pelos corretores (p.84). Aponta ainda os anúncios publicitários que ilustram este jogo com a dimensão propriamente material da escrita alfabética. Assim, as letras produzem um efeito simbólico ao mesmo tempo em que contém um texto (p. 143).

Elas repousam em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas poéticas que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo uma boa leitura²³. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor de uma maneira de ler

que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja (CHARTIER, 2001a, p. 96 e 97).⁹

Em Chartier (1999b), observa-se que para desvendar os princípios que regem a “ordem” inserida nas obras, é necessário decifrar os princípios que determinam os processos de produção, comunicação e recepção do livro e de outros suportes de propagação do escrito. De acordo o autor, essa decifração começa com uma reflexão sobre as relações mantidas pelos sujeitos com base nas duas significações que conferem a palavra cultura.

Aquela que se refere às obras e os gestos que numa dada sociedade justificam uma apreensão estética e intelectual; e aquela que trata das práticas comuns, “sem qualidades”, que exprimem a maneira através da qual uma comunidade - não importa em que escala - vive e pensa a sua relação com o mundo, com os outros e com ela mesma (1999b, p.9).

Deste modo, entende-se que há “comunidades de interpretação” (Chartier & Cavallo, 2002) que não se originam necessariamente na diferenciação de classes, mas sim nas comunidades que partilham uma mesma relação com o escrito, com a apropriação do objeto de leitura, compartilham assim um mesmo conjunto de competências, usos, códigos, interesses, ou seja, uma forma de praticar e significar a leitura. (Chartier & Cavallo, 2002, p. 7- 8).

Com isso, é possível compreender que valoramos cores, objetos, pessoas, situações, outras civilizações, formas de se organizar e de organizar os objetos neste mundo, pela maneira como estabelecemos nossa relação com a cultura. Somos, portanto, formados pelas implicações sociais e culturais construídas em nós pela nossa vivencia no mundo (entendendo mundo aqui, como o contexto social no qual cada indivíduo está inserido). Assim sendo, as diferentes apropriações que os leitores realizam sobre os textos, sobre os livros, os sentidos que atribuem às suas formas, o modo como conduzem sua leitura, os usos de que investem os livros e as significações implicadas nestas apropriações também construídas pela cultura remetem aos valores, expectativas, inquietações, costumes e representações

⁹ A indicação de número 23 do texto do autor refere-se a: W. Iser, *Der Akt des lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* Munique, Wilhelm Fink, 1976; tradução inglesa, John Hopkins University Press, 1978.

associados à leitura de cada leitor, participante de uma comunidade de compreensão.

Diante de tudo o que foi exposto, percebe-se, a importância dos estudos que verificam como a materialidade é imposta nos livros e em todos os suportes do escrito na tentativa de delimitar práticas de leitura, leitores e a produção de sentido pelos mesmos. Através desse contexto, e atentando para o cenário atual da produção de livros e suportes do escrito, especialmente aqueles vinculados à formação docente é que se pretende analisar a materialidade dos Cadernos de Formação que circularam no Programa Pedagogia Cidadã como meio para identificar as representações sobre o professor e suas leituras bem como verificar como a materialidade foi utilizada nesses impressos no sentido de direcionar a leitura desses professores, participantes do curso, visto que este direcionamento revela o tipo de formação docente almejada por tal projeto.

CAPÍTULO III – O PROGRAMA PEDAGOGIA CIDADÃ E A FORMAÇÃO DOCENTE

Como já mencionado na introdução deste trabalho, o projeto Pedagogia Cidadã constitui-se num programa especial de Formação Superior direcionado a professores com formação em nível médio, no exercício de suas funções ou cargos na Educação de Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi elaborado pela Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e implementado em parceria com as prefeituras do Estado de São Paulo visando garantir formação em nível superior do contingente de professores desses municípios, nos termos que dispõe a lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A instauração de programas de formação docente, como é o caso do projeto Pedagogia Cidadã, teve por justificativa a qualificação em massa de professores no nível superior de ensino para atender a carência de professores habilitados nas séries iniciais da educação básica, como disposto na LDB/96.

De acordo com Bello (2008), a partir dos anos de 1990, o Brasil vem promovendo um intenso processo de transformação da titulação superior de seus professores. Especialmente após a 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. 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). (p. 19 e 46).

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 por ela, através da perspectiva de CHAÚÍ (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).

Portanto, é nesse contexto de certificação de professores que se encontra o projeto do Pedagogia Cidadã, projeto de formação de professores em serviço, que foi derivado do Programa PEC- Formação Universitária, um dos primeiros a dar início a esse processo que teve por objetivo a formação em nível superior de professores atuantes na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal paulista. De acordo com João Cardoso Palma Filho organizador do livro: Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador (2007), no programa PEC- Formação Universitária, a UNESP, instituição parceira deste projeto, através de seus pólos distribuídos em diversos pontos do Estado de São Paulo diplomou cerca de 4.000 alunos. (p. 02).

Esse livro foi organizado, conforme disposto em sua apresentação, com o intuito de retratar a trajetória do Curso de Pedagogia realizado nos termos do Projeto Institucional Pedagogia Cidadã, instituído pela Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e executado sob a coordenação Geral da Pró-Reitoria de Graduação (p. 1). No capítulo III - Organização do Curso de Pedagogia do Programa Pedagogia Cidadã, Célia Maria David expõe que a parceria da UNESP com os Municípios foi efetuada mediante convênio, no qual ficou estabelecido de a UNESP desenvolver a gestão acadêmico-pedagógica do curso e a **preparação e elaboração do material didático impresso** e, às prefeituras, a responsabilidade de tornar disponível todos os recursos referentes à infra-estrutura física e tecnológica necessários ao desenvolvimento do programa, nos seus ambientes de aprendizagem como: a organização das salas de aula, o ambiente de recepção de vídeo e teleconferências, laboratório de informática e biblioteca especializada. Os laboratórios de transmissão de videoconferência foram sediados nas unidades da UNESP, e de recepção, nos ambientes que funcionam as salas de aula. (p.49).

Conforme exposto no Módulo Introdutório, volume 1, dos Cadernos de Formação, Pedagogia Cidadã, UNESP, (2002-2005) essa implementação na

UNESP se deu através da Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD e teve por objetivo a ampliação da oferta de vagas para a formação de professores em exercício. Tal projeto resultou em 2002, em uma proposta para atender nas unidades da UNESP (pólos geradores) e, também, nos municípios parceiros (pólos receptores - ambientes de aprendizagem), um universo de, aproximadamente, 40.000 professores em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ligados às redes públicas de ensino municipal. Para seu desenvolvimento tal projeto pretendeu mobilizar docentes da UNESP em conjunto com outros profissionais, coordenados pela própria Universidade. (p. 10).

De acordo com o Manual Acadêmico do curso do Pedagogia Cidadã, do qual tomei conhecimento on-line¹⁰, o curso especial de Pedagogia do Pedagogia Cidadã esteve estruturado por dois eixos formadores: I) Formação de Professores para a Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e II) Formação de Gestores para a Unidade Escolar. Tais eixos nortearam a execução do programa com os seguintes objetivos: a) formar o professor e o gestor escolar numa perspectiva crítica cidadã; b) desenvolver saberes relacionados à ação docente; c) articular a formação inicial e a continuada; d) propiciar a formação baseada na reflexão permanente e no conhecimento construído a partir da prática (UNESP/ PROGRAD, 2003, p. 8).

Na 3ª edição, revista e ampliada, do Módulo Introdutório (Cadernos de Formação, 2005) pude encontrar mais informações sobre o curso do Pedagogia Cidadã. O curso foi organizado em módulos e disciplinas a partir das grandes áreas de formação, com a duração mínima de 3.390 horas conforme a resolução UNESP-21, de 24-04-2003, sendo que :

- 2190 horas de Conteúdos Científico Culturais;
- 400 horas em Prática de Ensino;
- 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado;
- 200 horas em Atividades Acadêmico- Científico- Culturais;
- 200 horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso.

¹⁰Disponível em: www.sol.unesp.br, acesso em 12/09/09.

Deste modo, o currículo pleno do Curso de licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã foi composto por disciplinas obrigatórias comuns de formação geral em Pedagogia e disciplinas obrigatórias específicas de cada eixo formador: Estágio Supervisionado; Atividades Científico- Culturais e o Trabalho de Conclusão de Curso. (Cadernos de Formação- Módulo Introdutório, 2005, p. 61)

Verifica-se, também neste caderno que os professores de Ensino Fundamental ou de Educação Infantil em exercício na rede de ensino conveniada foram classificados por processo seletivo de responsabilidade da VUNESP e que as bases legais que dão sustentação ao projeto Pedagogia Cidadã são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); o Parecer 0009/2001 do Conselho de Educação; a Deliberação 12/2001 do Conselho Estadual de educação; a Aprovação no Conselho Universitário da UNESP e a Aprovação na Comissão Central de Graduação. (Cadernos de Formação- Módulo Introdutório, 2005, p.58 e 63).

Cada turma de alunos-professores contou também com o acompanhamento do curso por um Professor orientador, sendo este o interlocutor principal, o orientador do trabalho de final de curso e o responsável pela atribuição das notas nas avaliações previstas; um Professor da Turma, profissional que orientou todas as atividades da turma; um Estagiário para apoio na utilização dos recursos tecnológicos; e com conferencistas da UNESP ou convidados por ela na realização de vídeos e teleconferências. Já os recursos de infra-estrutura disponíveis aos alunos foram: uma sala de aula para a recepção das videoconferências e teleconferências com capacidade para até 50 alunos, uma sala de estudos on-line/off-line, com laboratório de informática com no mínimo 10 computadores interligados em rede e uma sala de estudos com uma biblioteca básica. (Cadernos de Formação- Módulo Introdutório, 2005, p. 60)

Como **material de leitura e estudo para os professores**, foram elaborados os *Cadernos de Formação*¹¹; que se somam a outras estratégias que se propõem a um “tratamento dinâmico [...] [dos temas abordados no curso], incluindo-se gradativamente a utilização de recursos de teleconferência, videoconferência, além de suporte de informática” (Garcia 2002, p. 5 e 6). Observa-se também, que tais

¹¹ Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação, /Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação; Fundação para o Desenvolvimento da UNESP. São Paulo: UNESP: FUNDUNESP, 2002.

textos se propõem com um enfoque peculiar: estão intrinsecamente ligados à prática profissional e à realidade social.

Retornando mais uma vez ao estudo de Célia Maria David no livro *Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador* (2007), verifica-se que o Curso do Pedagogia Cidadã foi desenvolvido em 600 dias letivos, com uma carga horária semanal de 24 (vinte e quatro) horas.(p.49).

No capítulo IV – Considerações Acerca da Estrutura e Metodologia do Pedagogia Cidadã, de Sebastião de Souza Leme, deste mesmo livro (2007), o autor indica que o curso do Pedagogia Cidadã não faz parte da modalidade à distância, mas sim, é um modelo presencial diferenciado. Como ele mesmo explica:

No desenho estrutural e metodológico deste programa de formação (o Pedagogia Cidadã) não se configura como sendo à distancia (EAD), mas sim, como Presencial Remoto (EPR).Esse programa exige frequência presencial nos ambientes de aprendizagem e o cumprimento de jornada diária de quatro horas e semanal de vinte e quatro (o que inclui os sábados como dias letivos).[.] Tal como se apresenta, a estrutura desse programa contempla inúmeros componentes que configuram a orientação formativa dos alunos , são eles material escrito, (livros e textos complementares além dos Cadernos de Formação), a videoconferência, a teleconferência (se for o caso), as atividades on-line sincrônicas e assincrônicas, vivências e atividades orientadas e supervisionadas (os trabalhos monitorados- TM).Todos esses elementos ao serem colocados à disposição do grupo exigem orientações de uso além dos esclarecimentos sobre seus fundamentos e conceitos. (p. 83 e 84)

David (2007) relata também que, até o primeiro semestre de 2007, o Projeto Pedagogia Cidadã havia formado dois grupos de professores, o Pedagogia I e II, estando o Pedagogia III em andamento. David expõe que o Pedagogia I teve início em 21 de outubro de 2002 e encerrou-se em junho de 2005, sendo formado por 84 turmas pela parceria com 40 prefeituras Municipais do Estado de São Paulo e habilitando 3611(três mil seiscentos e onze) professores. O Pedagogia II teve início no dia 23 de junho de 2003, com 5 turmas, sendo que a de Cubatão entrou no Programa no dia 18 de agosto de 2003, totalizando assim 6 turmas, habilitando 246 professores e tendo seu encerramento em dezembro de 2005.O Pedagogia III estava em curso desde agosto de 2005, com término previsto para dezembro de 2007, compondo 23 turmas no convênio com 16 prefeituras e tendo 1.102 alunos matriculados no curso. Outro dado relevante é o de que o curso foi realizado nos 3

períodos, sendo 6 turmas no período da manhã, 7 turmas no período da tarde e 77 turmas no período da noite.(p.55-57).

Entende-se, deste modo, que o programa Pedagogia Cidadã é também um programa de formação continuada, visto que foi oferecido a professores em serviço, que já tinham uma formação inicial para o exercício do magistério. Verifica-se, então, que tal projeto, bem como os serviços *on-line*, os programas de computador, os vídeos, teleconferências, livros, textos complementares e os Cadernos de Formação (foco desta pesquisa) que o mesmo disponibilizou aos professores, se inserem em um grande *Mercado formativo* (Nóvoa 1999, Souza e Sarti 2009), que é atualmente dirigido aos docentes. Através da reflexão de Bello (2008), Gatti (1997e 2008, e 1992), Maués (2003), Nóvoa (1999), Souza (2007), Souza e Sarti (2009), entre outros, é possível constatar que este *mercado* vem sendo construído desde a década de 80 pelo ideário dos programas educacionais, mas ganhando força apenas após a votação da LDB, que institui que para atuar no ensino os professores deveriam ter o nível superior.

O debate em torno de qual seria a formação ideal do professor de ensino básico não é atual. (Azanha, 2004). Sendo assim, entende-se que este mercado formativo foi aos poucos sendo introduzido nesta longa trajetória de acontecimentos e reflexões em torno da formação docente como sendo capaz de gerir a mesma. Entretanto, as propostas deste mercado fazem recair sobre o professor a responsabilidade pelo insucesso escolar. Deste modo, a formação docente é concebida no intuito de “ditar” as competências que devem ser adquiridas pelos mesmos para melhoria do exercício da profissão e conseqüentemente na qualidade do ensino. Para Azanha essas questões tendem a centralizar a formação do professor: “o vezo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor” (2004, p. 369).

Desta forma, conclui-se, que a maneira como tem sido proposto aos professores, este mercado formativo se coloca na esfera social e profissional do docente para preencher as lacunas de uma formação inicial ligeira e geralmente precária, conferindo-lhes também ao mesmo tempo um maior prestígio profissional. Souza e Sarti (2009) referem-se a este assunto, ao apontarem através da perspectiva de Bourdieu (2005) a dimensão simbólica conferida a este mercado, explicam que os cursos e outros produtos dirigidos aos professores são buscados

como verdadeiros bens, capazes de atribuir aos professores reconhecimento e validação profissional. Assim as autoras afirmam que:

A posse desses bens simbólicos garante ao sujeito benefícios em ao menos duas esferas, interligadas, uma já referida, refere-se à imagem construída para o outro. Aquela que confere ao professor posição de maior legitimidade e prestígio profissional. A segunda esfera, mais subjetiva, refere-se à imagem para si. Nesse nível, a posse desses bens simbólicos alimenta um sentimento de distinção. Distinção da massa de professores vistos como sendo mal formados, incompetentes e descomprometidos consigo mesmos e com seus alunos (2009, p.03).

Nessa linha, percebe-se que a principal proposta desse mercado dirigido à formação docente refere-se aos cursos, pois neles são inseridos outros materiais para serem adquiridos pelos professores. Com diferentes formatos e enfoques, esses programas e projetos ditam a necessidade de o professor realizá-los para sua capacitação e, portanto, para uma melhor qualificação profissional, adquirindo assim como aponta Maués 2003, competências e habilidades para a melhoria da qualidade do ensino. Neste caso, o campo da formação continuada é lócus privilegiado para o desenvolvimento dessas aptidões que se promovem como artifício para minimizar a baixa qualidade obtida pelos professores durante sua formação inicial ou ainda como meio de atualizá-los para acompanhar as tendências do mercado.

Neste sentido, Gatti 1997 expõe que o maior problema quanto à formação dos professores deve-se principalmente ao fato de que “despende mal e de forma equivocada os recursos com a formação básica e pré serviço” (p. 06). Primeiro porque com a rápida expansão do ensino e a necessidade de profissionais na área não se investiu adequadamente com políticas públicas para a educação e carreira dos professores e segundo porque se prioriza propostas que contemplam a reciclagem dos professores e não uma verdadeira formação, que considere, por exemplo, o saber das práticas cotidianas dos professores. (p. 01).

Perosa (1997) realizou um estudo em que verifica a vinculação da formação docente com o fracasso escolar. Nesta sua pesquisa constata que para combater a má qualidade do ensino na última década, uma das opções encontradas foi o processo de expansão da oferta de cursos de capacitação ao corpo docente do sistema de ensino público. A autora afirma que acompanhando a introdução de reformas e medidas de inovação educacional, a capacitação torna-se o principal

meio para se investir na formação técnica dos docentes em serviço, destinando menor atenção à formação regular. Evidencia também que essa ascensão do prestígio das práticas de capacitação é conseqüência da predominância na literatura da tese da incompetência técnica docente como produtora do fracasso escolar. Assim sendo, a criação de cursos e programas deve reformular os professores para que possam melhorar o ensino.

Souza (2007) afirma que a utilização do conceito de competência, especialmente competência técnica, ganhou propulsão a partir do trabalho de Guiomar Namó de Mello, em 1982: “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”. Tal trabalho veio, no entanto a contribuir com uma visão negativa sobre professores promovida por um discurso de incompetência que por sua vez se consolidou através da formação continuada dos professores.

Gatti (2008), em um estudo acerca da educação continuada no Brasil, confirma que a partir de meados da década de 1990 com a criação da LDB a oferta de cursos e programas de educação continuada cresceu de forma elevada. De acordo com a autora, este fato foi suscitado pelos problemas observados nos currículos e no ensino, como as dificuldades encontradas na oferta de ensino para todos, pelos obstáculos enfrentados e revelados por gestores e docentes, pela constatação em pesquisas sobre o sistema educacional e também sobre seus atores com referência principal a má formação inicial dos professores e ainda pelas exigências advindas das mudanças no mundo do trabalho, nos conhecimentos e nas tecnologias. (p.58).

Logo se verifica que a escola e o professorado foram colocados como ultrapassados em seus conhecimentos e em suas práticas. Como evidencia Nóvoa, 1999:

Os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. O que não é possível fazer noutras áreas transfere-se para o campo educacional. Aqui, o discurso e a acção ficariam libertos dos constrangimentos democráticos, dando livre curso às praticas autoritárias do Estado, da sociedade civil ou do “mercado”. [...] os professores sabem que não é assim. E que a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. [...] Mas para tal, é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes (p.17-18).

A falta de precisão sobre o conceito de educação continuada também contribuiu para que esta expressão fosse dirigida tanto em cursos organizados e desenvolvidos após a graduação, ou após a inserção no magistério, como também de maneira mais ampla,

- horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p.57).

Deste modo, observa-se que há uma ampliação dos produtos (livros, cursos, congressos etc.) que podem ser dispostos/ apropriados pelo professor. Contudo, percebe-se que esta expansão está atrelada a política neoliberal que orienta a educação - neste caso, da formação contínua dos professores - com o intuito de se beneficiar dos lucros que ela pode fornecer, deixando em segundo plano a formação das pessoas inseridas neste contexto. A educação é, nesta direção, ambicionada como uma mercadoria, por organismos multilaterais, estando sujeita aos seus interesses e configurando-se da forma que melhor lhes convém.

Gatti (2008) confirma isto ao expor que a relevância da educação continuada aparece como requisito essencial ao trabalho docente, tendo como fundamento o discurso de atualização e o discurso da necessidade de renovação, divulgados em vários documentos de organismos internacionais tais como os do:

Banco Mundial (1995, 1999, 2002); o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) (Gatti, 2008, p 59).

Depreende-se, pois, a partir dessa explanação da autora, que tais documentos são tomados pelo MEC como orientadores, sendo, portanto,

privilegiados nas propostas e ações políticas do nosso governo para a educação continuada. Faz-se presente a idéia de que é necessário preparar os professores para formar as novas gerações, para a nova economia mundial, visto que os docentes e as escolas estariam *inaptos* para cumprir este objetivo. É nesse contexto que, segundo Gatti (2008), se insere o termo “competência”, como aquilo que deve ser desenvolvido tanto nos professores como nos alunos. Para sua atuação no ensino, os professores devem, portanto, ter ou desenvolver determinadas competências ou habilidades.

Verifica-se, assim, por meio da análise desta autora, que a finalidade de tal proposta na educação está interligada com uma idéia de competitividade, pela capacitação de pessoas para o desenvolvimento da economia e do consumo. Como enfatiza:

Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico [...] [no qual] a educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo (GATTI, 2008, p.62).

Conforme Gatti, a própria educação continuada foi instaurada no país compartilhando desta perspectiva, pois de maneira geral ela é oferecida baseada no discurso de sanar o déficit provocado pela formação de má qualidade que foi atribuída aos professores em nível de graduação, não atendendo com isso o objetivo principal de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos pela formação continuada.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti revela, ainda, nesse seu estudo, que a educação à distância tem sido amplamente utilizada nas políticas educacionais do país, como forma rápida de

promover a formação dos docentes, tendo por justificativa a flexibilização dos tempos de estudo e de formação desses alunos, já que conta com o apoio do uso de tecnologias, tais como a *internet* e o televisor. (p.58 e 65).

Com isso, conclui-se que, muitas vezes, as políticas públicas voltadas para a formação dos professores são empregadas para “mascarar” a realidade da formação docente no Brasil com a apresentação de índices que apontam para o aumento do número de profissionais formados em nível superior, “atendendo” com isso as reivindicações da sociedade e principalmente ganhando importância no cenário internacional. Como enfatiza Maués (2003):

Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes, mas, em outros, tem contribuído para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem (p.102-103).

Esta “modificação” se faz, portanto, muitas vezes, por meio de cursos aligeirados com baixo investimento e, geralmente, sem priorizar a qualidade deste ensino, fato que demonstra a contrariedade de seus discursos em torno da melhoria da educação. Além disso, tencionam também como delineado por Souza e Sarti (2009), a disponibilização de cursos para serem consumidos pelos professores e a implementação de novos programas educacionais, dentro da lógica que culpabiliza os docentes pelo fracasso do nosso sistema de ensino e que desta maneira vem promovendo ações para atualizá-los. Sobre essa posição assumida pelo governo em educação continuada a autora questiona:

“[...] não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações?” (GATTI, 2008 p.68).

Sob essa mesma perspectiva, encontra-se o trabalho de Maués (2003). A autora aponta que as transformações ocorridas na sociedade através do processo de globalização/mundialização, incidiram principalmente sobre o processo de trabalho com a introdução de novas tecnologias. Esse termo é definido por ela como

um fenômeno da nova fase de acumulação financeira, identificado por um processo econômico que se instaurou na sociedade através dos princípios da economia liberal, para atender aos interesses do capital e do mercado (p.92).

Nesse contexto o papel da educação e suas funções passaram a ser questionadas, visto ser este um campo estratégico para a propulsão de mudanças. Todavia a escola passou a ser apontada como responsável pelo baixo desempenho escolar dos alunos e desvinculada das exigências do novo mundo do trabalho que requer um trabalhador “flexível, eficiente e polivalente”. Aos poucos a resposta para o fracasso escolar recaiu sobre os professores que tiveram sua formação colocada no centro da questão. (p.91)

De acordo com Maués, com essas análises feitas por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a solução apontada foi uma reforma educacional visando qualificar as pessoas adequando-as a um mundo mais competitivo e conduzido pelos valores do mercado. Este fato segundo ela pôde ser verificado quando tais organismos assumiram de forma implícita o papel dos ministérios da educação, sobretudo nos países em desenvolvimento, e passaram a determinar metas que os países devem atingir especialmente na área de educação, com propostas de reformas que sobrepõem sobre “a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem” (Maués, 2003, p. 94)

Observando esta situação, Maués indica que a intenção de tais organismos é o da rentabilidade, do lucro, da competitividade, e dos anseios da globalização pela aproximação da escola como uma empresa, na qual os alunos são submetidos a uma formação fabril e a educação é compreendida como uma mercadoria. Porém para que esta verdade não seja revelada propaga-se ideologicamente para a sociedade uma idéia de progresso, de transformação, fato que é desmistificado por ela na citação que faz de Popkewitz (1997), quando este afirma que “a reforma é mais bem entendida como parte do processo de regulação social, como elemento

ativo de poder presente nas capacidades individuais” (Popkewitz¹² 1997, *apud* Maués, 2003, p.94).

Destarte, sob esse enfoque de regulação social e da concepção neoliberal os organismos financeiros internacionais elaboraram medidas para que os países com dívida externa pudessem realizar o pagamento da mesma, sugerindo que a educação enquanto política pública estaria provocando déficits públicos, inflação, desemprego e crise; e advertindo ao mesmo tempo, que um país não pode se desenvolver sem educação, fazendo com que esta área fosse a partir de então submetida aos comandos da iniciativa privada. (Maués, 2003, p.96 - 97).

Assim sendo, Maués afirma que após a imposição de reformas na educação básica, as mudanças dispõem sobre a formação de professores, visto serem estes os agentes que de fato poderão contribuir para concretizar a transformação objetivada pelos organismos multilaterais, pois são eles que deverão dar conta de gerir a formação das pessoas nesse ambiente.

Nos Estados Unidos, um dos grupos que mais têm influenciado as políticas educativas nas últimas décadas, o Holmes Group, escreve na abertura do seu relatório *Tomorrow's Schools of Education*: “Muitas pessoas e instituições dedicam-se à formação de professores, apenas e unicamente por se tratar de um mercado rentável. A formação de professores e de educadores é um grande negócio numa nação que emprega mais de três milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos daqueles que andam à procura de boas oportunidades de mercado” (HOLMES GROUP, 1995, p.1, *apud* NÓVOA, 1999, p. 14).

Percebe-se, assim, que a idéia de uma reforma sobre a formação de professores tem o intuito de “moldar” a visão dos professores sobre a educação e suas práticas. Nesta concepção os professores que são colocados como “peças” importantes para promover a formação de alunos que esses organismos ambicionam. Neste caso as propostas de formação para os professores têm sido planejadas para atender pelo menos dois interesses: explicar o fracasso escolar e ampliar a oferta de produtos para o consumo da classe do professorado, indicando como exposto por Souza e Sarti (2009) a existência de amplo e diversificado *Mercado formativo docente*.

¹² POPKEWITZ. S. Reforma educacional: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Maués indica como elementos constitutivos da reforma na formação docente as propostas de “universitarização”/profissionalização, que visa qualificar o pessoal docente em nível superior de ensino, encaminhando-os para a profissionalização. A autora explica que universitarização seria um processo de absorção das instituições de formação de professores pelas universidades. Contudo, como constatado por ela, muitos desses cursos são oferecidos fora da universidade em instituições ou faculdades de forma aligeirada e sem vinculação alguma com a pesquisa.

Outro elemento da reforma é a ênfase na formação prática do professor, o que conforme a autora é essencial para qualquer profissão. A justificativa para tal proposta reside na idéia de que o professor precisa estar em contato no meio que irá atuar desde o início, assumindo tarefas relativas à sua profissão, refletindo sobre elas e sendo assessorado para isso. Outro motivo seria o fato dos cursos de formação de professores estarem muito vinculados à teoria e desprezando a realidade escolar. A partir de tais argumentações, a autora considera importante valorizar o saber prático na resolução de problemas habituais, entretanto “o simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem que esteja mais próxima das necessidades da escola.” (p. 102)

A importância e aproveitamento da experiência profissional dos professores é outro ponto privilegiado neste mercado formativo. De acordo com a autora há propostas que se têm servido das experiências dos professores para enriquecer seus currículos, porém outras iniciativas têm se utilizado delas como forma de diminuir a duração dos cursos, aumentando assim o número de diplomados. (p.102-103)

A autora comenta que, embora existam várias propostas de reformas no campo da formação de professores, o aporte pedagógico geralmente tomado para sua fundamentação é a idéia da pedagogia das competências. Segundo Maués, presente desde a década de 70, essa abordagem é agora revestida de outra significação mais equiparada com uma noção que provém do mundo das indústrias e das empresas. Assim a noção de competência no contexto atual está voltada para a idéia do saber-fazer. A escola deve ter, portanto a função de ensinar aquilo que tem utilidade prática. Neste caso a formação docente também fica submetida ao racionalismo utilitarista do mercado. (p.107)

Outra proposta muito presente é a da educação continuada, feita de preferência com recursos da educação a distância o que facilita a padronização já que pode atingir grandes massas. Ela tem sido realizada na maioria das vezes no sentido de integrar os professores que já estão em serviço com as últimas tendências da política educacional e com as exigências do mercado. A autora afirma também tal como evidenciado por Gatti (2008), que muitos dos programas oferecidos aos professores nessa modalidade ambicionam suprir as carências decorrentes da má formação inicial que os mesmos obtiveram. Além disso, é concedida a formação continuada maior ênfase do que a formação inicial, pois com as constantes transformações no âmbito do conhecimento, ficaria a cargo da formação inicial apenas transmitir algumas noções básicas, o que identificaria a formação continuada como o real campo de formação do docente. (p.104). Refletindo sobre esta idéia a autora expõe:

Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil (MAUÉS, 2003, p.118).

Pode-se constatar, a partir das colocações da autora, que esse imenso mercado de formação docente tem sido alvo da iniciativa privada como meio possível para a obtenção de lucros, ficando a formação dos indivíduos para segundo plano.

Outro trabalho que se insere neste âmbito é a discussão feita por Zeichner (2008), acerca do uso do conceito de reflexão nos programas de formação de professores ao redor do mundo. O autor comenta que na década de 80, o objetivo era preparar os professores para se comportarem de certas maneiras para a aprendizagem dos alunos. Não havia uma discussão efetiva em torno dos saberes docentes que os fizesse compreender, por exemplo, quais seriam mobilizados no atendimento de seu alunado. Dessa época em diante o foco na formação docente mudou, do treinamento de professores para uma visão mais ampla, na qual os docentes deveriam entender as razões e racionalidades que fundamentavam as práticas, devendo ser desenvolvido neles também a capacidade de tomar decisões sobre quais práticas adotar, levando em consideração a realidade da escola e as

necessidades dos educandos. Segundo Zeichner, os motivos para essa transformação ocorreram em virtude das pesquisas em torno dos saberes docentes, da ênfase crescente das ciências cognitivas em educação, da adoção de abordagens qualitativas de pesquisa educacional e ainda pela influência das reformas neoliberais e neoconservadoras obtendo maior domínio sobre os professores, no sentido de direcionar os propósitos da educação pública para a formação de trabalhadores para a economia global.

Com tudo isso, rapidamente o termo “ensino reflexivo” tornou-se um lema adotado na formação de professores, fazendo com que esta temática perdesse a força de seu questionamento, ou seja, a discussão em torno da prática reflexiva docente foi cedendo lugar a um jargão educacional utilizado pelos programas de formação docente, estando estes mais preocupados em se promover do que realmente a proporcionar ocasiões que levem os professores a pensarem sobre suas práticas e sobre o ensino.

A partir disso, o autor questiona se o termo *reflexão* não tem sido utilizado, na medida em que coloca o professor a pensar sobre sua prática a partir da perspectiva de outros que o dizem o que fazer. Com isso, percebe-se, que o termo reflexão é utilizado na verdade como uma vertente do tecnicismo, estando, porém, vestido com uma nova roupagem. Como o autor comenta: “Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica”. (Zeichner, 2008, p. 542).

Zeichner aponta também que o insucesso da formação docente reflexiva é decorrente da projeção em torno das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais e estruturais que tem grande influência sobre o trabalho do professor.

Observa-se com isso, que o autor também se refere a um discurso evidenciado por Souza 2007. Souza fala do discurso ideológico (Chauí, 1989), que coloca na formação docente a explicação para a baixa qualidade do ensino, sem considerar o contexto gerador dessa educação. De acordo com ela esse discurso fragmentado encontra sua força exatamente por ser incompleto, sendo necessário para sua superação elaborar conforme perspectiva apontada por Marilena Chauí, um discurso dentro do próprio discurso ideológico como seu contradiscurso, ou seja, o discurso crítico. (Souza 2007, p. 09).

Reportando-se a Cochran-Smith & Lytle (1993), Zeichner indica que a prática reflexiva abarca primordialmente o reconhecimento dos professores como profissionais que tem um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. Neste sentido a reflexão expressa a produção de conhecimentos sobre o ensino que não está restrita às universidades, pois reconhece que os professores também possuem teorias para contribuir com o desenvolvimento, para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

A partir dos questionamentos propostos pelos autores, depreende-se que a formação de professores é muito importante, porém o tipo de proposta almejada para esse campo deve ser considerado com muita cautela. Não se obtêm uma formação relacionada com a emancipação e autonomia do corpo docente com propostas de cursos e programas que insistam em reformular os professores através de uma perspectiva que os considera inadequados, incompetentes, culpados pelo insucesso escolar (Souza 2007, Perosa 1997,) e deslegitimados como produtores de conhecimento (Nóvoa, 1999). Nesta visão o professor é designado como responsável pela má qualidade do ensino sem que se leve em conta o contexto atual da sociedade e da educação.

Conforme Azanha (2004), a escola básica de hoje é outra, pois com o processo de universalização do ensino, ocorreu um aumento do número de alunos no ensino fundamental o que alterou uma concepção de educação essencialmente voltada para a elite. Sendo assim, as propostas de formação de professores precisam ser outras, é preciso ver a escola como ela é, em suas circunstâncias reais.

Entretanto é preciso entender também, como foi evidenciado anteriormente, que esta posição contraria os interesses dos organismos multilaterais que ditam o que deve ser feito em educação, ambicionando conseguir por meio dela rentabilidade.

Com isso, percebe-se que através deste modelo a formação tem sido realizada de forma desvirtuada, como previu Azanha (2004):

[...] a questão da formação docente não será convenientemente encaminhada se insistirmos na busca alquímica de panacéias pedagógicas. Não há dúvidas de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma “estrada real” para

conseguir esse desiderato, “Escola brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder prescritivo, conseqüentemente, uma política nacional de formação docente poderá malograr se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira (p. 373).

A partir disso, percebe-se que a formação de professores tem sido realizada no sentido de levar os professores apenas para aprender a aprender, reproduzindo as técnicas adquiridas em sala de aula, “aprimorando” sua atuação como professor e “melhorando” o ensino (Zeichner, 2008).

Um exemplo dessa iniciativa é revelado por Sarti (2008), que através de sua pesquisa constata que os professores são expropriados de seus saberes pelo meio acadêmico, que tenta “reinventar” e até mesmo “fabricar” um novo profissional, fazendo com que os próprios professores não se considerem como produtores de saber. Segundo a autora, esses saberes fazem referência, conforme perspectiva considerada por Nóvoa (1999b), ao saber da experiência, o saber pedagógico e o saber das disciplinas.

Conforme a pesquisadora comenta, esses saberes estão relacionados, formando o triangulo do conhecimento, no qual geralmente o saber da experiência é suprimido pelo saber pedagógico e pelos saberes das disciplinas, que são elaborados pela ciência. Deste modo, os discursos que a universidade transmite, geralmente assumem uma posição de verdade, permitindo assim que sua influência se revele cada vez mais forte para controlar o trabalho docente e o cotidiano escolar. Não raramente suas sugestões insinuem uma imposição e isso pela própria posição privilegiada que a universidade ocupa. A pesquisadora reporta-se ao *jogo de brigde*, no qual o professor assume o “lugar do morto” nos discursos educacionais (Nóvoa, 1999b), entretanto, este jogo só é possível se o professor assumir esta posição.

Sarti conclui sua análise dizendo que os professores se apropriam do discurso acadêmico, sendo que um dos meios utilizados para essa apropriação são os cursos de formação continuada. Contudo, os “produtos” que são oferecidos aos professores estão sujeitos as diferentes “táticas de consumo” pelas quais os educadores deles se apoderam, e que, por conseguinte são empregados na escola. Deste modo, os professores “são capazes de encontrar sentidos não previstos [...], alterando a ordem dos discursos, inclusive daqueles que pretendiam investi-los de

nova identidade, de práticas e de saberes “revolucionários”, mas que são produzidos e legitimados no exterior do magistério (Sarti, 2008, p. 62-63).

Verifica-se, assim, que uma formação, seja a formação inicial ou continuada pautada por este modelo de escolarização docente dos educadores coloca em cena um processo de formação baseado “no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar” (Veiga, 2002, p. 72). Veiga aponta com isso a formação do tecnólogo que adquire determinadas competências, para sua atuação no ensino, desconsiderando, assim, sob quais conhecimentos este fazer está fundamentado.

Percebe-se, assim, que este modelo de formação não coincide com a atitude reflexiva e investigativa que o professor deve ter perante a realidade escolar, amparado pelos saberes da prática e da teoria, pois conforme Damis (2002) a docência precisa ser percebida como “expressão e prática de uma visão de mundo, de uma concepção de sociedade e de homem e que não está isolada da compreensão da relação entre a função social da escola e a função pedagógica específica desempenhada pelo professor” (p. 129).

Nesta mesma direção, Marguerite Altet (2001), indica que a profissionalização é um processo que compreende a reflexão do professor sobre os conhecimentos que fundamentam sua ação e por práticas que advêm dos saberes adquiridos no exercício do magistério. Neste sentido, a formação do profissional reflexivo substitui a oposição entre teoria e prática “por um ir e vir entre PRÁTICA –TEORIA-PRÁTICA”. (p. 26)

Nesse sentido, entende-se que seja necessário que os professores estejam envolvidos em processos de formação que considerem primordialmente o que estes têm a dizer, seus questionamentos, suas reflexões, pois como coloca Pimenta:

[...] as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento, a capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto inicial e contínua articulando entre instâncias formadoras [...]. (PIMENTA, 2006 p.21-22).

Assim sendo, a formação inicial e especialmente a continuada devem motivar o professor a desenvolver um processo contínuo de aprendizagem por meio de ações que possibilitem que a classe do professorado estabeleça como enfatiza

Nóvoa (1992), novas relações com o saber pedagógico e científico. Isto envolve uma reflexão do docente sobre si mesmo na profissão, trazendo a tona suas experiências, sua visão de mundo, a relação que este estabelece com sua sala de aula, com os seus pares, com a comunidade e com o contexto social mais amplo, e isso por que: “A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. (Nóvoa, 1992, p. 06).

Sendo assim, considera-se que as observações tecidas neste capítulo possibilitarão melhor entendimento dos objetivos deste trabalho, que visa desvendar **as representações referentes ao professor enquanto profissional e enquanto leitor, expressas na materialidade** dos Cadernos de Formação do Projeto Pedagogia Cidadã, e como esta materialidade buscou **guiar a leitura desses profissionais com o intuito de consolidar o modelo de formação docente ambicionado por tal projeto.**

CAPÍTULO IV - A REPRESENTAÇÃO SOBRE O PROFESSOR E SUAS LEITURAS NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGIA CIDADÃ

A análise dos Cadernos de Formação elaborados para o programa Pedagogia Cidadã, realizada a partir da materialidade desses impressos e dos protocolos de leitura presentes nos mesmos, se mostra importante no sentido de indicar o perfil-leitor de professor representado neste material bem como a própria imagem que os organizadores do programa têm da docência e que por sua vez objetivam consolidar com os professores participantes do curso. Além disso, a materialidade permite identificar também o tipo ou os tipos de leituras possíveis de serem realizadas, suas possibilidades, limites e os condicionamentos impostos aos leitores, pois como evidenciado por Chartier (2001a), toda leitura se faz em meio a uma relação dialética entre imposição versus apropriação. Conforme expõe Chartier (1999b), há nos livros e sempre se buscou estabelecer uma ordem que anseia anular ou constranger as possibilidades de produção de sentido por parte dos leitores. Os “fazedores” de livros (o autor, editor, o revisor, comentador, etc.), na tentativa de controlar ao máximo a produção de sentido dos textos, dos livros, impõem aos leitores um conjunto de regras e constrangimentos que prescrevem nos textos escritos ou publicados a maneira como eles devem ser compreendidos. Essa ordem engloba não só os elementos disseminados ao longo do texto como também as formas e toda materialidade dos suportes do escrito.

De acordo com (Cavallo e Chartier 2002) para assimilar as relações implícitas entre este mundo do texto e o mundo do leitor é necessário considerar que:

[...] [suas] significações dependem das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados por seus leitores (ou seus ouvintes). Estes últimos nunca são confrontados com textos abstratos, ideais, desligados de qualquer materialidade: eles manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura (ou a escuta) e ao fazê-lo, comandam a possível compreensão do texto (p.06).

Sendo assim, a leitura é também processo de apropriação que se refere conforme indica Chartier a “fazer algo com o que se recebe”, o que revela, portanto, a pluralidade de usos, de interpretações e modos de os leitores compreenderem os textos, os livros. (Chartier, 2001b, p. 116).

Antes da análise propriamente dos Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã é importante atentar um pouco mais para o modo como foram elaborados estes impressos, seus objetivos, a expectativa sobre o público-alvo a que esteve destinado, com relação as suas leituras e sua profissionalidade. Isto pode ser constatado por meio de algumas considerações que foram tecidas sobre os mesmos, por professores da UNESP, participantes do Programa Pedagogia Cidadã. Nesta direção encontra-se o texto: *Cadernos de Formação e Seminários de Capacitação: a quebra de ortodoxias na formação de professores* (2007), de Mariana Claudia Broens¹³ e Maria das Graças Moreira Petrucci¹⁴. Segundo essas autoras, o programa Pedagogia Cidadã, embora tenha sido formulado a partir das novas tecnologias de informação, acabou modificando esta concepção inicial devido aos altos custos de implantação dessas tecnologias, as dificuldades técnicas na instalação e manutenção dos equipamentos e da rede que conectaria a Unesp aos municípios conveniados. Deste modo, estas tecnologias foram utilizadas com uma certa limitação e o curso passou a ser sustentado por dois eixos principais: os Seminários de Capacitação e os Cadernos de Formação.

¹³ Docente do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp-*campus* de Marília. Membro do Conselho Técnico- Científico e Coordenadora de Textos e Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã.

¹⁴ Docente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional da FHDSS da Unesp- *campus* de Franca. Membro do Conselho Técnico- Científico e Coordenadora dos Seminários de capacitação do Pedagogia Cidadã.

De acordo com Broens e Petrucci 2007, os Seminários de Capacitação foram oferecidos aos professores de turma¹⁵ do curso Pedagogia Cidadã, com o objetivo de capacitar estes professores para o trabalho com os textos componentes de cada Caderno de Formação, visto que estes profissionais também foram responsáveis diretos na formação dos alunos-professores. Quanto aos Cadernos de Formação, constituem-se em módulos organizados em disciplinas, que apresentam uma coletânea de artigos escritos das diferentes áreas de formação “científico-pedagógica” (Broens e Petrucci 2007, p.128).

Ao todo, foram elaborados 25 Cadernos¹⁶ de Formação para o programa Pedagogia Cidadã. Conforme Célia Maria David (2007), eles foram divididos em três grandes áreas. A primeira delas é a de **Formação Geral Básica**, que contempla: Introdução, Filosofia da Educação, História Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação, Didática, Fundamentos da Educação infantil e Metodologia da Pesquisa Educacional. Na segunda área, denominada **Conteúdos e Tratamentos Metodológicos**, são focalizadas as disciplinas de: Português (Língua e Literatura), Matemática, Artes, Educação Física, História, Geografia, Ciências Naturais e Saúde, Alfabetização e Vivências Artístico-Pedagógicas. E na terceira: **Gestão da Unidade Escolar** com os conteúdos de Administração Escolar (Princípios Gerais de Administração e Supervisão Escolar), Legislação Educacional, Gestão curricular e Avaliação da Aprendizagem, Gestão da Informação e Política Econômica da Educação.

Para a realização do estudo aqui proposto foram escolhidos **quatro** desses vinte e cinco cadernos de Formação que foram utilizados no Projeto Pedagogia Cidadã. O motivo da escolha desses módulos foi o interesse que despertam em função de sua organização e materialidade.

Sendo assim, se atentou para uma coletânea dividida em módulos, cujo impresso é apresentado pela reunião de diferentes artigos envoltos por uma capa de

¹⁵ Como foi explicitado no capítulo III deste trabalho, cada turma de alunos-professores contou com o acompanhamento do curso por um Professor da Turma, profissional que orientou todas as atividades ali desenvolvidas. É importante ressaltar também que o professor de turma conta com o auxílio de um professor orientador para a realização destas atividades em sala de aula, e que estes dois profissionais, por sua vez, são auxiliados por um (a) Professor (a) de Pólo portador, no mínimo, do título de Doutor.

¹⁶ A relação detalhada de todas as edições dos Cadernos de Formação, seus respectivos organizadores e autores dos textos é apresenta por Broens e Petrucci (2007), no anexo 3 , p. 140-142.

uma tonalidade de cor. Optou-se pelas cores mais convencionais, mas a maior influência na escolha destes módulos incidiu principalmente sobre a materialidade que compõe os artigos como, por exemplo, a distribuição do texto sobre a página e a atenção para alguns ícones explicativos que foram distribuídos ao longo do mesmo. A análise tanto da materialidade dos textos e do próprio suporte desse escrito será realizada no decorrer deste capítulo. Sendo assim, os módulos aqui estudados são: Módulo Introdutório (2002), Módulo de Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação (2003), Módulo de Psicologia da Educação (2003) e Módulo de Filosofia da educação (2003). É importante explicitar também que na ocasião da escolha destes impressos, apenas estavam disponíveis na biblioteca da Universidade em que estudo, a primeira edição dos mesmos, entretanto, atualmente, encontram-se também na biblioteca a segunda e a terceira edição destes impressos, sendo possível perceber que estas edições sofreram algumas pequenas modificações.

Essas modificações foram determinadas especialmente pela cor. Alguns módulos receberam apenas uma intensificação dessa cor pelo verniz aplicado sobre a capa desses impressos. Desta forma pôde-se constatar que as cores da primeira edição desses cadernos eram um tanto opacas e que agora se mostravam mais atrativas para o leitor.

Outros módulos tiveram suas cores modificadas, foi o caso do módulo de Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação, que em sua 2ª edição recebeu tonalidades da cor vermelha; observou-se também a inclusão de alguns quadros explicativos e de um maior número de artigos sobre determinada temática em alguns dos módulos, como por exemplo, o de Psicologia da Educação. Outros cadernos, no entanto, sofreram uma redução no número de páginas, foi o caso do Módulo Introdutório. Em sua primeira versão este caderno continha a proposta e regulamentação do projeto Pedagogia Cidadã bem como abarcava diversos artigos sobre diferentes assuntos em educação. Já na segunda e terceira edição deste módulo, o número de artigos foi reduzido, privilegiando-se no mesmo a proposta e os aspectos legais que fundamentam o Programa do Pedagogia Cidadã. Obviamente a modificação na espessura desses cadernos também remete significado. Geralmente se um livro ou outro tipo de impresso é composto por um grande número de páginas (especialmente no caso desta coletânea elaborada para um programa de formação docente), pode ser conferida a tal publicação maior

importância, como também maior grau de dificuldade para a realização de sua leitura.

Por comporem uma coletânea, estes Cadernos de Formação, apresentam com relação aos protocolos de autoria ou edição (Chartier 2001), uma certa conformidade entre si, ou seja, quanto a organização e a apresentação dos textos e dos temas e dos dispositivos tipográficos neles presentes.

Louis Marin (2001) afirma que o termo *leitura* pode ser aplicado tanto ao livro quanto a um quadro, ou seja, podemos ler um livro como também ler um quadro. Neste sentido, ele continua seu raciocínio dizendo que: “[...] a página escrita é, de um lado, leitura, de outro lado, quadro e visão [...] (2001, p.117) Com esta associação o autor nos revela os elementos presentes em uma página escrita que condicionam o leitor a uma determinada leitura, que é como afirma Chartier (2001a) ambicionada pelo autor ou editor.

[...] uma comparação entre leitura da página escrita e leitura do quadro ensina algo sobre esse objeto de visão que é o quadro e, ademais, por efeito de compensação, ensina algo sobre o que seja a leitura de uma página ou de um livro, permitindo levar em conta, particularmente, o que na página escrita ou impressa ultrapassa a própria leitura através de elementos e de efeitos de visualização, ou de iconização, que, por serem “marginais”, não são, de modo algum, inocentes (Marin 2001a, p.117).

Os artigos que compõem estes impressos são apresentados em formato de textos, elaborados de acordo com a normas da ABNT, digitados em espaço 1 e 1/2, com fonte Times New Roman , tamanho 12. Nota-se também que estes impressos são formados pela reunião de diferentes artigos de diversos autores, que tratam de temas distintos, fazendo com que se possa abordar e passar para vários temas com maior facilidade, visto que não há uma seqüência rígida a ser seguida para que se possa compreender um dado assunto. Cada artigo é instituído, portanto como um capítulo que versa sobre um determinado assunto que deve ser apreendido no curso. Verifica-se, assim, que os capítulos não apresentam vínculo entre si.

Este fato contribuiu para a percepção de que os Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã assumem uma composição semelhante a de apostilas, o que também é ressaltado pelo **caráter didático** observado na organização de tais textos. Isto também pode ser constatado pela disposição do escrito sobre as páginas, que embora ocupe grande parte da folha é distribuído de forma linear ou ainda no

formato de tópicos, o que sugere uma leitura contínua e explicativa de tais textos; pelo pequeno número de páginas que compõe cada artigo; pelos subtítulos destacados em negrito espalhados pelo texto, fazendo com o mesmo seja dividido e organizado em pequenas partes e ainda pela disposição de vários ícones informativos ao longo dos textos que serão posteriormente analisados.

Além disso, observa-se também que há nestes cadernos, no final de cada artigo, uma seção que propõe a realização de uma lista de exercícios pelos alunos-professores, retomando desta forma o que foi lido/estudado. Percebe-se com isso, que a finalidade de retomar o assunto tratado nos textos por meio dessas atividades é a de verificar se o aluno-professor realmente aprendeu o conteúdo abordado, fato que acentua ainda mais o caráter didático dos Cadernos de Formação, pois tal prática é muito recorrente na educação básica na qual muitos professores por meio de livros didáticos ensinam seus alunos.

O módulo Introdutório assume uma organização um pouco diferente, visto que ele também está dividido em sete unidades. Essas unidades também atuam no sentido de facilitar a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Sendo assim, há uma fragmentação que faz com que os alunos- professores se aproximem e apreendam o conteúdo de pequenos textos. Esta separação também por unidades implica o risco de que elas sejam tomadas de forma isolada, como se tivessem que ser apreendidas apenas em um único momento, dentro de um processo de etapas.

De acordo com Broens e Petrucci (2007), os temas desenvolvidos em cada Caderno de Formação deveriam abranger o conteúdo temático da disciplina e ou o conjunto de disciplinas propostas, contemplando diferentes perspectivas **teóricas, metodológicas e didáticas** e, ampliando assim o modo de se abordar os assuntos.

As autoras comentam também que os objetivos desses cadernos são: “(1) fornecer aos leitores os conteúdos básicos previstos em cada área ao mesmo tempo em que pretendem (2) oferecer indicações e fontes complementares e auxiliares que permitam um aprofundamento dos estudos efetuados” (2007, p. 128 e 129). A análise destas indicações e fontes auxiliares dispostas nos Cadernos de Formação é de fundamental importância para esta pesquisa, pois são disponibilizadas aos leitores (professores-alunos) por meio de ícones explicativos. Tais **ícones** se revelam como **signos** espalhados pelo texto, pois são elementos compreendidos dentro do campo da “materialidade (Chartier 2001a/b, Marin 2001) e da representação” (Chartier 1999) que também conduzem à produção do sentido dos

textos e, através dos quais também se busca identificar o perfil de professor leitor e da docência subjacente nestes cadernos. É importante considerar também que estes signos são instituídos pela união de um texto com uma figura. Chartier (1999b) afirma que as adaptações de um texto, tais como recortes, simplificações e ilustração dos textos, são determinadas pela forma como os “fazedores” de livro representam as competências e expectativas de seus leitores.

[...] Assim, as próprias estruturas dos livros são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada [...] uma leitura que exige sinais visíveis (títulos antecipados ou resumos sintéticos e recapitulativos , ou ainda gravuras em madeira que funcionam como protocolos de leitura ou lugares de memória. É uma leitura agradável , se utilizadas seqüências breves e fechadas , separadas umas das outras; uma leitura que parece se contentar com uma coerência mínima [...].(p.20).

Continuando com a reflexão de Broens e Petrucci (2007), as autoras também expõem que a maior dificuldade enfrentada para a elaboração dos cadernos de formação foi a de **tornar os seus textos mais acessíveis** ao seu público-alvo, mas garantindo a qualidade e complexidade dos mesmos. Sobre isso elas revelam que:

Essas dificuldades foram de imediato sentidas pelos organizadores dos *Cadernos* e pelos autores dos textos que os constituíram, pois se tratava de escrever com clareza, precisão e rigor teórico-conceitual dirigido a um **leitor aprendiz**, privilegiando conteúdos considerados estratégicos pelos especialistas e fornecendo aos alunos/leitores as informações e os dados bibliográficos mais relevantes da área ou tema abordado (Broens e Petrucci 2007, p. 129, grifo nosso).

Percebe-se a partir disso, uma adaptação dos textos, muitos deles veiculados primeiramente no âmbito acadêmico, e que para sua inclusão no programa pedagogia cidadã tiveram de ser formulados de outra maneira, com ajustes, recortes, indicações e maiores explicações e informações sobre o conteúdo. Esse tipo de intervenção realizada nos textos remete aos estudos de Chartier sobre a materialidade dos mesmos, o que implica considerar que:

Tais percepções são essenciais na medida em que fundam estratégias de redação e de edição, reguladas pelas supostas habilidades e expectativas dos diferentes públicos visados. Elas adquirem, assim, uma eficácia da qual encontramos vestígios nos protocolos de leitura explícita, nas formas dadas aos objetos

tipográficos, ou nas transformações que modificam um texto quando ele é dado a ler a novos leitores numa nova forma editorial (CHARTIER 1999b, p. 26).

Observa-se, também, que além da estruturação dos artigos e a maneira como cada página pode ser lida, remetendo-nos não ao seu conteúdo, mas a sua formatação (Marin 2001), outros dispositivos utilizados para promover essa maior facilidade de entendimento dos textos pelos alunos-leitores, foram fornecidos como citado anteriormente, por indicações e fontes complementares e auxiliares aos textos, através de alguns ícones situados em tarjas laterais nas páginas desses impressos. O primeiro signo que pode ser observado nos Cadernos de Formação é a figura de um caderno em espiral, acompanhado de uma caneta. Ocupando toda a folha deste caderno está escrito “Pedagogia Cidadã” que designa o nome do curso em questão; abaixo desta escrita, no lado direito da folha, aparece com menor tamanho a logomarca da UNESP. Esta marca é apresentada em todas as capas dos módulos e repetida nas páginas de rosto e de créditos destes impressos, porém no Módulo Introdutório a marca também aparece na introdução de todas as suas unidades. Desta maneira, verifica-se que a intenção é a de reforçar a identificação do público-alvo com o projeto e de fixar esta marca tornando-a conhecida para a divulgação do Projeto Pedagogia Cidadã.

Percebe-se, com isso, uma ênfase sobre o vínculo que a UNESP mantém com o Projeto Pedagogia Cidadã, no sentido de reforçar que o mesmo é reconhecido, pois é oferecido pelas prefeituras municipais em parceria com uma das mais conceituadas universidades do país. Além de legitimar o projeto, este vínculo também lhe confere maior prestígio social.

Para que o aluno possa percorrer com maior facilidade e agilidade os conteúdos que devem ser lidos e estudados, observa-se que a eles são disponibilizados nas extremidades superiores de todas as páginas dos módulos, figuras que se assemelham a “placas” com formato retangular, em que são apresentadas inscrições indicativas que funcionam como um guia para o leitor e sinalizam em que parte do texto ele está (assunto abordado) e até mesmo as páginas que compõem aquela seção. Essas “Placas” estão coloridas com o fundo vermelho, apresentando gradação de tons claros e escuros (sombreado), com objetivo de criar a ilusão de relevo e de terceira dimensão. Já a escrita na cor branca de suas indicações contrasta com o vermelho, tornando assim a placa mais visível.

Segundo Farina, “o vermelho acentua a forma e é uma cor que se impõe pelo impacto visual e emocional; portanto é fácil de ser recordada” (1987, p. 197).

Identifica-se também a figura de uma “Pasta de Arquivo” que tem por finalidade destacar trechos presentes no próprio conteúdo do texto com o qual o leitor está tomando contato. A referência a uma “Pasta de Arquivo” faz lembrar as pastas de arquivos presentes nos computadores, nas quais se podem armazenar documentos de interesse para aqueles que se utilizam deste recurso. Percebe-se, pois, que essas partes do texto que são destacadas pela “Pasta de Arquivo” buscam reforçar a idéia central do autor sobre o assunto, fazendo com que o leitor possa memorizar essa informação com maior facilidade, para acessá-la no momento em que a leitura está sendo realizada ou em estudos posteriores daquele mesmo texto. Além disso, as partes que são sublinhadas estabelecem um contato direto e atrativo com os olhos do leitor. Fica evidente, portanto, que este símbolo visa a direcionar a leitura de seu sujeito leitor, confirmando, conforme perspectiva apontada por Chartier (1999, 2001a) a ordem da decifração imposta nos livros para o entendimento “correto” do texto, ou seja, aquele desejado pelo autor.

Outro ícone presente nestes cadernos é a figura de um Lápis Vermelho que sublinha uma informação importante. Este signo funciona precisamente como uma nota explicativa, elaboradas pelos próprios autores dos textos ou pelo(s) organizador (es) responsável(eis) por cada Caderno de Formação ou por membros do Conselho Técnico-Científico. Este “lápiz” faz referência a algum termo empregado no texto ou a acontecimentos relacionados ao tema tratado, complementando assim, as informações contidas nos artigos e aprofundando o conhecimento sobre o assunto ali abordado. Faz também uma breve apresentação dos autores dos textos, indicando sua formação acadêmica e instituição em que atuam e, ainda, informa o local no qual estes artigos foram publicados. É interessante considerar que os grifos deste “Lápis” referem-se também a um processo comumente utilizado pelos alunos na realização do estudo de um texto. Os educandos constroem, através de seus grifos um resumo das partes mais importantes a serem assimiladas do conteúdo daquele texto. Para Farina (1987):

O poder de fixar a atenção e conseguir do consumidor uma rápida assimilação da mensagem está ligado intimamente à simplicidade da imagem, à sua precisão, ao destaque dado ao fator que mais interesse represente, isto é, ao foco onde se centraliza a idéia a ser

assimilada. A cor mais forte nesse local, ou só utilizada nesse setor dentro de um campo neutro, tem a capacidade de ser um estímulo na retina (p.175).

A figura que representa uma “Bola de Cristal” funciona de diversas maneiras tais como: um dicionário das definições de conceitos específicos da área em questão; apresenta referências bibliográficas adicionais como *sites* com maiores informações sobre o tema abordado e oferece dados biográficos de autores historicamente significativos para os estudos propostos nos textos destes módulos. É importante evidenciar que, às vezes, este ícone está compreendido dentro do artigo, mas sem estar necessariamente posicionado na página em que o termo ou assunto foi empregado.

A finalidade de tal signo parece ser a de proporcionar ao leitor maior facilidade de compreensão do texto, por meio de informações complementares que o situam, por exemplo, sobre o contexto em que tal artigo foi escrito. É interessante observar também que estes signos presentes na materialidade dos Cadernos do Pedagogia Cidadã se assemelham a alguns dos mecanismos de facilitação da leitura encontrados por Sarti (2005), em sua análise em torno da maneira como professoras das séries iniciais de ensino realizaram a leitura e apropriação dos textos dos impressos do Programa PEC- Formação Universitária (Programa especial de formação em nível superior). Segundo a autora:

Para garantir essa independência discente, as apostilas traziam *facilitadores* (termo empregado pela coordenadora da equipe editorial): palavras ou conceitos-chave, biografia dos autores dos textos, explicações sobre assuntos mencionados nos textos, emprego de cores na organização de suas diferentes partes e sessões, entre outros (2005, p. 82).

De acordo com a autora esses mecanismos foram empregados nestas publicações tanto para possibilitar um acesso mais fácil dos alunos com os textos, como também por outro lado procuraram direcionar a leitura e a compreensão desses mesmos textos pelos educandos (Sarti, 2005, p. 94).

Retornando ao signo “Bola de cristal” é preciso considerar que a biografia dos autores é acompanhada também pela imagem dessas personalidades que estão relacionadas ao conteúdo dos textos. Esta parece ser uma estratégia posta nas páginas desses impressos com a finalidade de despertar no leitor um maior

envolvimento com o assunto abordado, ou seja, ela é disponibilizada no sentido de gerar no leitor uma maior familiaridade com as idéias, pesquisas e invenções do pesquisador que modificam o nosso cotidiano, estabelecendo-se assim também, uma relação de proximidade facilitadora com o conhecimento científico. Ao mesmo tempo também é indicado implicitamente uma distância entre o aluno-leitor e as personalidades que marcaram historicamente o nosso mundo. De acordo com Manguel (2003):

As imagens, assim como as histórias, nos informam. [...] imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abraçar e compreender nossa existência. As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (p.21).

Para Cavallo e Chartier 2002, p. 38, as imagens também são utilizadas como códigos coercitivos da leitura:

Outros códigos de leitura, ao mesmo tempo coercitivos e subversivos, são trazidos pela imagem. Acompanhando muitas vezes o texto impresso, ela institui um protocolo de leitura que deve ou enunciar com outros signos, porém numa mesma gramática, o que é formulado pelo escrito, ou então manifestar, numa linguagem específica, o que a lógica do discurso é incapaz de mostrar. Todavia, em ambos os casos (que indicam dois regimes muito diferenciados do funcionamento da relação entre o texto e a imagem), a ilustração, encarregada de guiar a interpretação, pode tornar-se suporte de uma “outra” leitura, separada da letra, criadora de seu próprio espaço.

É preciso ressaltar, também, que há uma distinção importante entre os módulos estudados, visto que apenas o de Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação e o de Psicologia da Educação apresentam a biografia e imagem dos autores trabalhados nos textos, fato que é muito interessante, pois nos módulos Introdutório e Filosofia da Educação alguns autores são citados como, por exemplo, o grande educador Paulo Freire, sem que a sua biografia e imagem sejam fornecidas nestes impressos.

A explicação para isso reside no fato de que o módulo Introdutório está voltado mais para a proposta e regulamentação do Projeto Pedagogia Cidadã, sem se deter sobre a história de vida e os trabalhos realizados pelos autores. O mesmo acontece no módulo de Filosofia da Educação, pois a intenção da forma como está organizado o conteúdo divulgado por este caderno visa transmitir ao aluno uma idéia geral sobre filosofia, não se detendo especificamente sobre nenhum autor. Já no Caderno de Psicologia da Educação a inclusão da biografia e da imagem dos autores torna-se pertinente, pois a relação entre a teoria do autor e a aplicação desta pelo aluno-professor em sala de aula é possível de ser realizada. O que parece é que ao facilitar a associação das idéias de um autor renomado com sua imagem, busca-se fazer com que o aluno perceba que os conceitos elaborados por tais personalidades são muito importantes. Desta maneira o aluno deve conhecer muito bem estes conceitos, visto que fundamentam os estudos na área de Pedagogia.

Desta maneira, tal associação parece apontar também para algumas metodologias que podem ser adotadas pelos professores em suas salas de aula. O problema observado é o modo prático como essa metodologia tende a ser enfatizada. Fato que pôde ser observado no modo como estas metodologias são trabalhadas na seção de atividades destinadas ao aluno-professor. Neste caso, estes exercícios exigem, por exemplo, que o professor complete os espaços em branco da questão ou que ligue o nome do autor a idéia ou fato. Percebe-se, portanto, que as atividades propostas restringem uma maior reflexão sobre os conceitos elaborados por tais autores.

No entanto, como ressalta Azanha (2004), a formação do professor não pode ser amparada apenas em metodologias e conhecimentos legitimados pela ciência, visto que esta posição não responde à complexidade de sua atuação profissional, pois despreza as considerações a respeito da realidade da escola, dos saberes docentes e dos alunos que nela se inserem.

[...] A adequada formação do professor não pode ser imaginada como simples e direta aplicação à situação de ensino como um saber teórico [...] O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação dos discernimentos do educador (p. 370).

Essa atenção à materialidade dos módulos compreende também além dos signos, da **disposição do texto sobre a página** e o **formato dos impressos, as suas cores**. Sendo assim, verificou-se que cada módulo do estudo aqui proposto é representado por uma tonalidade de cor e que o interior dos mesmos também segue esta mesma gradação de cor só que contrastando com o branco do papel, mantendo assim sua identidade visual. Pode-se perceber, também, que existe um propósito na aplicação das cores em cada impresso, é o que afirma 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).

O Módulo Introdutório é caracterizado por diversos tons de azul, o que facilita o contraste entre um azul escuro e um azul claro. Nesta publicação a cor amarela também assume grande destaque ao ser empregada no título inserido na capa. De acordo com o psicólogo americano William James “as cores só podem ser percebidas em contraste com outras cores; se não podemos identificar o contraste, não podemos ter uma sensação autêntica do seu oposto ou do seu complemento” (apud Manguel, 2003, p. 49). Nota-se, portanto que o amarelo traz um efeito de iluminação e estímulo quando aplicado sobre esta cor, além de trazer uma sensação de objetividade direcionando o leitor para este foco, ou seja, coloca o Projeto Pedagogia Cidadã em evidência. Além do efeito de atenção, causado pelo amarelo, nota-se que a cor azul transmite ao leitor, conforme aponta Manguel (2003), uma noção de credibilidade (verdade), relacionada, neste caso, ao Projeto Pedagogia Cidadã.

O Módulo de Filosofia da Educação é apresentado em tons esverdeados. No entanto, os títulos da capa estão em branco sem perder, contudo, o contraste existente, tal como no primeiro módulo. Manguel explicita que o verde assume uma proposta de estimular o leitor de maneira a trazer “segurança e renovação” (2003, p. 51). O uso destas cores torna-se importante pelo fato de que este módulo ao colocar em evidência o tema Filosofia, tenta transmitir tais sensações no leitor. Ao remeter para este campo de idéia, verifica-se que o termo renovação pode estar atrelado às novas idéias que modificam o pensamento humano, através da filosofia.

O Módulo de Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação também é representado pela cor verde, mas numa tonalidade mais escura que contrasta com outro tom claro. Os títulos são novamente apresentados em branco e neste impresso destacam-se ainda mais, neste seu revestimento mais escuro. Obviamente utiliza-se um verde mais escuro para a diferenciação entre os módulos, mas que possui a mesma intenção de transmitir confiabilidade.

O último caderno analisado, o Módulo Psicologia da Educação, é caracterizado por tonalidades da cor laranja, o que engloba uma nuance mais clara que é a cor salmão. O laranja remete também à cor vermelha, pois aparenta ser uma versão mais clara desta cor. Portanto, as sensações produzidas pela cor laranja são praticamente as mesmas do vermelho, mas de uma forma mais amena. Manguel esclarece que a cor vermelha está relacionada ao sangue e conseqüentemente ao perigo. Assim sendo, percebe-se, que o intuito da utilização desta cor, neste caderno, é fazer com que o leitor seja atraído para a importância do mesmo. (2003, p. 51).

Quanto à forma física destes cadernos, verifica-se uma proximidade como constatado anteriormente, com aparência a apostilas. Isso se deve ao seu formato de encadernação, de espessura fina e, portanto de fácil manuseio e utilização. Esta constatação também se deve ao fato de que tais cadernos, através da materialidade, como foi focalizado, especialmente pelos símbolos distribuídos neles, buscam centralizar todas as informações e conhecimentos que o aluno-professor deve aprender durante o Projeto, em tais publicações. Parecem sugerir, de certo modo, que tudo a saber está reunido ali.

Percebe-se, assim, que tais módulos são extremamente informativos, embora de forma bastante objetiva. Fazem parte de um contexto de “hiper produção informativa” (Alava 1997, p. 96 apud Sarti, 2005, p. 11), efetivado no campo de formação docente, através de um mercado editorial que tem almejado e conquistado lucratividade por meio de publicações especializadas aos docentes.

Como foi apontado no capítulo anterior deste trabalho, tal mercado formativo (Nóvoa, 1999, Souza e Sarti 2009) dirigido aos docentes ganha força após a LDB que exige destes profissionais o nível de graduação. Após este fato, este mercado se expande atingindo também o âmbito da formação continuada, ao apontar para a necessidade de o professor melhorar suas competências para ensinar e de estar sempre atualizado e isso porque a qualidade do ensino passa a ser de

responsabilidade desses educadores que teriam uma formação inicial precária. Percebe-se, portanto, que o Programa Pedagogia Cidadã está inserido dentro deste campo, o que faz com seus módulos estejam vinculados às representações desse mercado formativo sobre o professor.

Deste modo, observa-se 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 esta elaboração decorre 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, tal como evidenciado por Sarti 2005:

Os professores, por sua vez, estão filiados a uma cultura profissional vinculada ao trabalho cotidiano escolar, pela ação diante dos eventos e das muitas urgências impostas à vida ordinária institucional e, portanto, pelo interesse em informações que lhes auxiliem a tomar decisões diante desses acontecimentos que se sucedem cotidianamente. Essa “arte prática” (Scheffler, 1974) ou “arte do fazer” (de Certeau, 1994 [1980]) está ligada a saberes que, em sua maior parte, são inconscientes, invisíveis e desconhecidos e sobre os quais os sujeitos não têm maiores necessidades de refletir, já que essa não constitui condição imprescindível para a realização do trabalho. A atividade docente orienta-se, assim, por uma lógica da ação, por uma *racionalidade prática* (p. 24-25).

Percebe-se, também, que por se apresentarem didaticamente aos professores, tais textos apontam para a falta de um envolvimento maior do professor com a leitura. Estes 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 modo de transmissão de competências, disposições e crenças a respeito da leitura que predomina em sua socialização parece ser, por isso, o modo escolar de transmissão, acentuado, posteriormente, pelo fato de o professor ou professora ter se tornado responsável por esse modo mesmo de transmissão ao ingressar na carreira docente. (BATISTA, 1998, p. 31).

Por fim, entende-se que a representação do docente e de seu perfil leitor, subjacente nestes módulos está intrinsecamente ligada a uma concepção de educador “competente” no sentido proposto por Gatti (2008), no qual este professor deve adquirir certos conhecimentos para sua atuação no ensino, o que o coloca apenas como um aplicador de conhecimentos legitimados pela ciência. Quanto à leitura, percebe-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.

Como foi evidenciado, ao longo deste capítulo, há, presente na materialidade dos textos e do próprio impresso do Pedagogia Cidadã, muitos protocolos que tentam impor um modo de ler esses textos e significar o lido.

Chartier ao fazer menção às delegações que são impostas nos livros e em todos os objetos que servem de suporte para o escrito explicita: “Quanto ao livro, trata-se de todas as formas materiais que lhe são próprias: seu formato, sua tipografia, a presença das imagens, sua encadernação, todos esses elementos que dão realidade a esta dimensão reflexiva da representação [...]”. (2001b, p. 89). Aprofundando-nos um pouco mais sobre o processo de leitura e das delegações nelas presentes afirma:

[...] todas as medições sobre e em relação à tendência a fixar o sentido, como se pudéssemos admitir que a história da leitura é sempre essa tensão entre todos os agentes, todos os mecanismos, todas as práticas que tentam fixar o sentido. Além disso, as apropriações- que, sem ser totalmente aleatórias nem carecer de restrições ou coações, deslocam e distorcem o sentido- e as delegações da leitura podem ser entendidas nesta dimensão, incluindo comentários, glosas, formas pedagógicas ou edições autorizadas que tentam fixar o sentido. (2001b, p.86).

Verifica-se, assim, a relação dialética que compõe todo processo de leitura: a imposição nos textos e nas obras de protocolos que tendem a fixar o sentido e do outro lado os leitores, que através de suas apropriações (Chartier, 1999b), realizam a invenção, distorção e alteram o significado do que foi proposto (Certeau 2001). Assim, é importante ressaltar como enfatiza Certeau (2001) que ao ler, os leitores subvertem a ordem imposta, visto que a leitura é uma prática plural geradora de significações e criações promovidas pelas apropriações não autorizadas dos leitores nos textos.

Percebe-se, assim, que cada indivíduo é capaz de remeter sentidos diferentes para o lê na construção e significação do mundo.

[...] a leitura é sempre uma prática encarnada de gestos, espaços hábitos. Longe de uma fenomenologia que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1991, p. 178).

Paulo Freire (2003) afirma que os aspectos imprescindíveis para essa produção é a experiência, os valores, expectativas, formas de organizar o mundo e de realizar a leitura tanto do texto como do contexto, estando implicado nisso as representações que o indivíduo remete à leitura. Assim sendo, aponta que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar (FREIRE, 1997, p.85 -86).

A partir da compreensão de que a leitura (Chartier 1991, 1999 a/b, 2001a/b) e (Certeau 2001), é uma prática produtora de sentidos diversos, não pretendidos, não perdendo jamais o seu poder criativo e inventivo deliberado pelas diferentes maneiras pelas quais os leitores a realizam, depreende-se que o ato da leitura é, portanto, um processo de formação que amplia a visão dos que dela tomam parte, visão do mundo e de si mesmos neste mundo. Além disso, também percebe-se,

que cada leitor pertence a uma comunidade diferente de compreensão da leitura. Como enfatiza Chartier (1991):

Os que podem ler os textos, não lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler (p.179).

Esta passagem do texto de Chartier nos remete a outro texto em que o autor propõe a leitura, como dependente do leitor, dos modos e gestos de sua prática e dos lugares sociais em que esta a realiza.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam – para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, *apud* CUNHA, R.; PEZZATO, L., 2008, p.1).

A partir das considerações tecidas aqui, entende-se que as imposições dispostas na leitura dos textos não exercem um poder absoluto sobre o leitor. Sendo assim, embora se tenha enfatizado nos Cadernos de Formação do Programa Pedagogia Cidadã o condicionamento a uma formação docente voltada principalmente para a atuação prática, não se pode, entretanto, afirmar qual é exatamente o tipo de formação que cada aluno participante do curso construiu, que saberes aprendeu, que valores lhe foram agregados, de que modo sua leitura do mundo foi ampliada, como mobilizou os saberes aprendidos no contexto escolar, enfim que experiências o modificaram e foram significativas para a composição deste novo profissional. O que se pode afirmar sobre isso, no entanto, é que tal como enfatizou (Certeau 2001), cada pessoa apropria-se a seu modo de um

determinado “produto” remetendo-lhe um significado que lhe é próprio, além disso investem em suas maneiras de fazer nas práticas cotidianas: criações anônimas que desviam das lógicas dos usos dos produtos, em resistências, astúcias, subversões e inventividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar o perfil leitor de professor que se revela nos Cadernos de Formação do Programa Pedagogia Cidadã, tendo por foco principal a materialidade desses impressos bem como os protocolos de leitura presentes nos mesmos (CHARTIER, 2001). Com isso, procurou desvendar as representações referentes ao professor, enquanto profissional e enquanto leitor. Para tanto, foi realizada uma reflexão em torno do conceito de *leitura*, a partir de autores que percebem este ato como um processo de formação, intelecção, interação e construção do mundo e de si mesmo.

A assimilação de idéias de outros autores neste campo, que consideram a leitura como um ato de apropriação, ou seja, uma prática produtora de uma multiplicidade de sentidos, possibilita uma visão mais ampla em torno do conceito de leitura, fornecendo assim subsídios e descobertas para a construção deste trabalho. Com isso, percebeu-se, também, a materialidade dos textos, dos suportes do escrito, como elemento fundamental na constituição de significados para os textos, na instituição de práticas de leitura bem como o condicionamento das mesmas.

Sendo assim, observou-se, que toda leitura se faz em meio a uma relação dialética entre *imposição* (instituída pela ordem imposta nos livros (Chartier 1999b) e a *apropriação* que é o modo como cada leitor (sujeito autônomo, produtor inventivo e criativo) apreende e constrói o significado para aquilo que lê.

Através da análise de quatro módulos do Programa Pedagogia Cidadã em sua materialidade constatou-se também uma clara indicação de “didatização” do processo de formação destes docentes, algo que se associa à idéia restrita de formação como aquisição de competências para a atuação prática no ensino. Esse fato pode ser identificado, por exemplo, no modo como foram organizadas as seções

que propunham a realização de atividades pelos docentes, como também pelo grande número de informações que os módulos se propunham a transmitir aos professores. Além disso, ficou claro também que os professores deveriam, assumir várias competências que melhorariam sua formação e maneira de atuação no ensino, ou seja, eles estariam deste modo “melhor” capacitados para o exercício da profissão.

Entende-se também, que a reflexão na formação dos professores não pode ser utilizada como um jargão educacional (Zeichner, 2008), visto que como foi constatado, que tais módulos propunham aos professores refletir sobre os temas ali abordados, porém as respostas a estes pensamentos já estavam determinadas.

Sendo assim, a real formação implica em considerar o que os professores tenham a dizer sobre o ensino, sobre as metodologias com as quais tomam contato, como também sobre as iniciativas que se propõem a formá-los.

Por fim, compreende-se que embora a materialidade por meio de seus protocolos de leitura, presentes nesses impressos, tenha buscado implementar o modelo de formação docente ambicionado por este programa, as apropriações dos textos e dos módulos como um todo, pelos alunos-leitores, são múltiplas e muitas vezes, escapam às lógicas que tentam limitar a produção de sentido. Assim sendo, toda leitura implica uma produção própria do leitor (Certeau, 2001), o que inclui também os valores, as perspectivas, experiências, saberes e modos de interpretação que são inerentes a cada indivíduo.

Neste sentido, pressupõe-se que a leitura desses textos pelos professores tenha atuado de forma peculiar na construção da formação de cada participante do programa. Pode-se afirmar também, tendo em vista que a leitura é um ato emancipatório, que tais professores tenham ampliado suas visões sobre o mundo, podendo intervir no mesmo de modo a subverter lógicas de dominação que montam e desmontam figuras do docente e tentam lhes impor modos de atuação.

Como enfatizou Certeau (2001) as apropriações dos sujeitos são exercidas por uma arte que se faz emaranhada as próprias lógicas dos usos dos produtos, neste caso, os módulos dos Cadernos de Formação do Pedagogia Cidadã.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Do processo de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pre) conceitos para repensar a profissão docente. In: **Olhar de professor**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa. Pr., v. 1, n. 1, jan/jul. (1998-).

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. PERRENOUD, Ph. ALTET, M., CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Grumam, 2ª ed. rev.- Porto Alegre: Artmed, 2001.

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.

BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. de O. **Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução**. In: BATISTA & GALVÃO (orgs). **Práticas de leitura, impressos, letramentos** -2. ed. - Belo Horizonte: Autentica, 2002.

BELLO, Isabel Meler. **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.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro. Zahar, 1998, p.48.

BRANDÃO, Helena, H. Naganine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-30.

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

BROENS, M. C.; PETRUCi, M. G. M. Cadernos de Formação e Seminários de Capacitação: a quebra de ortodoxias na formação de professores. 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, p. 121-142.

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

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (orgs). Introdução. In: **História da leitura no mundo Ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo Ática, 2002, p. 5-40. (Coleção Múltiplas Escritas, v. 1).

CUNHA, Renata; PEZZATO, Luciane. Práticas educativas e produção de sentido. In: Mialhe, F.(org.) **Educação e Promoção em Saúde**, 2008.

CHARTIER. Anne Marie. Os futuros professores e a leitura. In: Batista, A., & Galvão, Ana Maria (orgs). **Práticas de leitura, impressos, letramentos** -2. ed. - Belo Horizonte: Autentica, 2002, pp. 89 -97.

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.

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

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

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit /Roger Chartier; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001b.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: **Formação de Professores: políticas e debates** /Ilma Passos Alencastro VEIGA, Ana Lúcia AMARAL (orgs). – Campinas, SP: Papirus, 2002. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação**. In: Marinho, M. SILVA C.(orgs). Leituras do professor. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, p.89.

ENQUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. trad. Tomaz Tadeu da Silva-Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, pp.191-216.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. - Edgard Blücher, São Paulo: 1987.

FERNANDES NETO, Edgard. LDB: Lei nº 9394/96 e EC nº 14/96: uma legislação neoliberal. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Org.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 121-122.

GARCIA, Wilson Galhego. Prefácio. In: **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: módulo introdutório** /Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação; Fundação para o Desenvolvimento da UNESP. São Paulo: UNESP: FUNDUNESP, 2002, p.5-6.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 40.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. - Campinas, SP: Autores Associados, 1997. - (Coleção formação de professores).

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 LAJOLO, M. Tecendo a leitura. In. **Do Mundo da Leitura para a Leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004, p.104-109.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – 11. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2008.

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.

LEME, Sebastião de Souza. Considerações acerca da estrutura e metodologia do Pedagogia Cidadã. 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.

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

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paulo Nosella- 11. Ed.- São Paulo: Cortez, 2004.

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 Eichenberg, Claudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARIN, Louis. Ler um quadro- uma carta de Poussin em 1639. In: Chartier, Roger. (org). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

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

MOITA, Filomena Cordeiro; ANDRADE Fernando César. **O Saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, 2006.

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.

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

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.

Pedagogia cidadã: cadernos de formação: módulo Introdutório /Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação; Fundação para o Desenvolvimento da UNESP. São Paulo: UNESP: FUNDUNESP, 2002.

Pedagogia cidadã: cadernos de formação: módulo Introdutório/ Aluisio Almeida Schumacher (org.). 3ª ed. revista e ampliada, São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação; 2005.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** (2000). Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Estudos da linguagem, UNICAMP

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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. 1998.

PROGRAD/UNESP. **Pedagogia Cidadã.** Manual Acadêmico. São Paulo. UNESP, 2003

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.

SARTI F. M.; SOUZA, D T. R. de. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. Trabalho apresentado no IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (**ANPED – SUDESTE**), 2009. UFSCar. 8 a 11 julho. CD-Room. ISSN 2175-2087

SILVA, Marilda da. **Controvérsias em didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995- (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

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

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. **História de leitura: a formação do professor-leitor.** (1997). Dissertação de mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da linguagem, UNICAMP.

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.

VEIGA Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: **Formação de Professores: políticas e debates** /Ilma Passos Alencastro VEIGA, Ana Lúcia AMARAL (orgs). – Campinas, SP: Papirus, 2002. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: **Formação de Professores: políticas e debates** /Ilma Passos Alencastro VEIGA, Ana Lúcia AMARAL (orgs). – Campinas, SP: Papirus, 2002. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora. 1991. pp125-153.

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.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SITES CONSULTADOS

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

Orientanda – Karilene Margaret Delgado de Oliveira

Orientadora – Profª Drª Flávia Medeiros Sarti